

Daniel Teixeira Maldonado

Raphaell Moreira Martins

(Organizadores)

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

RESISTÊNCIAS E
TRANSGRESSÕES
NA PRÁTICA
POLÍTICO-PEDAGÓGICA
NOS INSTITUTOS
FEDERAIS

Daniel Teixeira Maldonado
Raphaell Moreira Martins

(Organizadores)

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

RESISTÊNCIAS E
TRANSGRESSÕES
NA PRÁTICA
POLÍTICO-PEDAGÓGICA
NOS INSTITUTOS
FEDERAIS



Florianópolis, 2023

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: RESISTÊNCIAS
E TRANSGRESSÕES NA PRÁTICA POLÍTICO-PEDAGÓGICA
NOS INSTITUTOS FEDERAIS
1ª Edição

© Copyright by *Daniel Teixeira Maldonado e Raphael Moreira Martins*

Revisão Textual
Dos Autores

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa
Rita Motta – Ed. Tribo da Ilha

E24 Educação física no ensino médio [recurso eletrônico]: resistências e transgressões na prática político-pedagógica nos institutos federais / Daniel Teixeira Maldonado, Raphael Moreira Martins (organizadores). – 1. ed. – Florianópolis (SC): Tribo da Ilha, 2023.

Formato: PDF
Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader

ISBN: 978-65-86602-50-0 (e-book)
Inclui referências

1. Educação física – (Ensino médio) – Estudo e ensino. 2. Professores de Educação física – Formação. 3. Ensino integrado. 4. Educação e estado. 5. Escolas públicas – (Ensino médio) – Organização e administração. 6. Professores – Atividades políticas. I. Maldonado, Daniel Teixeira. II. Martins, Raphael Moreira.

CDU: 796

Catálogo na publicação por: Onélia Silva Guimarães CRB-14/071

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 9.610 de 19/02/1998. É proibida a reprodução parcial ou integral desta obra, por quaisquer meios de difusão, inclusive pela internet, sem prévia autorização dos autores.



EDITORA TRIBO DA ILHA
Rod. Virgílio Várzea, 1991 – S. Grande
Florianópolis-SC – CEP 88032-001
Fone: (48) 99122-3860
editoratribodailha@gmail.com
www.editoratribo.blogspot.com



SUMÁRIO INTERATIVO

Clique nos títulos para
acessar os capítulos do e-book

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
PREFÁCIO	9
PESQUISA E EXTENSÃO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFMA:	15
CARACTERIZAÇÃO DOS PROJETOS INSTITUCIONALIZADOS SOBRE A TEMÁTICA "QUALIDADE DE VIDA"	
<i>Raffaelle Andressa dos Santos Araujo</i> <i>Izadora Silva Mascarenhas</i>	
CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE:	39
EXPERIÊNCIAS DOCENTES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA E DIVERSA	
<i>Dolores Setuval Assaritti</i> <i>Lucilene Alencar das Dores</i> <i>Cecilia Nunes da Silva</i>	
REBELAR E ESPERANÇAR:	58
POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA ANTIRRACISTA	
<i>Katia Regina de Sá</i>	
TEMATIZANDO AS DANÇAS E A JUSTIÇA SOCIAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFSP:	77
PRODUÇÕES DE VIDEOCLIPES E <i>FLASH MOBS</i>	
<i>Paulo Henrique Leal</i>	

CURRÍCULO CRÍTICO-LIBERTADOR E A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO <i>Daniel Teixeira Maldonado</i>	99
SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA COMO CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFMG: CRIAÇÃO DE CHARGES E TIRINHAS NO DEBATE SOBRE AS DESIGUALDADES SOCIAIS BRASILEIRAS <i>Rodrigo de Oliveira Gomes</i>	119
O ENSINO DOS FUTEBÓIS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO <i>Raphaell Moreira Martins</i>	146
EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: TEMATIZANDO O PROTAGONISMO DAS MULHERES NO FUTEBOL A PARTIR DO <i>SPORT EDUCATION</i> <i>Lethicia Oliveira Castilho</i> <i>Larissa Beraldo Kawashima</i>	172
TEMATIZANDO O STAND UP PADDLE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA <i>Marcus Vinícius Palmeira</i> <i>Eduardo Klein Carmona</i> <i>Bruno Allan Teixeira da Silva</i> <i>Gabriella Vasconcelos Palmeira</i>	196
O ATLETISMO DA ESCOLA: AS POTENCIALIDADES E POSSIBILIDADES DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO <i>Patrícia da Rosa Louzada da Silva</i>	213



APRESENTAÇÃO

O livro “Educação Física no Ensino Médio Integrado: resistências e transgressões na prática político-pedagógica nos Institutos Federais” foi escrito pelos(as) docentes que fazem parte do coletivo de professoras e professores de Educação Física dos Institutos Federais. Esse espaço democrático de discussão e produção de conhecimento foi criado após o processo de implementação do combo “anti-povo” e “anti-educação” da reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio nas escolas da rede federal de ensino no ano de 2021.

Ao observar todos os retrocessos que essa política educacional neoconservadora acarretava para a formação das juventudes brasileiras, docentes de Educação Física que atuavam na rede federal de todo o Brasil foram convidados a compor um grupo de WhatsApp para iniciar diálogos que fomentassem propostas que poderiam transgredir essa realidade sombria que se intensificava. Logo se iniciaram as primeiras reuniões, mapeamentos, pesquisas, debates e produções de cartas pela manutenção das premissas de uma Educação Física crítica no Ensino Médio Integrado brasileiro, ainda em um período muito severo da pandemia por Covid-19.

O próximo passo efetivado pelo grupo foi construir coletivamente, no ano de 2021, o evento intitulado “As intencionalidades





da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: o caso da Educação Física”, momento no qual a professora Marise Nogueira Ramos, na mesa de abertura, já anunciava que um projeto educativo formatado a partir da aquisição de habilidades e competências, discurso do empreendedorismo, flexibilidade curricular e privatização das escolas públicas levaria a formação escolar juvenil para uma triste realidade, repetindo o discurso empoeirado já disseminado pelos intelectuais orgânicos do neoliberalismo no Brasil.

Como não poderia ser diferente, o coletivo se engajou na plataforma política defendida pelo presidente Lula durante as eleições de 2022, se posicionando contra o governo retrógrado, neoliberal, fascista e ditatorial liderado pelo bolsonarismo. Nesse cenário, redigimos uma carta dos(das) docentes de Educação Física dos Institutos Federais pela votação do projeto democrático naquele contexto histórico.

Em meio as contradições evidenciadas nas políticas educacionais brasileiras, a esperada revogação da reforma do Ensino Médio e da BNCC desse ciclo de escolarização não foi efetivada pelos governantes de plantão, que optaram por abrir uma consulta pública para decidir os rumos do Ministério da Educação sobre esse tema. Foi nesse momento que decidimos escrever essa obra, mostrando que docentes de Educação Física dos Institutos Federais resistiram, transgrediram e efetivaram uma prática político-pedagógica politizada, reflexiva e crítica nas aulas do componente curricular nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, alertando que outro projeto educacional pode ser efetivado para consolidar uma formação cidadã em conjunto com as juventudes em todo território brasileiro.

Ainda estamos espantados com os rumos da educação em nosso país. Uma defesa neoliberal de qualidade educacional, que foca apenas em resultados das avaliações externas, hierarquização





de saberes, competências e habilidades, empreendedorismo, ainda se faz presente e hegemônica. No olho desse furacão, a Educação Física perde espaço nos currículos estaduais, impedindo que os(as) jovens ampliem a sua leitura de mundo sobre os conhecimentos produzidos pela humanidade que atravessam as práticas corporais (danças, lutas, ginásticas, esportes, práticas corporais de aventura, jogos e brincadeiras). Em contrapartida, o livro em tela advoga que é preciso esperar, continuar lutando e acreditar na construção de um mundo mais justo.

Ao fazer a leitura dos 10 capítulos da coletânea, os leitores e as leitoras poderão dialogar com docentes de Educação Física de Institutos Federais localizados em todo o Brasil que se apoiam em teorias educacionais distintas, mas possuem em comum a organização de experiências político-pedagógicas (de pesquisa, ensino e extensão) transgressoras no que tange ao debate relacionado com as práticas da cultura corporal.

Por fim, desejamos uma boa leitura e que esses escritos possam proporcionar outras produções críticas, advindas de docentes que compreendam a educação como um ato político pela construção coletiva de uma estrutura social equitativa, diversa e justa, valorizando a vida nas escolas e os(as) personagens do cotidiano escolar como sujeitos da história, que reconhecem a sua importância para transformar a realidade vigente.

São Paulo/Ceará

**Daniel Teixeira Maldonado e
Raphaell Moreira Martins**

07/09/2023





PREFÁCIO

É com imensa satisfação que venho introduzir a obra **Educação Física no ensino médio: resistências e transgressões na prática político-pedagógica nos Institutos Federais**, produzida pelo Coletivo de Professoras e Professores de Educação Física dos Institutos Federais. Devo dizer que me sinto particularmente honrada em fazê-lo a partir de uma posição dialógica e horizontal, enquanto também professora da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Assim, cabe já destacar que se trata de um livro que enseja a valorização da capacidade intelectual e reflexiva de docentes e o reconhecimento das práticas de ensino como ato político e lócus da produção do conhecimento em Educação Física. Salve!

O livro traz uma coletânea de dez relatos de experiências realizadas pelas professoras-autoras e professores-autores com o ensino, pesquisa e extensão em Educação Física em Institutos Federais localizados em diversos estados brasileiros (Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Brasília e São Paulo). Nesta obra, as autoras e autores reúnem um acervo de experiências pedagógicas protagonizadas por elas e eles na educação profissional com as modalidades de Ensino Médio Integrado e Educação de Jovens e Adultos.



Como o próprio título anuncia (e nos instiga), a obra tem como eixo articulador o posicionamento crítico e político de professoras e professores que pensam e vivem a prática pedagógica como um ato de resistência e transgressão aos limites impostos por políticas, sistemas e mecanismos sociais de dominação aos saberes da Educação Física. Destaco, resistências e transgressões. Afinal, esse é o enfoque e tom da coletânea. Sabemos que resistência não é passividade. bell hooks (2017) nos ajuda a compreender que resistência implica em ação, interação consciente e criação de espaços de oposição aos discursos hegemônicos. Portanto, passa pelo (re)existir. Já a transgressão é um movimento que reside em transpor as fronteiras estabelecidas por paradigmas dominantes (no caso da Educação Física tradicional com o paradigma esportivo e da aptidão física) e em reconhecer as diferenças socialmente determinadas pelas relações de gênero, sexualidade, étnico-raciais, de classe social, dentre outras (hooks, 2017). Apoiada nesse movimento, a coletânea apresenta possibilidades para o fortalecimento de uma luta coletiva em busca de uma Educação Física crítica, que permita novos modos de pensar, ler e agir no mundo a partir da diversidade de conhecimentos em torno das práticas corporais.

Em sua historicidade, o livro apresenta experiências pedagógicas realizadas entre os anos de 2018 e 2023, demarcando como as professoras e professores têm se posicionado, respondido e resistido aos efeitos e retrocessos forjados pelas contrarreformas do Ensino Médio no Brasil implementadas desde 2017. Além do marco temporal, a coletânea se contextualiza no âmbito dos Institutos Federais, instituições que cumprem importante função social no país com a formação das juventudes e democratização do acesso à educação pública e profissional de qualidade. Os Institutos Federais se caracterizam pela oferta de educação





profissional e tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino (educação básica, profissional e superior) como processos educativos em prol do fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais. Se apoiam na tríade ensino, pesquisa e extensão em busca de uma formação integral para seus estudantes, com a realização de pesquisas para desenvolvimento científico e tecnológico e de programas de extensão em articulação com a comunidade. Neste sentido, é importante enfatizar que os Institutos Federais possibilitam a construção de uma Educação Física viva, que se sintoniza com as demandas das juventudes e oportuniza a configuração da “sala de aula” como espaço comunitário e singular (hooks, 2017), movimentando os territórios e grupos sociais, para além das quadras e muros da instituição.

Inspirados por diferentes referências do campo da Educação como Paulo Freire, Vera Candau, Conceição Evaristo, Patrícia Hill Collins, Juarez Dayrell (dentre outros), as autoras e autores trazem reflexões importantes ao debate acerca dos desafios cotidianos da prática pedagógica da Educação Física em nível de ensino médio. Os relatos nos levam a pensar junto sobre os desafios curriculares da desconstrução da hegemonia de saberes e novas formas possíveis de organização dos conhecimentos nos projetos educativos da Educação Física; sobre os desafios éticos e políticos em torno da construção de uma formação crítica e que tenha sentido para as juventudes e classe trabalhadora (a exemplo da modalidade de Educação de Jovens e Adultos) em face das políticas educacionais recentes que esvaziam e reduzem a educação pública; e, por fim, sobre os desafios identitários da Educação Física nos Institutos Federais, particularmente no Ensino Médio Integrado, buscando uma interlocução com o mundo do trabalho.





Reitero que a leitura deste livro é uma oportunidade para aprender, dialogar e refletir sobre os desafios, possibilidades e potencialidades de uma Educação Física crítica no Ensino Médio Integrado. Ao registrarem as experiências que emergem da ação-reflexão ao longo dos processos educativos, as autoras e autores apresentam uma diversidade de temáticas e problemáticas como a atuação docente e qualidade de vida (capítulo 1), interdisciplinaridade e relações entre corpo, gênero e sexualidade com projetos e programas de extensão (capítulo 2), relações étnico-raciais e descolonização do currículo com os jogos, brinquedos e brincadeiras indígenas e africanas (capítulo 3), danças e lutas sociais contra o racismo, machismo e homofobia (capítulo 4), Educação de Jovens e Adultos e o currículo crítico-libertador com as práticas corporais indígenas e africanas, ginásticas e suas relações com corpo e saúde, e marcadores socioculturais na cultura corporal (capítulo 5), saúde e desigualdades sociais em uma pedagogia da juventude (capítulo 6), pluralidade de práticas de futebol e temas contemporâneos, com o futebol de mulheres, indígena, *callejero*, de botão, prego e eletrônico (capítulo 7), protagonismo feminino no esporte e o universo do futebol (capítulo 8), práticas corporais de aventura, meio-ambiente e qualidade de vida com *stand up paddle* (capítulo 9), e o protagonismo estudantil no ensino e aprendizagem do atletismo (capítulo 10).

São também partilhadas as estratégias e práticas desenvolvidas para as tematizações propostas em diferentes realidades, a exemplo da escuta e participação ativa dos estudantes enquanto protagonistas do aprender, da abertura de novos horizontes com vivências corporais e oficinas, das ações interdisciplinares em parceria com outros componentes curriculares e áreas educacionais para ampliar a leitura de mundo dos estudantes em torno





dos conhecimentos e questões que atravessam as práticas corporais, do uso de múltiplas linguagens (cinematográfica, fotográfica, literária, midiática), e da interlocução com a comunidade por meio da aproximação de outros espaços e atores como representantes da cultura viva. De maneira significativa, essa partilha nos permite (especialmente para nós docentes em serviço e em formação) conhecer o que já vem sendo a Educação Física Escolar nos Institutos Federais e vislumbrar o que ela pode ser no Brasil (BRACHT, 2019). Ou seja, nos provoca a pensar sobre as estratégias, recursos e práticas pedagógicas possíveis para uma Educação Física que permita aos jovens a leitura crítica e ação sobre a realidade em que estão inseridos em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.

Dentre as principais contribuições da obra, fica evidente que não se trata de atos isolados de resistência, mas de um trabalho coletivo e solidário que demarca sua posição progressista e se mostra incansável na busca por uma Educação Física democrática. Solidariedade, aqui entendida a partir do pensamento de Paulo Freire, como luta que se luta com o outro, em comunhão. Não se faz uma educação transgressora e libertadora sozinha(o). Assim, a cada capítulo, novas vozes se somam e novas experiências são conhecidas, ecoando pensamentos, estratégias e reflexões críticas acerca das possibilidades de ensinar e aprender Educação Física.

Por fim, devo dizer que a organização da coletânea, embora materialmente linear e sequencial, nos leva a uma experiência de leitura circular. A cada capítulo, um novo relato nos convida a pensar junto, interrogar, ressignificar e ampliar as experiências a partir da nossa realidade e perspectiva. Trata-se de uma leitura que nos convida para a escuta, reflexão e diálogo.





Os relatos fazem esse apelo para estarmos juntos, em uma roda de conversa... eu entrei e reforço o convite das autoras e autores para que você entre também. Boa leitura!

Heidi Jancer Ferreira¹

Poços de Caldas, outubro de 2023

REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter. **A educação física escolar no Brasil**: o que ela vem sendo e o que pode ser (elementos de uma teoria pedagógica para a Educação Física). Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da solidariedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

¹ Doutora em Ciências da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Rio Claro. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Campus Poços de Caldas. E-mail: heidi.ferreira@ifsuldeminas.edu.br





PESQUISA E EXTENSÃO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFMA:

CARACTERIZAÇÃO DOS PROJETOS
INSTITUCIONALIZADOS SOBRE
A TEMÁTICA “QUALIDADE DE VIDA”

*Raffaelle Andressa dos Santos Araujo*¹
*Izadora Silva Mascarenhas*²

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa analisou os projetos de pesquisa e extensão institucionalizados referente à temática Qualidade de Vida (QV) desenvolvidos pelos(as) professores(as) de Educação Física do IFMA, no período de 2010 a 2020. Os estudos, no âmbito das literaturas especializadas, demonstram que as pesquisas sobre

¹ Professora de Educação Física do IFMA Campus Buriticupu, Líder do Grupo de Pesquisa Rede PROEF/IFMA; E-mail: raffaelle.araujo@ifma.edu.br.

² Estudante egressa do Curso de Meio Ambiente do IFMA Campus Buriticupu, Bolsista do PIBIC Ensino Médio (Cota CNPq), E-mail: izadora.mascarenhas@acad.ifma.edu.br.



a qualidade de vida na área de Educação Física têm aumentado dado o cenário pandêmico vivido nos últimos tempos, de modo que, também, existe uma tendência na valorização do sistema da saúde como elemento preponderante para a promoção do bem-estar (GEORGE, 2011; CARRAPATO; CORREIA; GARCIA, 2017; CARVALHO, 2012).

A Organização Mundial de Saúde (OMS), em uma conferência internacional realizada em 1947, apresentou o conceito de saúde como o “estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doenças” (OMS/WHO, 1995). Esse conceito amplamente adotado e promulgado em todo o mundo tem se distanciado das diferentes realidades, uma vez que essa concepção pode ser caracterizada como um horizonte, uma meta a ser almejada (CARRAPATO; CORREIA; GARCIA, 2017; GEORGE, 2011; CARVALHO, 2012).

Da maneira como a saúde está atestada pela OMS, nenhum ser humano (ou população) será totalmente saudável ou, no caminho inverso, totalmente doente. Compreende-se que ao longo da existência na vida, o indivíduo apresentará condições de saúde/doença, de acordo com suas potencialidades, condições de vida e interação com essas condições e demais circunstâncias presentes no contexto.

A qualidade de vida não é algo linear, muito menos padronizada ou roteirizada. Ela se revela de modo individual e está sujeita às mudanças no decorrer da vida. Neste sentido, Nahas (2017, p. 15) afirma que a qualidade de vida é compreendida a partir da “percepção de bem-estar resultante de um conjunto de parâmetros individuais e socioambientais, modificáveis ou não, que caracterizam as condições em que vive o ser humano”. Falar de qualidade de vida remete à inúmeros fatores, que podem estar relacionados desde a moradia, transporte, segurança, educação,





lazer até a hereditariedade, estilo de vida, hábitos alimentares, dentre outros.

Assim, baseando-se na revisão de literatura e partindo da compreensão de que a Educação Física é uma área de conhecimento com diferentes concepções e finalidades na escola em que uma delas é a promoção da saúde e a adoção do estilo de vida ativo, ressalta-se a importância de tratá-la pedagogicamente, como um saber constituinte no processo de formação integral do(a) cidadão(ã). Neste entendimento, é por meio da tríade ensino, pesquisa e extensão que a Educação Física contribui na apropriação e assimilação dos diferentes conteúdos da cultura corporal e da melhoria da qualidade de vida, por parte dos alunos, de forma crítica e autônoma.

Com essa visão, busca-se uma constante ampliação do conhecimento produzido na Educação Física nos diferentes campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), fruto de práticas pedagógicas enriquecedoras no que se refere ao ensino, pesquisa e extensão. Diante do contexto apresentado, a problemática do estudo respondeu a seguinte pergunta: Quais os projetos de pesquisa e extensão institucionalizados, referente à temática Qualidade de Vida, que os professores de Educação Física do IFMA desenvolveram no período de 2010 a 2020?

||| METODOLOGIA

Para atender ao objetivo desta investigação, optou-se por uma pesquisa de natureza quanti-qualitativa (mista), com finalidade descritiva e exploratória, cujos dados possibilitam compreender algumas das complexas relações que compõem o objeto em seu movimento processual, isto é, permite a análise descritiva dos



projetos de pesquisa e extensão referente à temática Qualidade de Vida desenvolvidos pelos professores de Educação Física do IFMA, no período de 2010 a 2020.

A proposta metodológica foi delineada pela revisão bibliográfica e documental. A pesquisa documental consistiu na análise das informações publicadas nos currículos acadêmicos cadastrados na Plataforma *Lattes* e no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), no período de 2010 a 2020, de cada docente de Educação Física do IFMA. Os docentes efetivos da área foram, inicialmente, identificados com base em registros institucionais de servidores, no SUAP. Registra-se que, atualmente, a instituição possui 61 docentes efetivos da área de Educação Física distribuídos em 29 *campi* do IFMA.

Além dos dados cadastrados dos(as) docentes no SUAP, foram pesquisadas as informações do currículo acadêmico cadastrado na Plataforma *Lattes*, e, posteriormente, elaborado o perfil profissiográfico dos(as) docentes de Educação Física, identificando alguns elementos, tais como: sexo, lotação, tempo de serviço no IFMA, titulação, projetos de pesquisa e extensão, desenvolvidos no período de 2010 a 2020.

Somados ao perfil profissiográfico do professor de Educação Física do IFMA, foram analisados os projetos de pesquisa e extensão, com base nas categorias (tipo, título, ano, temática/conteúdo, área estratégica relacionada a Qualidade de Vida e nível de intervenção), no sentido de enriquecer a coleta de dados, conjecturando que esta fonte apresenta informações sólidas, além de possibilitar um suporte maior para o aprofundamento do objeto de estudo (CHIZZOTTI, 2014; SANTOS, 2015; SEVERINO, 2007).

A Figura 1 apresenta a síntese das categorias analisadas na pesquisa documental.





Figura 1 – Categorias analisadas na pesquisa documental



Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que o levantamento de dados se aproxima com a pesquisa do tipo estado da arte por mapear, caracterizar e analisar de forma descritiva os projetos de pesquisa e extensão em uma temática específica, em destaque a Qualidade de Vida. Assim, concorda-se com as palavras de Santos (2009, p. 36) quando evidencia que esse tipo de pesquisa tem por objetivo “[...] identificar tendências, divergências e desafios na e para a produção do conhecimento na área investigada, além de também se propor a se constituir em subsídios para fomento e análise sobre os rumos da produção do conhecimento em foco”.

Esta ação correspondeu a última etapa da pesquisa, em que foi organizado um quadro estrutural-analítico inventariante, com tratamento quanti-qualitativo das informações mapeadas, de forma a sistematizar todos os elementos categorizados no levantamento realizado na pesquisa documental.



O tratamento analítico dos dados coletados e previamente organizados no quadro possibilitou a técnica de análise documental que consistiu, em síntese, na interpretação qualitativa e interlocução dos elementos identificados no currículo acadêmico da Plataforma *Lattes*, referente aos projetos de pesquisa e extensão publicados (CELLARD, 2014).

||| RESULTADOS E DISCUSSÕES

A produção científica em Educação Física no IFMA se caracteriza como um espaço-tempo de construção coletiva de conhecimentos de extrema importância no âmbito escolar e científico. Nisto reside um dos desafios constantes a serem enfrentados pelos docentes da área: o envolvimento articulado com o Ensino, Pesquisa e Extensão. A íntima relação destes elementos pode favorecer a produção do saber e romper com as possíveis dicotomias vivenciadas no mundo do trabalho, como teoria e prática, ciência e tecnologia, dentre outras.

Com base nessa premissa, destacam-se os projetos de pesquisa e extensão institucionalizados, frutos de experiências de caráter educativo, acadêmico e científico como princípios metodológicos que interagem diversas áreas do saber. O Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFMA afirma que “deve estar comprometido com a produção, socialização e difusão do conhecimento científico construído, assim como, com a pesquisa básica, tecnológica e aplicada, engendrada a partir de necessidades e demandas do mundo do trabalho (IFMA/PDI, 2019, p. 40).

Ao considerar que o IFMA reconhece que a produção científica de qualidade é aquela proveniente da integração entre a tríade – Ensino, Pesquisa e Extensão, e que estes são regidos pelo





princípio da indissociabilidade, reitera-se a relevância de conhecer quais ações de pesquisa e extensão, referentes à Qualidade de Vida por meio de projetos institucionalizados, têm sido desenvolvidas pelos(as) docentes de Educação Física do IFMA, no período de 2010 a 2020.

A investigação realizada se torna socialmente importante ao demonstrar potencialidade em dialogar com o conhecimento produzido na instituição e ressaltar a importância dos projetos de pesquisa e extensão na área da Educação Física, desenvolvidos pelos(as) docentes efetivos dos 29 campi do IFMA, bem como caracterizar os projetos de pesquisa e extensão em relação às áreas estratégicas (Educação, Saúde e Lazer) associadas à temática da “Qualidade de vida”.

Como é de conhecimento, os Institutos Federais (IFs) foram criados em 2008, consoante à Lei nº 11.892/2008. De acordo com este normativo, na Seção II, Art. 6º, são características e finalidade dos IFs:

[...] orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do IF; **desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica**; realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008, grifo nosso).

É peculiar o caráter formativo polivalente dos IFs, pois sabe-se que estes desenvolvem, em diferentes áreas de conhecimento, cursos técnicos (integrados, concomitantes ou subsequentes ao Ensino Médio), formação superior (tecnólogo, bacharelado e



licenciatura) e pós-graduação (lato e stricto sensu). E, além destas ofertas formativas, também se dedica em desenvolver diferentes ações de pesquisa e extensão consolidados pelos programas institucionalizados que despertem a divulgação científica e tecnológica para a sociedade em geral.

Os IFs oportunizam “[...] a inter-relação entre o saber fazer e a realidade socioeconômica, cultural e ambiental do Maranhão, uma vez que se busca promover o desenvolvimento local com interação à vida acadêmica”, viabilizando um conjunto de atividades e ações integrativas e interativas entre diferentes setores da educação, tais como ensino, pesquisa, inovação e tecnologia, com as comunidades e o mundo do trabalho (IFMA/PDI, 2019, p. 69).

Existem vários estudos que tratam da Qualidade de Vida e sua influência no conceito de saúde (CARRAPATO; CORREIA; GARCIA, 2017; BRITO *et al.*, 2008; MIRANZI *et. al.*, 2008; SILVA *et al.*, 2013). Essas pesquisam, em geral, demonstram diferentes olhares para problemáticas da complexidade da saúde e de como os fatores determinantes contribuem ou não para a promoção de uma vida saudável. O PDI do IFMA corrobora com esta afirmativa ao destacar que

É fundamental, para uma instituição que almeja tornar-se excelência na sua área de atuação, a criação de um ambiente inovador, desafiador e que motive os servidores a se sentirem responsáveis pelos resultados positivos alcançados pela instituição. Além disso, a valorização e o reconhecimento profissional, passa, também, pelos cuidados à saúde e bem-estar físico, mental e emocional de modo a proporcionar qualidade de vida e satisfação pessoal e coletiva (IFMA/PDI, 2019, p. 83).

Nesse entendimento, foi realizado a coleta de dados com uma amostragem total de 61 professores (100%). Identificou-se





que o sexo predominante é masculino com 52% da amostra e 48% são de sexo feminino. Registra-se que este percentual indica um equilíbrio entre o perfil docente no que se refere a presença do sexo feminino e masculino no quadro institucional. Para melhor compreender em quais campi os professores de Educação Física estão lotados, recorreu-se a análise com base nas mesorregiões (Norte maranhense; Oeste e Centro maranhenses; Leste e Sul maranhenses).

Observa-se na Mesorregião Norte maranhense que o campus São Luís Monte Castelo apresenta o maior quantitativo com 10 docentes de Educação Física, enquanto que outros *campi* da mesma região apresentam entre um e três docentes da área. Registra-se que o campus São Luís Monte Castelo existe anteriormente a pré expansão, juntamente com o campus São Luís Maracanã (Agrícola), ambos localizados nessa mesma mesorregião e os campi Codó (mesorregião Leste e Sul maranhense) e Imperatriz (mesorregião Oeste maranhense).

Na Mesorregião Oeste e Centro maranhense identifica-se um certo equilíbrio no quantitativo de docentes de Educação Física, em que apenas o campus Bacabal, Grajaú, Pedreiras e Presidente Dutra apresenta um docente. A Mesorregião Leste e Sul maranhense contempla o campus Timon com o maior quantitativo da mesorregião, sendo cinco docentes de Educação Física, enquanto que outros *campi* da mesma área geográfica apresentam entre um e dois docentes da área. O campus avançado de Carolina ainda não possui docentes de Educação Física.

Em geral, considerando a instituição IFMA, constatou-se três campi com destaques em relação ao quantitativo de docentes da área de Educação Física: São Luís Monte Castelo (10), Timon (cinco), seguidos dos campi Centro Histórico, Barreirinhas, Pimenteiro e Imperatriz, todos com três docentes.



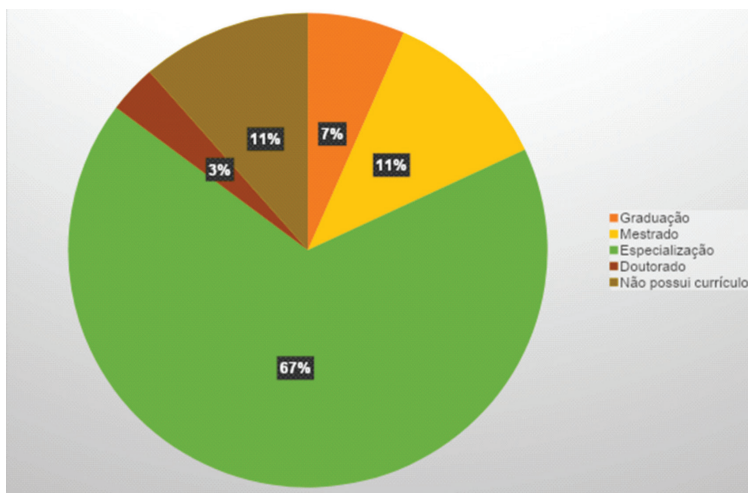


Ao realizar levantamento sobre o serviço destes professores, verificou-se que o quadro pessoal desta categoria no IFMA possui um percentual pequeno de docentes com carreiras iniciante e outros com carreiras mais estabilizadas, isto é, com mais de 10 anos de tempo de serviço na instituição.

Com base no tempo de serviço, infere-se que a maioria dos servidores possuem mais de seis anos como professor de Educação Física na instituição. De 61 docentes, constatou-se que 44% dos dados correspondem a servidores que possuem entre 11 a 15 anos de trabalho, ou seja, 27 professores. 41% fazem referência a 25 professores que possuem entre seis e 10 anos de exercício no cargo. Uma minoria que corresponde a 13%, isto é, oito servidores possuem entre zero e cinco anos. E, somente um servidor com tempo de exercício entre 16 e 20 anos, configurando 2%. Segundo Almeida *et al.* (2020), esse tempo de serviço nos permite, do ponto de vista profissional, vislumbrar uma continuação das atividades desenvolvidas realizadas pelo professor, pois essa vinculação funcional evidencia que haverá uma sequência nas ações laborais que poderá aprimorar o projeto institucional educativo em desenvolvimento.

Dedicar-se exclusivamente a uma instituição permite o desenvolvimento de projetos de ensino, de pesquisa ou de extensão, o que potencializa todo o processo educacional, algo que vem ao encontro das políticas institucionais da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia na atualidade. Nesse sentido, no âmbito dos IFs, parece-nos que, aos professores, é dada uma oportunidade ímpar para o desenvolvimento de um trabalho docente qualificado e conectado aos marcos legais e teóricos inovadores da área, afinal, para dar conta de instituir uma identidade educacional para um componente curricular – no caso da EF, essa questão aparentemente é ainda mais complexa, devido, principalmente, ao histórico desta disciplina na escola – é necessário, antes de mais nada, condições operacionais para isso (ALMEIDA *et al.*, 2020, p. 163).



**Gráfico 1** – Titulação dos docentes de Educação Física

Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico 1 apresenta dados sobre a formação dos docentes que identificou um percentual de 67% (41) de docentes que são especialistas. Seguido de 12% (sete) docentes com mestrado e 7% (quatro) somente com a formação inicial, graduação em Educação Física. Por outro lado, tem-se um dado alarmante identificado a partir da investigação das informações nos currículos em que sete docentes, que correspondem a 11%, não possuem o currículo *Lattes*, principal fonte de informações para esta análise. Esse dado revela, também, a ausência de submissão de projetos de pesquisa institucional, uma vez que o currículo *lattes* é parte integrante da avaliação das propostas submetidas.

Em relação à participação em pesquisas institucionais sobre Qualidade de Vida, os dados foram sintetizados quantitativamente a partir das informações obtidas no SUAP e mapeamento dos currículos *Lattes* dos professores de Educação Física, quando disponíveis. A maioria dos docentes não a executam de forma alguma, correspondendo a 70% da amostra, ou seja, 43

professores não desenvolvem pesquisa institucional. Observa-se que 18 professores executam pesquisa, o que condiz a 30% dos dados.

Para André (2001) a situação atual da pesquisa no Brasil enfrenta grandes desafios frente às condições reais de produção de conhecimento. Um professor que se encontra na educação básica com carga horária elevada de ensino, reuniões sistemáticas e um curto período de tempo para a produção e formação continuada requer atenção primária e luta por condições de trabalhos que permitam o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão na instituição de educação.

Diferente do percentual da pesquisa, em que 70% dos docentes não executam nenhum tipo de pesquisa no IFMA sobre Qualidade de Vida, a extensão apresenta dado inverso, com 62% de docentes que desenvolvem projetos de extensão, enquanto 38% não desenvolvem.

De acordo com Darido (2020), no transcurso da história da Educação Física sempre houve a primazia do saber fazer e não o saber sobre o fazer das práticas corporais, em muitas das vezes, reduzindo esse fazer aos conteúdos das modalidades esportivas, por vezes, com docentes compromissados em desenvolver suas aulas teórico-práticas no processo de ensino.

No que diz respeito aos projetos de pesquisa sobre Qualidade de Vida, infelizmente, o cenário permite afirmar que não há considerável aproximação dos docentes de Educação Física do IFMA com as atividades institucionais que contemplam sua atuação para além do desenvolvimento de ensino, ou seja, a participação destes fica comprometida em relação à pesquisa, diferente da extensão em que se observou uma participação ativa das ações voltadas para a comunidade.

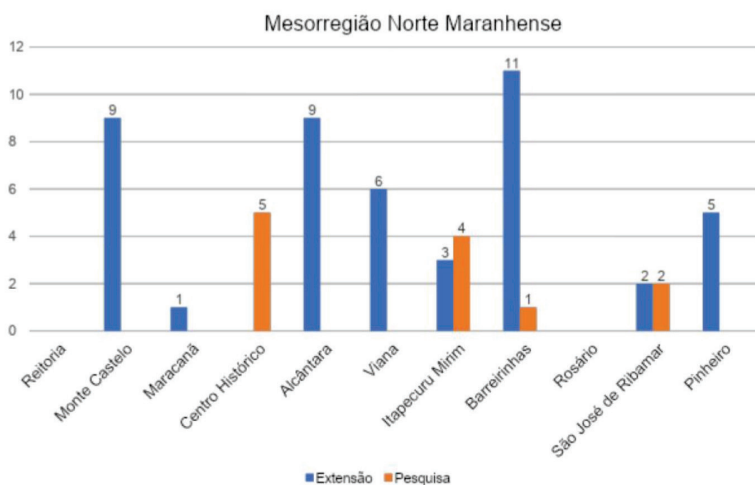




Em pesquisa realizada por Almeida *et al.* (2020), 55,8% dos participantes estão vinculados como coordenadores ou integrantes da equipe executora a projetos de pesquisa, o que configura mais da metade do corpo docente investigado. O referido autor, também, identificou 68,3% professores que relataram participar de projetos de extensão.

A análise da participação dos docentes de Educação Física nos projetos de extensão e pesquisa institucionalizados desenvolvidos no período de 2010 a 2020, seguiram a mesma estrutura considerando a área geográfica divididas por mesorregião: Norte maranhense; Oeste e Centro maranhenses e Leste e sul maranhense.

Gráfico 2 – Participação dos docentes de Educação Física em extensão e pesquisa sobre Qualidade de Vida, na mesorregião Norte maranhense



Fonte: Elaboração própria.

De maneira mais específica, o Gráfico 2 trata da participação dos docentes de Educação Física em extensão e pesquisa sobre Qualidade de Vida, na mesorregião Norte maranhense, com destaque expressivo aos campi de Barreirinhas, Monte Castelo

e Alcântara que desenvolvem vários projetos. Os campi da Reitoria, São Luís Centro Histórico e avançado de Rosário não executam extensão relacionadas à Qualidade de Vida. Nesta mesorregião, observa-se que apenas quatro campi executam projetos de pesquisa com a temática em tela, a saber: São Luís Centro Histórico, Itapecuru Mirim, São José de Ribamar e Barreirinhas.

A prática de pesquisa imprime a cada situação educativa um caráter ímpar, singular, sem repetições, com dinamicidade de tempo/espço e carregada de intencionalidade (GHEDIN; FRANCO, 2011). Em seus diversos segmentos de campo e atuação profissional, a pesquisa se faz presente e é enriquecida pela indissociabilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão. Ressalta-se as categorias teóricas-metodológicas do ensino, pesquisa e extensão apresentadas no Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023) do IFMA:

[...] interdisciplinaridade, contextualização, dialogicidade, problematização, trabalho e pesquisas como princípios educativos, extensão como forma de diálogo com a sociedade, internacionalização, emancipação e práxis. Considerando que todos estes se inter relacionam optamos por nos referirmos aos mesmos de forma articuladas e não estanques por itens. (IFMA/PDI, 2019, p. 15).

Observa-se nos escritos do referido Plano que a pesquisa se apresenta como dimensão de grande relevância no meio educacional. Compreende-se que, por meio dessa ação, é possível identificar e/ou despertar problemáticas em projetos de pesquisa que podem, também, envolver ensino e extensão, de modo a possibilitar trajetórias formativas no IFMA.

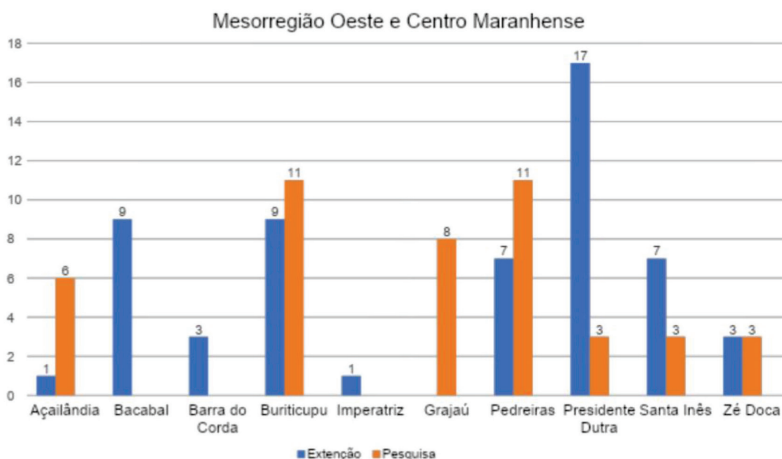
O Gráfico 3 apresenta dados sobre a participação dos docentes de Educação Física em extensão e pesquisa sobre Qualidade de Vida, na mesorregião Oeste e Centro maranhense, com





destaque ao campus de Presidente Dutra que indica o desenvolvimento de 17 projetos de extensão, sendo desenvolvido por apenas um docente da área. Nesta mesorregião, observa-se que todos os campi desenvolvem algum projeto de extensão com a temática da Qualidade de Vida. Em relação à pesquisa, têm-se os campi de Buriticupu e Pedreiras liderando com 11 projetos desenvolvidos, seguido dos campi de Grajaú, Açailândia, Presidente Dutra, Santa Inês e Zé Doca.

Gráfico 3 – Participação dos docentes de Educação Física em extensão e pesquisa sobre Qualidade de Vida, na mesorregião Oeste e Centro maranhense

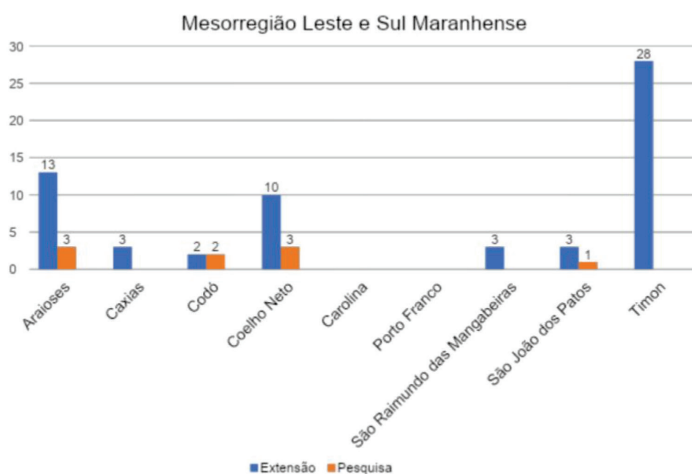


Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico 4 apresenta dados sobre a participação dos docentes de Educação Física em extensão e pesquisa sobre Qualidade de Vida, na mesorregião Leste e Sul maranhense, com destaque ao campus Timon que indica o desenvolvimento de 28 projetos de extensão, seguido dos campi de Araioses e Coelho Neto. Importante registrar que após o campus São Luís Monte Castelo que apresenta 10 docentes de Educação Física, tem-se o campus Timon com cinco docentes da área. Se comparar a produtividade

da extensão entre esses dois campi, Timon desenvolve três vezes mais projetos de extensão em relação ao campus São Luís Monte Castelo, que executou nove projetos. Os campi avançados de Carolina e Porto Franco não desenvolveram nenhum projeto de extensão e de pesquisa sobre Qualidade de Vida.

Gráfico 4 – Participação dos docentes de Educação Física em extensão e pesquisa sobre Qualidade de Vida, na mesorregião Leste e Sul maranhense



Fonte: Elaboração própria.

Nesta mesorregião, observa-se que poucos campi desenvolvem algum projeto de pesquisa com a temática da Qualidade de Vida, como Araióses, Coelho Neto, Codó e São João dos Patos.

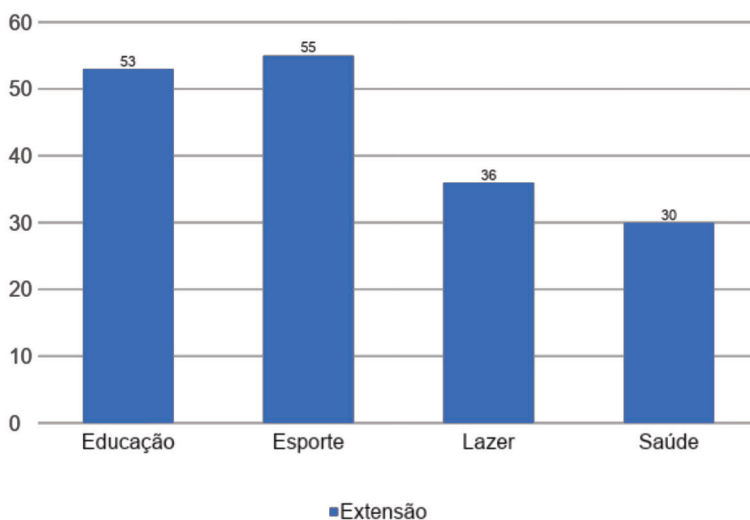
Dando continuidade aos resultados e discussões da investigação, serão apresentados os dados que caracterizar os projetos de pesquisa e extensão em relação às áreas estratégicas (Educação, Saúde, Esporte e Lazer) relacionada à Qualidade de Vida. A análise expressa o quantitativo de projetos institucionalizados desenvolvidos no período de 2010 a 2020 na extensão e na pesquisa.





Conforme apresentado no Gráfico 5, em relação às áreas estratégicas dos projetos de extensão com maior interesse pelos docentes de Educação Física, tem-se o Esporte e a Educação em primeiro plano, seguido da temática Lazer e Saúde.

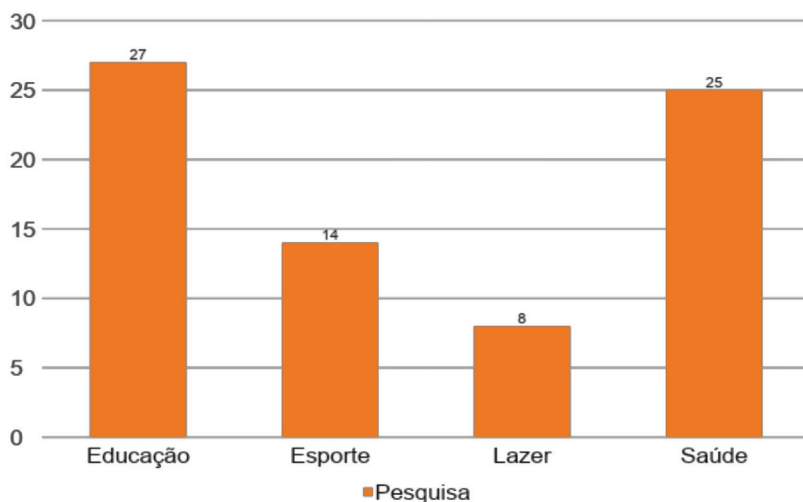
Gráfico 5 – Área estratégica dos projetos de extensão sobre Qualidade de Vida, desenvolvidos pelos docentes de Educação Física entre 2010 e 2020



Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico 6 indica que as áreas estratégicas referentes aos projetos de pesquisa são a Educação e a Saúde, seguidas do Esporte e Lazer. Observa-se que a Educação é a estratégia prioritária nos projetos de extensão e pesquisa realizados pelos docentes de Educação Física do IFMA. O Esporte tem presença marcante nos projetos de extensão, enquanto a Saúde se evidencia nos projetos de pesquisa.

Gráfico 6 – Área estratégica dos projetos de pesquisa sobre Qualidade de Vida, desenvolvidos pelos docentes de Educação Física entre 2010 e 2020



Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico 6 indica que as áreas estratégicas referentes aos projetos de pesquisa são a Educação e a Saúde, seguidas do Esporte e Lazer. Observa-se que a Educação é a estratégia prioritária nos projetos de extensão e pesquisa realizados pelos docentes de Educação Física do IFMA. O Esporte tem presença marcante nos projetos de extensão, enquanto a Saúde se evidencia nos projetos de pesquisa.

De acordo com o Relatório de Desenvolvimento Humano Nacional (PNUD, 2017), a atividade física e o exercício físico são constantemente mencionados como sinônimos nas discussões do campo científico e no hábito cotidiano, e ambos se configuram como dimensão importante na promoção da saúde e qualidade de vida.

De modo geral, a prática regular de atividade física pode contribuir com o bem estar das pessoas quando realizadas de forma voluntária/consciente, e para isso, existem algumas condições objetivas, ambientais e simbólicas capazes de definir a liberdade dessas escolhas (GONZÁLEZ, 2013). Sobre as condições





materiais e financeiras, observa-se que a escolha da atividade física passa gradativamente de direito do cidadão para a esfera de direito do consumidor. Ou seja, a possibilidade de seleção, acesso e fruição das atividades físicas estão desigualmente distribuídas (PNUD, 2017).

De acordo com o Gráfico 6, a área estratégica Lazer é mais explorada na extensão que na pesquisa, devido aos eventos e festivais que são realizados para a comunidade. Infelizmente, não foi possível averiguar o possível nível de intervenção (pessoal, organizacional, ambiental ou político) que estas ações de pesquisa e extensão possuem impacto no âmbito sócio institucional. No decorrer da pesquisa, avaliou-se a incipiência de informações que pudessem concretizar esse objetivo específico anteriormente proposto.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa apresentou como ponto de partida a organização do panorama dos projetos de extensão e pesquisa institucionalizados desenvolvidos pelos docentes de Educação Física, no período de 2010 a 2020.

Dentre os diferentes campos do saber, tem-se a Educação Física com suas especificidades relativas às compreensões do seu objeto de estudo, manifestados culturalmente por meio das práticas corporais. Soares *et al.* (2012) afirma que a Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento da cultura corporal, configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como o jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo.



Ela é um campo de conhecimento de caráter multirreferencial que desenvolve ações nas esferas da educação e da saúde e que vem crescendo nos aportes científicos consolidado em âmbito nacional e internacional. Embora, ainda existam estudos incipientes acerca da identidade da Educação Física que retrate a sua realidade nos IFs do país (SILVA, 2014; GASPAROTTO; NAVARRO, 2017; GOMES *et al.*, 2021).

O perfil profissiográfico dos(as) docentes efetivos de Educação Física do IFMA possibilitou conhecer quem são os(as) professores(as) da instituição em relação ao tempo de serviço, lotação, titulação e quem desenvolveu extensão e pesquisa na última década. O exercício de elaborar um quadro estrutural analítico inventariante permitiu a imersão nos dados investigados de cada docente, o que possibilitou conhecer a dinâmica e identidade de cada campus em relação à temática da Qualidade de Vida presente na Educação Física.

O mapeamento dos projetos de pesquisa e extensão institucionalizados, subsidiou a identificação das áreas estratégicas dos projetos desenvolvidos e a constatação dos tipos de ações com maior interesse pelos docentes de Educação Física do IFMA sobre a Qualidade de Vida. Tanto na extensão quanto na pesquisa, a educação é a área líder nos projetos executados, no período de 2010 a 2020.

Com base no exposto, ressalta-se que a escola é o *locus* de construção que possui função social e política, em que o indivíduo “[...] precisa dominar um saber indispensável para melhorar sua qualidade de vida e ingressar no mundo do trabalho de uma sociedade complexa e em constante transformação” (IFMA/PDI, 2019, p. 73).

Por fim, considera-se de relevância ímpar a contribuição deste para o desenvolvimento científico e tecnológico do IFMA





ao analisar as ações significativas de pesquisa e extensão desenvolvidas, por meio de projetos institucionalizados, pela área de Educação Física do IFMA. Espera-se que esta pesquisa contribua para estudos futuros e que sejam planejadas e executadas ações de Qualidade de Vida para a promoção da saúde ou estilo de vida saudável de discentes e/ou servidores da instituição investigada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luciano; MARTINS, Fabrício Döring; BAGNARA, Ivan Carlos; LANG, Affonso Manoel Righi; BOSCATTO, Juliano Daniel. Perfil dos docentes de Educação Física dos institutos federais. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, v. 4, n. 2, 2020.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Caderno de Pesquisa**. n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 29 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 21 fev. 2022.

BRITO, Daniele Mary Silva *et al.* Qualidade de vida e percepção da doença entre portadores de hipertensão arterial. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 4, p. 933-940, 2008.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 295-316.

CARRAPATO, Pedro; CORREIA, Pedro; GARCIA, Bruno. Determinantes da saúde no Brasil: a procura da equidade na saúde. **Saúde e Sociedade [online]**. 2017, v. 26, n. 3. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902017170304>. Acesso em: 25 set. 2021.



CARVALHO, Antônio Ivo. Determinantes sociais, econômicos e ambientais da saúde. In: FUNDAÇÃO OSWALDOCRUZ. **A saúde no Brasil em 2030: diretrizes para a prospecção estratégica do sistema de saúde brasileiro**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DARIDO, Suraya Cristina. Relação entre ensinar a fazer e ensinar sobre o fazer na educação física escolar. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria. **Desafios da educação física escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 28-45.

GEORGE, Francisco. **Sobre determinantes da saúde**. set. 2011. Disponível em: <http://bit.ly/2vZqVke>. Acesso em: 22 set. 2021.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 69-126.

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

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. **Bases sociais das disposições para o envolvimento em práticas de movimento corporal no tempo livre**. Porto Alegre: Orquestra, 2013.

GOMES, Rodrigo de Oliveira *et al.* Notas para se pensar a Educação Física nos Institutos Federais: reflexões e interfaces sobre as cinco regiões do Brasil. In: KAWASHIMA, Larissa Beraldo; GODOI, Marcos; MARTINS, Elias. **Educação Física no Ensino Médio Integrado da Rede Federal: compartilhando experiências**. Cuiabá-MT: EdUFMT Digital, 2021. p. 14-38.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IFMA). **Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023)**. São Luís. 2019.





OMS/WHO. Regional Office for the Eastern Mediterranean. (1995). **Constitution of the World Health Organization**. 1995. Disponível em: https://www.who.int/governance/eb/who_constitution_en.pdf?ua=1. Acesso em: 7 jul. 2021.

MIRANZI, Sybelle de Souza Castro *et al.* Qualidade de vida de indivíduos com diabetes mellitus e hipertensão acompanhados por uma equipe de saúde da família. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 672-679, 2008.

NAHAS, Markus Vinicius. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. 7. ed. Florianópolis: Ed. do Autor, 2017.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano no Brasil**. Movimento é vida: atividades físicas e esportivas para todas as pessoas. Brasília: PNUD, 2017. Disponível em: <http://movimentoevida.org/sumario/> Acesso em: 7 jul. 2021.

SANTOS, Ana Lúcia Félix dos. **A pós-graduação em educação e o tratamento do tema política educacional: uma análise da produção do conhecimento no Nordeste do Brasil**. Recife: Editora UFPE, 2009.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Silvina Pimentel; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Produções sobre a formação de professores no EPENN: uma análise do período 2003 a 2011. In: GOMES, Alfredo Macedo; LEAL, Telma Ferraz. **Pesquisas em educação nas regiões Norte e Nordeste: balanço e perspectivas**. Recife: Editora UFPE, 2014. p. 127-152.

SILVA, Josevânia. *et al.* Qualidade de vida no contexto do HIV/AIDS: um estudo comparativo com a população em geral. **DST: Jornal Brasileiro de Doenças Sexualmente Transmissíveis**, Niterói, v. 25, n. 2, p. 92, 2013.





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

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física:** coletivo de autores. São Paulo: Cortez, 2009.





CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE:

EXPERIÊNCIAS DOCENTES PARA A CONSTRUÇÃO
DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA E DIVERSA

Dolores Setuval Assaritti¹

Lucilene Alencar das Dores²

Cecilia Nunes da Silva³

INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais (IFs) compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia⁴ que teve o seu início

¹ Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); professora de Educação Física do Instituto Federal Baiano, campus Santa Inês. email: dolores.assaritti@ifbaiano.edu.br; dolores.assaritti@gmail.com.

² Doutoranda em Estudos do Lazer pela Universidade Federal de Minas (UFMG); professora de Educação Física do Instituto Federal de São Paulo, campus Campos do Jordão. lucilene.pelc@gmail.com; lucilene.alencar@ifsp.edu.br.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); professora de Educação Física do Instituto Federal Baiano, campus Valença. e-mail:cecilia.silva@ifbaiano.edu.br.

⁴ A Rede Federal está vinculada ao Ministério da Educação e foi instituída pela união dos Institutos Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná;



compreendido como instrumento de política voltada para o atendimento das classes desprovidas de recursos financeiros (MEC, 2023). Tendo como diretriz política o atendimento as pessoas em condição de vulnerabilidade social, em 2012 foi publicada a lei nº 12.711⁵ que orienta a reserva de 50% das vagas de matrículas a estudantes oriundos do ensino médio público e ainda, a metade dessas vagas destinadas a estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita. A referida lei garante para o ensino superior em instituição federal que as vagas sejam preenchidas por estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e por pessoas com deficiência (PCD).

A implementação da política de cotas da educação, por meio da Lei nº 12.711/12, completou, em 2022, 10 anos de existência. As avaliações sobre esse período de sua implementação apontam para “a diversificação dos perfis de estudantes que têm ingressado nas instituições federais, a continuidade do elevado desempenho das instituições públicas de ensino e o tensionamento para ampliação das epistemologias e conteúdos programáticos dos cursos” (REFLEXÕES, 2022).

Frente a esse contexto de reconhecimento e de acolhimento a diversidade de estudantes, os Institutos Federais possuem a Política de Assistência Estudantil que visam consolidar a democracia e a ampliação da cidadania. O foco dessa política está voltado para a permanência dos/as estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica em processos de formação escolar.

Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro (Cefet-RJ) e de Minas Gerais (Cefet-MG); Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e Colégio Pedro II.

⁵ A lei nº 12.711/2012 “dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências”.





Nesse sentido, a atuação da assistência estudantil torna-se fundamental para interromper o ciclo de perpetuação da pobreza e da vulnerabilidade social. Para Dutra e Santos (2017) a assistência estudantil passa a ser uma política de governo, em 2010, com os seguintes objetivos

I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III – reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV – contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (p. 157).

As autoras ressaltam a necessidade de luta para fortalecimento dessa política para que ela continue atingindo tais objetivos, uma vez que esteve ameaçada diante da crise político-econômica que se apresentou no país desde 2016 com o impeachment da presidenta Dilma Roussef, seguida da ascensão da extrema direita ao poder. Em momentos de incerteza política, perda de direitos conquistados e crise orçamentária, a assistência estudantil é uma das políticas mais atingidas e precarizadas (DUTRA; SANTOS, 2017).

Considerando a importância da articulação entre os/as docentes com a Coordenação de assistência estudantil para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que garantam o acesso e a participação de estudantes negros/as, indígenas, PCD, estudantes de baixa renda, jovens com diversidade de gêneros e orientações sexuais nos projetos educativos que se propõem inclusivos, nós, professoras de educação física do Instituto Federal Baiano (IF Baiano) e do Instituto Federal de São Paulo

(IFSP)⁶, por meio da partilha de nossas experiências docentes temos por objetivo apresentar e analisar os desafios, os limites e as possibilidades de projetos interdisciplinares e programas de extensão com as temáticas que visibilizam gênero e sexualidade em que a educação física, como componente curricular, pode se apresentar como um saber que possibilita uma corporeidade protagonista; que conheça as lutas históricas e culturalmente elaboradas pelo patriarcado e pela colonização (inclusive dos corpos) em que vivemos, possibilitando caminhos para enfrentamento de violências.

Para isso, realizamos como percurso metodológico o compartilhamento e registro das nossas experiências como professoras que compreendem a educação física escolar como componente curricular que pode refletir criticamente sobre o corpo e seus movimentos, gestos esses que foram construídos historicamente e possibilitam formas de experimentação do mundo, afinal, nossa existência também é corporal.

A partir do diálogo realizado entre nós, tomamos como passos metodológicos o seguinte tripé: **a)** o levantamento, a reflexão e o tensionamento de experiências com projetos/programas nos quais a nossa formação em educação física nos permitiu pensar o lugar do corpo, em especial, o feminino; **b)** nossa proximidade com epistemologias feministas que nos embasam para refletir criticamente o gênero e a sexualidade **c)** nossa própria existência corporal enquanto três professoras que são mulheres e compreendem o corpo como político. Esses apontamentos são eixos basilares para a criação, desenvolvimento e leitura crítica de questões de gênero e sexualidade enfrentadas por nossos/nossas/

⁶ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano *campus* Santa Inês e *campus* Valença e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo *campus* Campos do Jordão.





nossas estudantes e que aparecem na nossa práxis educacional. Assim sendo, a escrevivência de Conceição Evaristo (2009; 2016) e a epistemologia feminista negra (PATRÍCIA HILL COLLINS, 2019a, 2019b) são nossa base teórico-metodológica para a produção desse texto, possibilitando-nos pensar caminhos para uma educação empoderadora e que se permita antimachista e decolonial.

Assim, no primeiro momento apresentamos um breve histórico do lugar do corpo feminino na nossa sociedade, sujeito central dessa produção. Em seguida, narramos o Projeto Gênero e Sexualidade, realizado no IF de São Paulo – Campos do Jordão e na sequência situamos o Projeto Margaridas da Pró-reitoria de extensão do IF Baiano. A relatoria das experiências permitiu a identificação dos desafios, limites e possibilidades que essas práticas tiveram no sentido de abrir espaço ao protagonismo estudantil para denunciar as violências vividas pelos corpos da juventude considerando os atravessamentos de suas existências.

||| CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE

“Vivemos socialmente pelo corpo e é através dele que nos relacionamos, aprendemos, descobrimos e marcamos nossa presença no mundo, pois essa é corporal.” (SILVA, 2009, p. 31). A partir dessa assertiva e das análises apresentadas a partir dos projetos destacados anteriormente nos propomos a tecer algumas elucubrações que trazem para o centro das discussões a situação do corpo na nossa sociedade (pós)moderna.

A partir do século XIX, no Brasil, o corpo passa a ser tomado como objeto voltado para a formação de um novo tipo de homem e de mulher aptos a servir uma sociedade mais urbana, mais limpa e, assim como o corpo, com um modelo determinado e



idealizado a ser seguido. Silva (2009) aponta que a sociedade vai se construindo na lógica do consumo onde o corpo, atualmente, é garantia de lucro. Esse corpo servo do mercado tem no efêmero e no banal sua base. Portanto, se no século XIX o Estado e as descobertas da ciência moderna e da medicina buscaram normatizar o corpo; na sociedade contemporânea (re)cria-se cotidianamente novas formas do controle de si. Números, medidas, índices e taxas adquirem importância nas ações governamentais, seja no âmbito político, econômico, social e/ou educacional, esse mesmo raciocínio é utilizado também na invenção de normas, de estratégias e de ações no intuito de dirigir, de administrar e de idealizar condutas individuais e coletivas. Na contemporaneidade podemos pensar nas novas tecnologias biomédicas e de comunicação como um vetor de mudança das/nas experiências que temos em nossos corpos.

Nossos corpos nos pertencem muito menos do que acreditamos. Eles são tomados pela ideologia, pelo mercado, pelas relações de poder. O corpo feminino sofre ainda mais normatizações dentro de uma lógica que se funda na culpa e na responsabilidade individual. Na esteira de Lipovetsky (2010) a construção da feminilidade tem estado diretamente ligada a noção de beleza e fragilidade. Quanto mais bonita uma mulher, mais é tida como feminina. Essa concepção não é a mesma para o homem, pois a figura do homem viril e másculo não se mede em função da sua beleza. Assim, podemos interpretar, que o ‘parecer tem importância primeira na identidade feminina’.

O corpo da mulher, em específico, conheceu, sofreu e vivenciou transformações radicais ao longo do século XX. A chegada dos ideais modernos e da construção de um país que se incluísse no rol das grandes civilizações (leia-se Europa e EUA) fez com que ao longo do século XX a mulher se despisse; essa, com muitos sacrifícios, aderiu então às práticas esportivas e conquistou





o mundo do trabalho (DEL PRIORI, 2000). O corpo é visto como algo a ser vencido, como fonte potencial de ansiedade e de patologia, afinal, é nele que se manifestam as dores, os desejos, as emoções e os sentimentos. Desse modo, nossos corpos nos pertencem muito menos do que acreditamos. Eles são normatizados e incorporados pela ideologia, pelo mercado e pelas relações de poder. Foi preciso transformá-lo num território privilegiado de experimentações. Foi preciso libertá-lo de moralismos seculares. A partir de então foi fácil considerá-lo uma instigante fronteira a ser vencida, explorada e controlada (SILVA, 2009).

Um corpo “bem cuidado” se tornou parte de um estilo de vida saudável, o indivíduo é cada vez mais responsável pelos seus corpos a fim de conquistar o estado ideal. Estado esse que ele nunca alcança, pois, para as mulheres em específico, há sempre um novo produto disponível, um novo *shake*, uma nova dieta, um novo creme redutor de medidas.

Elaboram-se modelos de “saúde” e de um “corpo ideal”, desconsiderando-se, porém, o corpo real da população brasileira (SILVA, 2009). A partir dessa lógica a mulher se vê rendida ao controle de seu corpo e das suas gramas, a mais e a menos, na balança. É preciso controlar os desejos, as pulsões e as fraquezas. A subjetividade feminina é construída a partir do seu corpo, a mulher na sociedade ocidental pós-colonial é aquilo que seu corpo aparenta. Desse modo, é na forma do cuidado de si que emerge a constituição da subjetividade contemporânea.

Nesse sentido, a ideia construída e transmitida é a de que hoje temos liberdade de vigiarmos a nós mesmo, devemos olhar os diversos conselhos que nos são dados e sermos peritos de nossa saúde, de nosso corpo, de nossas emoções. O corpo feminino tem vivido entre uma constante repressão e estimulação, controle e prazer se misturam diante dessas diversas pedagogias que se manifestam no corpo. Diante disso, as perguntas que trazemos



são: “Até onde a educação física se mantém como mais uma possibilidade de violência contra os corpos?”. “Como agir nos IFs para que a educação física atue para a igualdade de gênero e de sexualidade?”. “Como as assistências estudantis e as gestões devem atuar considerando as questões de gênero e sexualidade que envolvem todos/as/es estudantes (e servidoras/es)?”

PROJETO GÊNERO E SEXUALIDADE: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR NO IFSP – CAMPOS DO JORDÃO

A ideia do projeto Gênero e Sexualidade surgiu em abril de 2022, durante as aulas da disciplina de “Educação para as relações geracionais e de gênero”, do 7º período do curso de licenciatura em Pedagogia, e ganhou corpo por meio das interações e diálogos estabelecidos entre os/as docentes e as/os discentes da Pedagogia e dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Informática e em Edificações do Instituto Federal de São Paulo, campus Campos do Jordão (IFSP-CJO).

O projeto sinalizava inicialmente para um foco voltado ao debate das questões referentes as sexualidades, considerando os atravessamentos de contextos narrados pelos/as estudantes, especialmente, em decorrência da pandemia da COVID-19⁷. Em relação a pandemia, nos anos de 2020 a 2022, período que provocou de forma mais acentuada o isolamento social, é importante

⁷ A pandemia da COVID-19 foi uma pandemia causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2. As tentativas de conter o vírus, inicialmente identificado na China, falharam provocando que ele se espalhasse para o mundo todo. A Organização Mundial de Saúde classificou o surto do vírus como pandemia no dia 11 de março de 2020 e, declarou o seu fim no dia 5 de maio de 2023 (apesar de ainda continuar a se referir a ela como pandemia).





ressaltar que eles foram marcados por uma queda no número de registros de violência sexual. Essa queda foi fruto da subnotificação desses dados tendo em vista que as escolas são grandes aliadas na identificação de estudantes vítimas de violências dessa natureza. Além disso, estudos apontam que as análises das políticas governamentais nessa área, da gestão Jair Bolsonaro⁸, revelaram que entre os objetivos e ações intersetoriais implementadas durante a pandemia “não são citadas ações, programas ou políticas estruturais de enfrentamento às desigualdades de gênero, raciais e de classe social, como medidas essenciais para fazer frente às outras formas de violências, inclusive as sexuais, praticadas contra crianças e adolescentes brasileiras/os” (PAIVA; BRANDÃO, 2023, p. 198).

Diante do contexto brasileiro da pandemia que gerou subnotificações sobre violências contra crianças e adolescentes, a omissão governamental de enfrentamento da crise sanitária e de suas consequências entre os anos de 2020 e 2022 e a demanda dos/as estudantes em conversar sobre as sexualidades considerando a dificuldades de se tornar jovem em isolamento social, um grupo de docentes propuseram a realização de um projeto interdisciplinar como vistas a ampliar e aprofundar as discussões e envolver demais setores do IF, especialmente os setores ligados diretamente aos/as estudantes, como a Coordenadoria Socioeducacional (CSP), a Coordenação de Assistência Estudantil (CAE) e o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne). Outro ponto importante, foi a associação no projeto do tema gênero ao da sexualidade, por reconhecê-los como temáticas interseccionadas que se atravessam, podendo, dessa maneira, aumentar a adesão da comunidade escolar uma

⁸ Jair Bolsonaro representou o bolsonarismo na presidência da república do Brasil entre os anos de 2019 à 2022.



vez que a sexualidade é assunto que ainda enfrenta barreiras dentro das escolas.

A inserção da temática de gênero também estava alinhada ao entendimento de que as mulheres são mais vitimadas nas violências sexuais como revelou a pesquisa em que “14,6% dos/as estudantes de 13 a 17 anos narraram já terem sofrido algum tipo de violência sexual pelo menos uma vez na vida. Mas o percentual entre as meninas (20,1%) foi mais que o dobro do observado entre os meninos (9,0%)” (IBGE, 2021).

Além disso, vale ressaltar que o projeto foi desenvolvido num contexto social em que o Brasil era presidido por um governo de extrema-direita (marcado pela ideologia de gênero associada à retórica da defesa da família, do conservadorismo, do autoritarismo, da rejeição aos direitos humanos e do negacionismo científico), sendo necessário agregar um volume de docentes e setores institucionais do IF para ter sustentação para a realização da proposta.

É importante destacar que gênero e sexualidade abrangiam parte dos conteúdos programáticos descritos nos Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) Técnicos Integrados ao Ensino Médio (Informática e Edificações) e do curso de Licenciatura em Pedagogia, e dialogava também com os temas transversais curriculares: ética, orientação sexual, pluralidade e cultura. A associação dessas premissas formou a base e a segurança necessária ao contexto político e social que a educação brasileira enfrentava.

O projeto contou com a participação mais direta de oito professores/as de diversas disciplinas⁹ do ensino médio e do superior, que se articularam para mobilizar os/as demais docentes

⁹ Disciplinas envolvidas, de forma mais direta, no projeto Gênero e Sexualidades: Biologia; Educação Física; Filosofia; Geografia; História; Língua Portuguesa; Pedagogia e Sociologia.





dos cursos nos tempos e espaços ofertados pelas reuniões de área. Era de desejo desse grupo de docentes envolver efetivamente seus pares, nesse primeiro momento, para conseguir a abrangência de participação de estudante e a circulação, de forma crítica, dos conteúdos mobilizados pelo projeto. Os outros coletivos que compõem a comunidade escolar (familiares de estudantes, comunidade do entorno, funcionário e corpo administrativo) tiveram baixa representatividade participativa ao longo do processo, indicando a necessidade de criação de estratégias para as suas inserções. Contudo, ainda que existisse vontade de acessar esse público, foi notório o quão desafiador é o trabalho coletivo.

O projeto teve por objetivo estimular a reflexão sobre a construção do gênero e da sexualidade nas sociedades, a partir de diálogos interdisciplinares e de atividades pedagógicas culturais e formativas voltadas ao estímulo do autoconhecimento, da construção de subjetividades e identidades e do respeito a diversidade sexual e de gênero.

Em abril de 2022, foram realizadas atividades formativas abertas a comunidade escolar interna e externa ao Instituto Federal. Para isso, foi estabelecido uma parceria com a Secretaria Municipal de Cultura para sessão do teatro municipal de Campos do Jordão. Nesse espaço exibimos o filme “Eu, um outro”, realizamos uma mesa redonda sobre “Narrativas de trajetórias de vida” com a participação da diretora do filme e de um dos personagens¹⁰, membros do Napne e CSP do IFSP-CJO, integrante do Núcleo de Estudos sobre Gênero e Sexualidade do IFSP (NUGS) e conselheira do Conselho Municipal de Campos do Jordão. Além disso, realizamos debates acadêmicos com a

¹⁰ Silvia Godinho e Raul Capistrano, diretora e personagem do filme “Eu, um Outro”, se disponibilizaram de forma voluntária a colaborar com as ações do projeto.



apresentação de teses e dissertações afins ao tema do projeto, dos/as docentes do IFSP-CJO e apresentamos o “Teatro do Oprimido” e o “Varal Cultural”, que foram trabalhos desenvolvidos pelos/as discentes com apoio dos/as docentes.

Durante um mês com intensas de trocas de experiências mediadas pelas rodas de conversas, debates de vídeos, poemas e vivências corporais de expressividade e desmecanização do corpo, discentes, docente e os/as demais profissionais da educação compartilharam falas de narrativas de vidas que ampliaram a percepção coletiva sobre a construção de percursos formativos que fossem respeitosos com uma educação voltada para a garantia de direitos humanos e a equidade de gênero e diversidade sexual na escola.

A possibilidade de vivência do corpo como linguagem expressiva foi a porta de entrada da Educação Física para a participação do projeto. Afinal, o corpo e suas formas de estar no mundo torna-se visível durante as aulas em que o movimento corporal se faz presente. O belo e o feio, o normal e o anormal, o masculino e o feminino, a eficiência e a deficiência, o cis e o trans, o homo/pan/bi e o heterossexualismo são algumas marcas da diferença que perpetuam, ainda na atualidade, as relações de violências ao nomear, classificar e hierarquizar corpos.

A educação física, ao ser entendida como um componente curricular responsável por trabalhar a cultura corporal do movimento, está inserida em sistemas discursivos que podem ressignificar as relações de identidades com os corpos e conceber uma educação que contribua para o processo de inclusão de todos/as/es estudantes.

Para isso, faz-se necessário reconhecer as diferenças humanas como produções culturais marcadas por temporalidade datadas historicamente, como forma de contribuir para a





desconstrução das atribuições de valores negativos aos modos de ser e viver. Assim, essa forma temporal de reflexão crítica pode colaborar para desconstruir verdades pré-estabelecidas o que favorece para o reconhecimento de que o que nos caracteriza como humanos é a nossa capacidade de nos expressar diferentemente (DAOLIO, 1995).

AS DIRETRIZES POLÍTICAS DO IF BAIANO E AS EXPERIÊNCIAS COM O PROJETO MARGARIDAS

A Política de Diversidade e Inclusão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (PDI/IF Baiano) aprovada pela Resolução nº 12 do Conselho Superior/IF Baiano de 2012, visa a consolidação da democracia e a garantia do exercício da cidadania. Além disso, a implementação dessa política objetiva a formação efetiva de estudantes sem discriminação, promovendo a igualdade de condições e de direitos. A implementação de tal política dá-se por meio da Assessoria de Diversidade e Inclusão (ADI) cujo histórico desde a criação da política na instituição, em 2012, era de uma atuação apenas protocolar, ainda com muito por se construir.

A Política de Diversidade e Inclusão propõe o Programa de Educação em Direitos Humanos (PEDH) constituído por núcleos fundamentados na indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, compreendendo-os como elementos mediadores de uma formação qualificada dos segmentos: discente, docente e técnico do IF Baiano. Dois desses núcleos são o Núcleo de Estudos sobre Diversidade Sexual – NEDS, Núcleo de Estudos de Inclusão da Mulher – NEIM, Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena – NEABI. Destes apenas o NEABI possuía atuação expressiva na instituição e em 2020 foi proposto o Regulamento



do Núcleo de Estudos de Gênero e Sexualidade (Geni/IF Baiano) para complementar o que já estava previsto na PDI, ou seja, os Genis instituídos nos campi propõem consolidar as ações do NEDS e dos NEIM até então inexpressivas.

Grande parte dos projetos de ensino, pesquisa e extensão relacionados às temáticas de gênero, sexualidade, raça e classe estão vinculados aos Núcleos de Estudos de Gênero e Sexualidade (Geni/ IF BAIANO) e aos Núcleos de Estudos Afro -brasileiros e Indígenas (Neabi/ IF BAIANO). Desse modo, as propostas de reflexão sobre essas temáticas, assim como amadurecimento das práticas de aprofundamento do debate político-social dentro do IF Baiano depende atualmente do trabalho desenvolvidos pelos Núcleos nos campi e principalmente do espaço dado aos núcleos na gestão de cada campus e na reitoria. Apesar de todas as dificuldades e desafios enfrentadas pelos núcleos, (seja no tocante à falta efetiva de verba, a ausência de espaços de uso dos Geni e NEABIs nos campi, a ausência de tempo reservado para que os núcleos possam trabalhar em parceria direta com os estudantes) eles vêm constituindo-se nos campi como espaços de escuta sensível aos estudantes, principalmente estudantes negras/os e aqueles/as que apresentam dissidência em relação normatividade de gênero e sexualidade.

Em 2015 teve início o Projeto Margaridas – Programa alocado na Pró-reitoria de extensão – uma importante ação destinada às mulheres, que propôs promover inclusão socioprofissional, qualificação profissional, redução das desigualdades sociais e econômicas, respeito, igualdade de gênero e consequentemente combate à violência contra a mulher. Tal programa direciona-se ao atendimento das políticas nacionais, institucionais e movimentos sociais, com foco na igualdade de gênero e na promoção da autonomia da mulher. Institucionalmente, o Projeto





Margaridas representou uma iniciativa do IF Baiano voltada ao implemento da Política de Diversidade e Ações Afirmativas.

O Projeto margaridas foi idealizado pela professora Rita Garcia¹¹ que atuou como Pró-reitora de Desenvolvimento Institucional do IF Baiano e possuía relação com luta classista e sindicalista. O programa significou uma forma de demonstrar que não basta pautar trabalho e renda, mas se faz necessário lutar por uma transformação social que culmine na autonomia das mulheres.

O Programa foi finalizado em 2019 como parte da conjuntura de cortes orçamentários realizados pelo governo Bolsonaro em toda a Rede Federal de Ensino. Porém, a situação orçamentária já foi reestabelecida e, até o momento dessa escrita, não houve notícias sobre a retomada do programa. Podemos interpretar a não continuidade desse programa e sim de outros como intencional nesse momento por não haver compreensão por parte dos gestores acerca da importância do mesmo. Acreditamos que, por ser um programa que atende exclusivamente as demandas das mulheres, sua não continuidade fala de um lugar de domínio masculino construído social e historicamente e reproduzido pelas instituições de ensino, como o IF Baiano.

Nesses dois últimos anos tivemos no IF Baiano altos recursos investidos em jogos esportivos e festivais de artes, ações importantes, que a nosso ver, entretanto, poderiam ser muito melhor aproveitadas, como ações afirmativas dentro da instituição. Porém, são ações realizadas sem desenvolvimento de projetos, ou seja, não são culminância de ações planejadas para a finalidade de fomento ao esporte e à cultura e sim atividades organizadas

¹¹ Engenheira Agrônoma pela Universidade Federal da Bahia, com mestrado e doutorado em Ciência e Tecnologia de Alimentos Universidade Federal da Paraíba.





de forma unilateral sem ouvir as demandas das professoras/es de educação física, artes e outros/as docentes interessados/as nas temáticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esse texto apresentando as bases legais e a importância da Assistência Estudantil no organograma dos IFs, visto que a mesma é parte de uma política que se edifica como direito social. Deveríamos/devemos, então, contar com o apoio desse importante setor para atenção aos fatores de vulnerabilidade social que implicam em evasão escolar, tais quais os diferentes preconceitos e violências de gênero, e para, além do mais, efetivar uma proposta de política com visão sensível ao estudante, com garantia de permanência e êxito. Trata-se de uma das mais importantes atuações da gestão no Campus, responsabilidade que possibilita não apenas a formação de qualidade e socialmente referenciada, mas, além disso, continuidade da vida acadêmica, rompimento do círculo de pobreza, consciência de si, cidadania e acesso ao mundo do trabalho.

Em paralelo a isso, acreditamos que a superação de um currículo estratificado, tanto na educação física quanto nas outras áreas tem se mostrado urgente, em especial para o desenvolvimento de uma educação com qualidade e que potencialize todos/as/es estudantes, principalmente as pessoas que vivem em vulnerabilidade social. Nesse sentido, nosso olhar abrange tanto o ponto de vista econômico, como também no sentido do enfrentamento das diferentes violências de gênero vividas pelos corpos, especialmente os femininos, e pela comunidade LBGTQUIAPN+, como tematizado nessa produção. Além disso, consideramos urgente também o olhar para as violências étnico-raciais, que





merecem espaço no debate, e tantas outras violências produzidas pela nossa sociedade que são sentidas nos corpos. O reconhecimento das intersecções dos marcadores sociais da diferença é fundante para a realização de projetos educacionais com compromisso social e cidadão.

Ora, é inegável que hoje os IFs apresentam reconhecimento legal e são fundamentais no processo de emancipação humana das localidades onde se encontram. Porém, é possível perceber contradições importantes, assim como em toda a educação nacional. Trata-se de uma realidade que está dada, porém não acabada, precisamos reconhecer a potencialidade dessa rede de educação que propõe superar a dualidade histórica entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante e apresenta certa liberdade no sentido da integração entre os níveis de ensino e áreas do conhecimento. Porém, ao aprofundar-se nas práticas educativas dos campi, nota-se que não há previsibilidade de sua estrutura uma vez que cada instituto, cada campus, cada gestão “ora são caracterizados por uma pedagogia tradicional, ora por uma pedagogia das competências e, por vezes, têm sua prática de ensino feita de modo aleatório, pautado em pedagogia alguma” (FORNARI, 2017, p.246).

No que toca a autonomia da docência em educação física à nível dos Institutos Federais, no que consiste ao trato pedagógico com as questões de gênero e sexualidade esbarramos na efetivação e na qualidade das políticas de diversidade e inclusão e de assistência estudantil encontradas em cada IF e em cada campus. No mais, restam aos/às docentes o esforço de desenvolver um trabalho com olhar crítico e capacidade para desenvolvimento de projetos paralelos àquilo que se espera da educação física nos IFs uma vez que há uma grande pressão para a consolidação do componente curricular que se constrói ainda hoje esportivizante e reprodutor de uma normativa corporal repleta de estereótipos.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei federal nº 12.711/12 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasil: 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 31 jul. 2023.

BRASIL. Rede Federal. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-profissional/rede-federal>. Acessado em: 31 jul. 2023.

COLLINS, P. H. **Pensamento feminista negro:** conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019a.

COLLINS, P. H. Epistemologia feminista negra. In: BERNARDINO-COSTA, J. et al. (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019b. p. 139-170.

DAOLIO, J. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. Movimento, Porto Alegre, n. 2, p. 24-28, jun. 1995.

DEL PRIORE, Mary Lucy Murray. **Corpo a Corpo com a Mulher.** Pequena história das transformações do corpo feminino no Brasil. São Paulo: SENAC, 2000.

DUTRA, Natália Gomes dos Reis.; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. **Assistência estudantil sob múltiplos olhares:** a disputa de concepções. Ensaio: Aval Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 148-81, 2017.

EVARISTO, C. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009.

_____. **Escrevivência.** Itaú cultural, 2016. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/conceicao-evaristo/escrevivencia>. Acesso em: 10 de maio 2023.

FORNARI, Liamara Teresinha. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:** Possibilidade para Contribuir com a Emancipação Humana. Tese de Doutorado em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017, 434 f.





IBGE. Instituto Brasileiro de geografia e estatística. Violência atingiu 29,1 milhões de pessoas em 2019; mulheres, jovens e negros são as principais vítimas. 07 de mai. de 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30658-violencia-atingiu-29-1-milhoes-de-pessoas-em-2019-mulheres-jovens-e-negros-sao-as-principais-vitimas>. Acesso em: 15 mar. 2023.

LIPOVETSKY, Gilles. **A Terceira Mulher:** permanência e revolução do feminino. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

PAIVA, Sabrina Pereira; BRANDÃO, Elaine Reis. Abusos sexuais de crianças e adolescentes: não podemos ‘aguentar mais um pouquinho’! **Revista Argum**, Vitória, v. 15, n. 1, p. 188-201, jan./abr. 2023.

REFLEXÕES sobre os dez anos de implementação da Lei 12.711/2012. **Mulheres Negras Decidem**, 21 abr. 2022. Disponível em: <https://mulheresnegrasdecidem.org/2022-reflexoes-sobre-os-dez-anos-de-implementacao-da-lei-12-711-2012/>. Acesso em: 15 mar. 2023.

SILVA, Maria Cecília de Paula. **Do corpo objeto ao sujeito histórico:** perspectivas do corpo na história da educação brasileira. Salvador: EDUFBA, 2009.





REBELAR E ESPERANÇAR: POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA ANTIRRACISTA

*Katia Regina de Sá*¹

INTRODUÇÃO

O ensino médio integrado (EMI) pode assumir diferentes significados a depender do ponto de vista do observador. Do ponto de vista economicista pode significar formação para o mercado de trabalho. Este olhar reducionista não me interessa, pois as juventudes que passam pelos Institutos Federais e pelas demais instituições que oferecem o EMI têm o direito a uma formação que contemple as variadas dimensões da formação humana. Além da formação profissional, o EMI tem a responsabilidade de cumprir a última etapa da Educação Básica, cuja finalidade é “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, conforme determina o Art. 22 da Lei 9394/1996 (BRASIL, 1996). O currículo do EMI não pode ser reduzido à formação de mão de obra. O que está em

¹ Professora de Educação Física do IFMG Campus Betim. Doutora em Educação pela USP.





jogo é a formação humana de pessoas que têm o direito ao bem viver, o direito de planejar como desejam atuar no mundo do trabalho, a possibilidade de dar continuidade aos estudos e de assumir seus deveres de cidadãos e cidadãs, de forma crítica e sustentável.

O eixo que estrutura este texto sobre a Educação Física no EMI é o currículo. O currículo anuncia o projeto de formação e pode revelar ou ocultar, favorecer ou dificultar as disputas travadas neste território, o currículo é aqui entendido como campo de tensão permanente, como território em disputa onde, não raro, circula um discurso que reduz a formação do jovem matriculado no EMI à dimensão técnica e invisibiliza as demais dimensões. Há quem defenda a formação profissional como o único caminho para os jovens das classes trabalhadoras. Nesse território em disputa eu me posiciono com rebeldia, ao rejeitar duramente esse reducionismo, pois a gente que pertence à classe trabalhadora

A gente não quer só dinheiro
A gente quer dinheiro e felicidade
A gente não quer só dinheiro
A gente quer inteiro e não pela metade
(ANTUNES, FROMER, BRITO, 1987)

A gente quer um Ensino Médio por inteiro e não pela metade, acrescido da formação profissional. A Lei nº 13.415/2017 abriu caminho para uma formação pela metade ao reduzir a carga horária da base comum e permitir a oferta de itinerários formativos que reforçam a dualidade estrutural. No IFMG nos rebelamos contra as tentativas de enquadrar o currículo do EMI à reforma. Nossa resistência foi fundamental na manutenção da carga horária das disciplinas da base comum, entre as quais a Educação Física, alvo constante de ataques nas disputas em torno do currículo do EMI. Inspirados por Freire, nos rebelamos,



lutamos e esperamos. “Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo” (FREIRE, 1992, p. 110-111).

Meu olhar sobre o EMI é do ponto de vista de professora de Educação Física que faz parte de um coletivo docente que decidiu não se acomodar e que é movida pelas inquietações geradas no cotidiano da escola, muitas delas originárias das interações com as juventudes. No exercício do trabalho docente identifico questões que me instigam a buscar mais conhecimentos na tentativa de encontrar respostas e de aprimorar o meu pensar e fazer pedagógico. Tento estudar o EMI a partir de diferentes pontos de vista e valorizo muito tudo o que aprendi e continuo aprendendo com os estudantes, com a produção acadêmico-científica e com as trocas estabelecidas com os meus pares trabalhadores da educação.

Este texto que escrevo é fruto dos muitos aprendizados vivenciados ao longo dos 28 anos de docência, sete deles no IFMG Betim, atuando no ensino, pesquisa e extensão. Tais aprendizados me levam a pensar o currículo como um organismo vivo que requer constante atenção e cuidado a fim de que o mesmo se mantenha afinado com as demandas individuais e coletivas, com o projeto da escola e coerente com os princípios que regem minha prática pedagógica. Por esse motivo acredito que o exercício da docência é indissociável do exercício da pesquisa, principalmente da pesquisa sobre a minha própria prática pedagógica. Penso que os relatos de experiência são potentes instrumentos na formação docente e que os mesmos são produtos de uma autoria coletiva. Assumo que este relato tem como co-autores os vários estudantes e trabalhadores da educação que compartilharam minha jornada docente. Este relato é sobre a tematização dos jogos, brinquedos e brincadeiras de origem indígena e africana





durante as aulas de Educação Física de seis turmas de primeiro ano do EMI do IFMG Campus Betim. Apresentarei um retrato do estágio atual desse tema no currículo da Educação Física no campus Betim, com a certeza de que amanhã o currículo já não será o mesmo, pois por ser vivo e pulsante, transforma-se a cada dia.

||| CURRÍCULO

Os estudos no campo do currículo são permeados por diferentes concepções que refletem variados posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos. Porém é possível identificar algumas interseções no campo.

[...] podemos afirmar que as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

Tais discussões são permeadas por relações de poder que podem produzir ou contestar hierarquias favoráveis à manutenção das desigualdades e preconceitos que caracterizam a estrutura social brasileira.

O currículo exerce um poder regulador sobre a prática didática no contexto escolar. Esse poder consolidado na modernidade permanece latente, pois encontramos-nos imersos em contextos fortemente marcados pelas opções cristalizadas. Ao longo do século XX, o currículo da educação profissional esteve quase sempre a serviço das demandas do mercado e essa associação ainda





faz-se presente nos discursos atuais, muitas vezes sobrepondo-se à formação humana integral do jovem que está na etapa final da Educação Básica. Ao pensar o currículo, é necessário reconhecer sua natureza reguladora e refletir sobre o que ou quem está por trás desse poder regulador e qual é o interesse dominante no que é regulado (SACRISTÁN, 2013).

De acordo com Silva (2016), ao abordar as teorias sobre o currículo, a questão central é saber qual conhecimento deve ser ensinado e justificar os critérios da seleção desses conhecimentos. Entretanto o que norteará essa seleção é o “modelo de ser humano” que está por trás de cada teoria. Sendo assim, Silva argumenta que “no fundo das teorias de currículo está, pois, uma questão de identidade ou de subjetividade” (SILVA, 2016, p. 15).

O conhecimento escolar é um dos elementos centrais do currículo; ele é oriundo de diferentes saberes e práticas socialmente produzidas, que passam por transformações até se tornarem conhecimentos escolares. Tais transformações são operadas por meio dos processos de: descontextualização e recontextualização dos saberes; subordinação às teorias de desenvolvimento humano; submissão às rotinas de avaliação, e as relações de poder que produzem hierarquia das disciplinas (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Nessa hierarquia, se supervalorizam as chamadas disciplinas científicas, secundarizando-se os saberes referentes às artes e ao corpo. Nessa hierarquia, separam-se a razão da emoção, a teoria da prática, o conhecimento da cultura. Nessa hierarquia, legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares. Nessa hierarquia, silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos. Nessa hierarquia, reforçam-se relações de poder favoráveis à manutenção





das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 25).

O currículo opera na formação das identidades dos sujeitos, exercendo um poder regulador e um estado de tensão permanente entre diferentes grupos e interesses sociais. Destaca-se a necessidade de abordar conhecimento e cultura como temáticas inerentes aos debates curriculares e de adotar uma postura crítica no reconhecimento das culturas e na seleção dos conhecimentos que farão parte do currículo, questionando os modelos de ser humano e sociedade que legitimam essas escolhas. Também faz-se necessária a análise daquilo que não é manifesto nos textos curriculares e nos âmbitos práticos, assim como as reelaborações produzidas pelos agentes produtores do currículo. O texto curricular tem seu valor à medida que difunde os códigos sobre o que deve ser a cultura nas escolas, tornando-os públicos, contudo toda proposta de texto é traduzida pelos leitores, que podem enriquecê-la ou mesmo subvertê-la (SACRISTÁN, 2013).

Moreira e Candau (2007) discutem a produção da hierarquia das disciplinas. Inspirada por esses autores, me proponho ao exercício de desconstruir a hierarquia dos saberes no currículo de Educação Física, e de fortalecer a luta contra as desigualdades e os preconceitos que caracterizam nossa estrutura social.

||| O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ||| NO EMI DO *CAMPUS* BETIM

O currículo de Educação Física do IFMG Betim contempla atletismo; jogos, brinquedos e brincadeiras; práticas corporais de aventura, e esportes de raquete para o primeiro ano. Dança; ginástica, e lutas no segundo ano, no terceiro ano os temas são o





esporte; as bases biológicas do movimento humano, e a relação das práticas corporais e a produção da saúde. A cada ano tentamos aprimorar a forma como os temas são desenvolvidos nas unidades de ensino. Esse exercício começa no processo de avaliação do trabalho desenvolvido com os discentes, passa por uma reflexão da prática docente e se alimenta por meio das trocas de experiências com meu colega, que divide comigo as aulas de Educação Física no *campus*.

Quando se trata do currículo da Educação Física, muitas pessoas da comunidade escolar reconhecem o esporte e o culto ao corpo saudável e eficiente como elementos centrais das aulas. Romper com essa hegemonia que permeia o imaginário coletivo é uma tarefa exaustiva, pois requer esforços diuturnos na tentativa de desconstruir o paradigma da Educação Física esportivista e saudável, disseminado nas últimas décadas. Entendemos que o currículo pode abarcar saberes que vão muito além do esporte e da saúde e que tais saberes devem ser representativos, de forma justa, crítica e reflexiva, da pluralidade cultural da humanidade. Me rebelo contra a lógica eurocêntrica, excludente, machista e racista que persiste nos discursos e nas práticas que atravessam o cotidiano escolar.

Nos últimos anos tenho me dedicado à descolonização do currículo, propondo aos estudantes o estudo das práticas corporais de diferentes culturas. A experiência relatada orienta-se numa pedagogia antirracista e decolonial, que busca reconhecer os saberes dos estudantes e os saberes de diversas culturas, entre as quais se destacam as culturas africanas e indígenas, abordadas na unidade “Jogos, brinquedos e brincadeiras”.

A lei nº 10.639/03 estabelece o ensino da História da África e da Cultura afro-brasileira, posteriormente ela foi ampliada pela Lei nº 11.645/08, que incluiu o ensino da Cultura Indígena no currículo escolar da Educação Básica. Essas leis expressam





o reconhecimento da contribuição dos indígenas e africanos na formação do país e podem ser consideradas uma política pública reparadora, pois a forma como a história foi contada teve um impacto perverso para estes grupos, muitas vezes representados de forma subalterna e estereotipada. Do ponto de vista conceitual e histórico, é inegável a importância destas leis, contudo, sua efetivação depende da forma como os agentes públicos se apropriam das mesmas. As escolas podem conduzir ações de implementação da lei de forma bastante flexível, visto que a regulamentação não elencou as regras e ou condutas para a sua implementação (REIS, 2019).

O projeto pedagógico institucional (PPI) do IFMG e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) do *campus* apresentam poucas orientações sobre as relações étnico-raciais no currículo. O PPI cita a lei nº 10.639/2003 como amparo legal e expressa em suas diretrizes as questões relacionadas à inclusão, aos direitos humanos, à diversidade e à cidadania, contudo, não explicita as relações étnico-raciais na seção dedicada ao ensino. Há duas menções diretas às questões étnico-raciais, uma na seção dedicada à pesquisa e outra na seção dedicada à extensão, indicando que as ações de pesquisa devem respeitar a diversidade étnico-racial e que as ações de extensão devem estar em consonância com as políticas relacionadas a esta temática (IFMG, 2019a). Os PPCs dos cursos técnicos integrados do *campus* avançam um pouco mais na implementação da lei, indicando que “o componente de Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira será tratado de forma transversal na disciplina de História, mais especificamente no conteúdo sobre história do Brasil” (IFMG, 2019b, p. 24).

Nos PPCs do *campus* observa-se que além dos planos de ensino da disciplina de História, os planos de ensino de Educação Física, Artes e Língua Portuguesa/Literatura também abordam





as relações étnico-raciais. Discussões em torno dessa temática estão presentes em outras experiências de ensino, pesquisa e extensão que não são descritas nos PPCs, embora se concretizem no currículo em ação. Isso indica que o currículo do *campus* extrapola os preceitos dos dispositivos normativos. Contudo, questiona-se se as normativas poderiam ser mais diretivas no sentido de espriar por todo o currículo princípios da educação antirracista.

É necessário revisar os currículos, pois eles estão carregados de influências eurocêntricas que se perpetuam desde a colonização até o presente. É preciso dar visibilidade às manifestações culturais de outros povos e selecionar de forma crítica os saberes que integram o currículo, pois

“a construção dos estados nacionais latino-americanos supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades” (CANDAU 2011, p. 242).

Em muitas escolas não se encontram evidências do cumprimento das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/08 (REIS, 2019). Entretanto, em certas escolas, o currículo em ação cumpre e às vezes até mesmo supera as orientações institucionais, no sentido de atender o que preconiza a lei e de reconhecer a necessidade de “desconstruir o mito da democracia racial; adotar estratégias pedagógicas de valorização da diferença; reforçar a luta antirracista e questionar as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 32). Ao reconhecer esta necessidade o coletivo escolar pode construir currículos orientados por outras lógicas “diferentes da lógica dominante eurocêntrica, além de pôr em debate a





descolonização epistêmica” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 38). Os currículos de Educação Física podem superar a colonização epistêmica ao questionar “o privilégio das manifestações culturais de origem euro-estadunidense, brancas e com fortes raízes cristãs e masculinas, em detrimento de outros referenciais” (NEIRA, 2019, p. 33).

A pesquisa de Reis (2019), envolvendo 96 escolas das redes federal, estadual, municipal e particular, demonstrou que após 15 anos da promulgação da lei nº10.639/03 a maioria dos professores entrevistados desconheciam a referida lei e a lei nº11.645/08. A autora afirma que “a implementação das leis quando realizada, é feita de modo ‘intuitivo’ pelos professores, porque os mesmos não dispõem de qualquer matriz de orientação para a aplicação das mesmas” (REIS, 2019, p. 207) e conclui que

é necessário avançar no sentido de orientar e formar os educadores, ampliar o repertório de materiais de apoio didáticos e paradidáticos, além de incluir tecnologias voltadas para a educação que visem facilitar o ensino-aprendizagem, bem como os processos de formação continuada, dentre outras ações para que as leis sejam implementadas de fato (REIS, 2019, p. 211).

Ao ingressar no IFMG, em 2016, encontrei uma interessante proposta curricular de Educação Física, que me permite problematizar as diferenças na tematização das práticas corporais. Os primeiros passos no estudo das práticas corporais das culturas africanas e indígenas foram dados na tematização do tema jogos, brinquedos e brincadeiras. Como descreveu Reis (2019), alguns professores incorporam as relações étnico-raciais no currículo de modo ‘intuitivo’. Eu passei por esse processo, mas tentei superar a intuição por meio da formação acadêmica na pós-graduação e acessando excelentes produções científicas e materiais de apoio





didáticos e paradidáticos que foram muito úteis no planejamento das experiências de ensino-aprendizagem. Outros suportes importantes foram as trocas estabelecidas com meus pares, docentes de Educação Física e de outras disciplinas no campus, que compartilham generosamente seus saberes comigo, assim como as trocas estabelecidas com os discentes que me fazem aprender mais a cada dia.

A tematização dos Jogos, brinquedos e brincadeiras das culturas africanas e indígenas segue uma sequência didática que foi modificada e adaptada a cada ano. Em 2021 esta sequência foi iniciada com o vídeo da Chimamanda Adichie sobre “O perigo da história única” a fim de desconstruir estereótipos sobre a África e estimular os estudantes a pesquisarem conhecimentos para além daqueles produzidos pelos grupos hegemônicos. Este vídeo impactou profundamente os estudantes e estimulou a busca de conhecimentos sobre a África a partir de variadas fontes e isso foi determinante para uma pesquisa ampliada sobre os jogos das culturas africanas e para a desconstrução do pensamento eurocêntrico.

O segundo material de estudo foi a série “Sankofa: a África que te habita”. Esta série registra uma expedição realizada pelo fotógrafo César Fraga e pelo professor Maurício Barros que viajaram por nove países africanos, pontos de partida dos africanos que foram sequestrados, com o intuito de recuperar a memória da escravidão. Ao assistir a série, cada um dos nove grupos de trabalho buscou conhecer um pouco mais sobre a cultura de um país africano entre aqueles abordados na série, na tentativa de identificar os vínculos que ligam o povo brasileiro aos seus antepassados africanos e de mapear as manifestações da cultura corporal apresentadas no episódio assistido pelo grupo. A inclusão da série Sankofa resultou em aprendizagens muito significativas para os estudantes. Eles produziram textos nos quais relataram





o que aprenderam com a série e com as apresentações dos grupos de trabalho sobre cada um dos nove países abordados. Os relatos indicaram que o conjunto de referências acessadas provocou estudos e discussões que resultaram numa ressignificação das culturas africanas e no fortalecimento entre os estudantes dos sentimentos de identificação, pertencimento e valorização em relação às mesmas.

Depois de assistirem o vídeo da Chimamanda e de produzirem os relatos sobre a série Sankofa, os estudantes acessaram o livro “Mancalas e tabuleiros africanos: contribuições metodológicas para educação intercultural” (CUNHA, 2019) como uma das referências para a produção dos trabalhos dos grupos, que consistia em escolher um dos jogos apresentados no livro, pesquisar sobre seu país de origem, aprender como se joga, apresentar para a turma e ensinar os colegas a jogar. Entre os jogos pesquisados pelos grupos destaca-se: Oware; Achi; Dara; Yoté; Bolotoudou; Borboleta; Felli, entre outros. Ao se apropriarem desses novos saberes sobre a África eles ressignificaram os jogos de tabuleiro africanos, compreendendo que eles são artefatos de uma cultura tão exuberante como a de outras partes do mundo, que influenciou fortemente a formação do povo brasileiro. Em 2023, o livro “Brincadeiras africanas para a educação cultural” (CUNHA, 2016) foi novamente incluído na lista de referências disponibilizadas para a pesquisa. Com o retorno das aulas práticas presenciais avaliei que seria importante ampliar o repertório e não limitar a pesquisa aos jogos de tabuleiro.

No tópico Jogos, brinquedos e brincadeiras das culturas indígenas os estudantes começaram os estudos assistindo o episódio “Guerras da conquista” da série documental “Guerras do Brasil.Doc”, dirigida por Luiz Bolognesi. O episódio conta a história da invasão e colonização do Brasil, retratando a chegada dos portugueses nas praias brasileiras em 1500 e sua relação com





os povos originários que ocupavam este território há milhares de anos. O objetivo foi desconstruir o discurso que caracteriza os povos indígenas como primitivos, além de reforçar a crítica à história única de descobrimento da América contada pelos colonizadores. Em seguida os estudantes leram o livro “O amanhã não está à venda” de Ailton Krenak (2020), grande pensador e líder indígena. O livro apresenta reflexões acerca da pandemia de Covid-19 proferidas em três entrevistas concedidas por Krenak. Esta leitura teve como objetivo a valorização dos saberes e da cosmovisão indígena. Em 2023 esta leitura deixou de fazer parte das referências obrigatórias e passou a fazer parte das referências complementares. Foram exibidos vídeos de rappers indígenas disponíveis no YouTube, entre eles, o rapper Akuã Pataxó e grupo Bro Mc’s. O passo seguinte foi estudar alguns textos do livro “Brincar, jogar e viver – IX Jogos dos povos indígenas”, organizado por Pinto e Granado (2009). Além de apresentar as modalidades integrantes dos Jogos, os textos descrevem seu histórico e o protagonismo dos líderes indígenas na construção do evento, que foi idealizado com a intenção de aproximar as mais de 200 etnias indígenas existentes no Brasil. Os estudantes revelaram grande interesse pelas ideias de Krenak, em especial sobre sua concepção de natureza. Eles também perceberam o impacto perverso da história do descobrimento narrada pelos colonizadores e demonstraram respeito pelo modo de vida dos povos originários assim como pelas suas manifestações culturais.

Munidos de novos conhecimentos sobre os povos indígenas, os estudantes se organizaram para a produção dos trabalhos em grupo, que tinha como objetivo ampliar os conhecimentos sobre os jogos indígenas e suas modalidades. Os grupos pesquisaram sobre as modalidades integrantes dos Jogos dos Povos Indígenas, tais como: Arco e flecha; Cabo de força; Canoagem; Corrida de tora; Jikunahati; Arremesso de lança; Ronkrân; Luta corporal,





e Zarabatana. O formato de apresentação do trabalho foi a produção de um vídeo abordando um pouco da história e cultura dos povos indígenas, apresentando os Jogos dos Povos Indígenas e demonstrando a modalidade pesquisada pelo grupo. O trabalho apresentado em formato de vídeo permitiu apreciar a beleza, força, resistência e precisão das performances corporais dos participantes e compreender melhor os sentidos e significados de um evento no qual o importante não é ganhar, mas celebrar. Vale destacar que ainda há poucas referências disponíveis sobre a cultura corporal dos povos indígenas, principalmente em formato audiovisual e esta dificuldade de acesso foi relatada pelos estudantes.

Os estudantes foram orientados a registrarem em seus portfólios as aprendizagens produzidas a partir das aulas de Educação Física sobre as culturas africanas e indígenas. A maioria dos estudantes manifestou em seus relatos aprendizagens no sentido da desconstrução da hegemonia eurocêntrica e da valorização dos saberes das culturas africanas e indígenas. Muitos deles manifestaram reações de surpresa ou espanto ao acessarem os saberes produzidos pelos povos indígenas e africanos. Eles identificaram heranças culturais africanas como os tambores e movimentos do jongo, a gestualidade da capoeira, as mancalas e jogos de tabuleiros, os ingredientes da culinária, a religiosidade e os festejos. Os estudantes ficaram encantados com os saberes ancestrais indígenas, com as habilidades corporais demonstradas nos Jogos dos Povos Indígenas e com a valorização da celebração que permeia este evento. Também houve um grande número de relatos inconformados com o acesso tardio a tais conhecimentos. Foram identificados 28 relatos nos quais os estudantes afirmaram que os conhecimentos acessados nas aulas de Educação Física provocaram mudanças significativas no modo de ler e entender o mundo, provocando efeitos diretos em suas próprias vidas.





As produções dos estudantes indicaram que os mesmos foram provocados no sentido de ressignificar o olhar para as questões étnico-raciais, que são um dos pilares para a promoção e difusão de uma educação antirracista (GERMANO, 2020).

Ao citar as heranças da população afro-brasileira, Martins (2021, p. 159) argumenta que “se a fala foi restrita pelo sistema colonial e precisou ser contida, o corpo deu um jeito de se destacar como memória”. Este relato aponta a importância e as potencialidades de trazer à tona no currículo da Educação Física esta memória que resiste e se expressa nas práticas corporais produzidas pelos povos ancestrais.

Muitos dos dados apresentados se referem à experiência desenvolvida em 2021 quando as aulas aconteceram remotamente devido à pandemia de Covid-19. Em 2022, quando o ensino voltou a ser presencial foram acrescentadas aulas práticas nas quais os grupos de estudantes puderam apresentar e vivenciar os jogos, brinquedos e brincadeiras de origem indígena e africana pesquisados durante a preparação e realização de um Festival.

O Festival de jogos, brinquedos e brincadeiras de origem indígena e africana é a culminância da sequência didática, que tem a duração aproximada de seis semanas. Ao apresentar os objetivos do Festival, apresento para os estudantes a Lei nº 11.645/08 a fim de ressaltar a importância e pertinência do tema estudado. Os estudantes se organizam em grupos de sete a dez integrantes com o objetivo de ampliarem e aprofundarem os conhecimentos sobre as culturas indígenas e africanas e apresentarem para turma, no dia do Festival, um resumo dos conhecimentos produzidos e propiciar a vivência coletiva de um jogo, brinquedo ou brincadeira relacionado ao país africano ou etnia indígena indicado para seu grupo, conforme o quadro abaixo.





Quadro 1 – Etnias indígenas e países africanos atribuídos aos grupos de estudantes

Etnias indígenas	Países Africanos
Assurini	
Atikum	
Bororó	Angola
Kanela	Benin
Kapinawá	Cabo Verde
Paresi	Gana
Pataxó	Guiné-Bissau
Tapirapé	Moçambique
Terena	Nigéria
Umutina	Senegal
Xavante	Togo
Xokleng	

O critério utilizado para a seleção dos países africanos foi inspirado na série “Sankofa: a África que te habita”, que apresenta os nove países africanos de onde veio o maior número de pessoas escravizadas para o Brasil. As etnias indígenas foram selecionadas a partir das 26 etnias que participaram dos Jogos dos Povos Indígenas de 2007, de acordo com o livro “Brincar, jogar e viver – IX Jogos dos povos indígenas”.

Ao concluir a escrita deste texto, no início do segundo semestre de 2023, estou mais uma vez orientando os estudos dos jogos, brinquedos e brincadeiras de origem indígena e africana nas minhas seis turmas de primeiro ano do EMI. Ao iniciar os estudos sobre esse tema explico para os estudantes que a culminância se dará com a organização coletiva do Festival a partir dos trabalhos realizados nos quatro grupos de cada turma, sendo dois dedicados à pesquisa sobre os jogos africanos e dois dedicados aos jogos indígenas. Após esta explicação dou início à sequência didática citada nos parágrafos anteriores. Ao falar para a turma sobre a proposta do Festival, no início da sequência didática, um estudante me perguntou: “Por quê não fazemos um





Festival com jogos, brinquedos e brincadeiras da cultura brasileira ao invés da cultura indígena e africana?”. Minha resposta instantânea seria dizer que estudando a cultura indígena e africana estamos estudando a origem da cultura brasileira, mas, me controlei e respondi dizendo que essa era uma ótima pergunta e que a resposta poderia ser produzida pelos estudantes ao longo da sequência didática, que vai ser concluída daqui a quatro semanas. Estou muito curiosa para saber quais serão as respostas produzidas pelos estudantes e tenho certeza que as mesmas desencadearão transformações no planejamento para o ano de 2024, pois como já disse, penso que o currículo é “um organismo vivo que requer constante atenção e cuidado a fim de que o mesmo se mantenha afinado com as demandas individuais e coletivas, com o projeto da escola e coerente com os princípios que regem minha prática pedagógica”.

Ciente de que ainda tenho muito o que aprender e de que posso aperfeiçoar continuamente a minha prática pedagógica, tenho esperança de que os estudantes reconheçam e valorizem a cultura corporal de origem indígena e africana assim como as demais culturas e que esses aprendizados contribuam para uma educação antirracista. Acredito que esse é um movimento importante na descolonização do currículo e que juntos podemos levar adiante projetos de sociedade com menos preconceito e menos discriminação.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda N. **O Perigo da História Única**. Vídeo da palestra da escritora nigeriana no evento Technology, Entertainment and Design (TED Global 2009). Disponível em: <http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt>. Acesso em: 29 de junho de 2021.





ANTUNES, Arnaldo; FROMER, Marcelo; BRITO, Sergio. **Comida**. Intérprete: Titãs. In: Titãs. *Jesus não tem dentes no país dos banguelas*. Rio de Janeiro: WEA. 1 disco sonoro (LP). Lado A, faixa 2. 1987.

BRASIL. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei no 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**, 17 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, 2017.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p. 240-255, jul/dez. 2011. ISSN 1645-1384 (online)www.curriculosemfronteiras.org240

CUNHA, Débora A. **Brincadeiras africanas para a educação cultural**. Castanhal, PA: Edição do autor, 2016.

CUNHA, Débora A. **Mancalas e tabuleiros africanos: contribuições metodológicas para educação intercultural**. Castanhal, PA: Edição do autor, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GERMANO, Vitor A. C.; SOARES Dandara C. Educação antirracista? Uma análise nos periódicos de educação física (2014 a 2020). **Temas em Educação Física Escolar**, v. 5, n. 2, jul./dez. 2020, p. 126 – 138.

GUERRAS DO BRASIL.DOC. Direção e roteiro: Luiz Bolognesi. Produção: Buriti Filmes. Co-Produção: EBC / TV Brasil, 2019. Disponível em:

https://youtu.be/Y1rx3_PEDqU?si=tmWwbp4wsoFtdGd9. Acesso em: 12/10/2023.

IFMG. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. Projeto Pedagógico Institucional, parte integrante do **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. 2019a.

IFMG. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – campus Betim. **Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Química (Integrado)**, 2019b.

KRENAK, Ailton A. L. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MARTINS, B. R. Diversidade Cultural, descolonização e educação [física] antirracista. Rev. **Espaço Acadêmico**, v. 20, n. 227, p. 154-164, 6 mar. 2021.

MOREIRA, A.F. B.; CANDAU, V.M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NEIRA, Marcos G. **Educação física cultural: inspiração e prática pedagógica**. 2. ed. – Jundiaí [SP]: Paco, 2019.

OLIVEIRA, Luiz F.; CANDAU, Vera M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p.15-40, 2010.

PINTO, Leila M. S; GRANDO, Beleni S.(Org.). **Brincar, jogar, viver: IX Jogos dos Povos Indígenas**. Cuiabá: Central de Texto, 2009.

REIS, Gianne C. O estado da Arte – implementação das leis nº 10.639-03 e nº 11.645-08. **Em Tese**, Florianópolis, v. 16, n. 01, p. 196-213, jan./jun.; 2019.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. (Org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANKOFA – a África que te habita. Direção: Rozane Braga. Produção: FBL Criação e Produção. Netflix, 2020. Disponível em: <https://www.netflix.com/title/81350302>. Acesso em: 29 de junho de 2020.





SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

TEMATIZANDO AS DANÇAS E A JUSTIÇA SOCIAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFSP: PRODUÇÕES DE VIDEOCLIPES E *FLASH MOBS*¹

Paulo Henrique Leal²

PRIMEIROS PASSOS NO FLUXO DO BAILÃO

Considerando o currículo de referência do Instituto Federal de São Paulo (IFSP, 2021; 2022), é possível afirmar que a práxis pedagógica docente no componente curricular da Educação Física, nos cursos técnicos de nível médio, na modalidade integrada

¹ Agradeço a todas as turmas do IFSP e camaradas do Coletivo das Professoras e dos Professores de Educação Física dos Institutos Federais que contribuíram nas reflexões para iniciar e concluir o registro da práxis sobre as danças e justiça social deste capítulo.

² Doutor em Educação (UFSCar – São Carlos. Docente EBTT – IFSP Câmpus Piracicaba. Coordenação do curso Técnico em Manutenção Automotiva Integrado ao Ensino Médio. Email:paulinho@ifsp.edu.br



– ou Ensino Médio Integrado – do Instituto Federal de São Paulo, deve tematizar as práticas corporais e suas dimensões culturais, estéticas, simbólicas e artísticas, por exemplo, tendo em vista as diferentes lutas histórico-sociais às quais se interseccionam. Juntamente, deve buscar contextualizações às tecnologias e o mundo do trabalho para que, deste modo, a formação *omnilateral*, politécnica, integral de cada estudante seja desenvolvida, potencializada e transcendida ao longo da vida em sociedade.

As diferentes práticas corporais da denominada Cultura Corporal de Movimento ou Cultura de Movimento podem ser agrupadas em jogos, esportes, danças, lutas e capoeira, ginásticas, atividades circenses, práticas corporais de aventura e/ou na natureza, por exemplo. Especificamente, no contexto das práticas de danças, como podemos lematizá-las em aulas no Ensino Médio Integrado? Como articular tal prática às tecnologias e ao mundo do trabalho? Como vincular essa práxis às lutas histórico-sociais como o anti-racismo, anti-machismo e a anti-LGBTQIAPNK2+fobia, por exemplo?

Salientamos que, para o melhor entendimento das pesquisas e lutas das pessoas LGBTQIAPNK2+, de sua dimensão política e histórica na sociedade, sugerimos o estudo do canal *Tempero Drag* (TEMPERO DRAG, 2021; 2023); igualmente, para a melhor compreensão das lógicas do racismo e machismo estruturais, bem como as suas relações com o conceito de interseccionalidade, sugerimos o estudo das obras de Lélia Gonzalez (GONZALEZ, 2011; 2020) e Djamila Ribiero (2018), por exemplo.

Com esses prismas, é possível afirmar que não bastaria desenvolver processos de ensino e de aprendizagens apenas sobre fundamentos como marcações e figuras (passos) de danças, com ou sem produções de sequências coreográficas e posteriores coreografias, de modo estritamente técnico: esses aspectos são importantes e necessários, mas a apropriação de práticas corporais





das danças não pode se limitar a isso, na Educação Física escolar do Ensino Médio Integrado.

Igualmente, se não identificamos e contextualizarmos termos utilizados por diferentes jovens na sociedade como “fluxo”, “rolê no bailão” e “proibidão”, corremos o risco de promover uma educação bancária, opressora (FREIRE, 1987; 1989; 1995; 2001), ao insinuarmos que tudo o que as juventudes sabem/vivenciam sobre as danças não é tão importante quanto o depósito que temos a fazer na cabeça/corpo de estudantes em relação ao que sabemos sobre esse tema.

A partir da sistematização didático-pedagógica de práticas corporais das danças, nesse cenário, o presente capítulo indicou possibilidades de tematização das danças com a justiça social, tendo a produção de videoclipes e *flash mobs* anti-racistas, anti-machistas e anti-LGBTQIAPNK2+fóbicos como parte dos resultados desse processo de formação crítica, *omnilateral*, integral, nas aulas de Educação Física escolar do IFSP.

Um *flash mob* pode ser caracterizado como rápidas mobilizações/apresentações de danças, planejadas e realizadas por um grupo de pessoas, em um local público pré-estabelecido, em geral, sem a ciência das pessoas que estejam passando no local. Os *flash mobs* podem ou não serem gravados, incluindo possíveis reação das pessoas presentes no local e, posteriormente, divulgados em plataformas de *streaming* e outras redes sociais.

No presente capítulo foram sintetizados os registros de vivências e diálogos construídos em aulas de Educação Física escolar do Ensino Médio Integrado, no IFSP Piracicaba, nos dois anos imediatamente anteriores e posteriores à pandemia do SARS-CoV-2 (Covid-19), entre os anos de 2018-2019 e 2021-2022, no que se refere aos conteúdos de danças.





Espera-se que o presente texto contribua, reitere e inspire, aliado às demais práxis registradas na obra, resistências, lutas, esperanças discentes e docentes na Educação Física escolar, dentro e fora do IFSP, junto às apropriações específicas de práticas corporais por vezes deixadas em segundo plano, como as danças. Em meio às frestas profissionais da docência, institucionais e sociais, há de se considerar as dimensões sócio-históricas, culturais, artísticas e do próprio saber de experiência-feito de estudantes em relação às danças, conhecendo e ampliando seus potenciais de transcendência e do *ser mais*, ao aprendermos e ensinarmos formas de estimular a leitura crítica e a transformação social, por meio das danças e demais práticas corporais na Educação Física escolar.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO, NA MODALIDADE INTEGRADA, DO IFSP

Ao delimitarmos a Educação Física escolar – e quaisquer outros componentes curriculares – no âmbito dos cursos técnicos de nível médio, na modalidade integrada, é imprescindível ter o trabalho, a pesquisa e a extensão como princípios dos processos de ensino e aprendizagem. As investigações de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) são basilares para compreender o contexto político e da luta contra o neoliberalismo (MALDONADO, 2020), nesse cenário dos cursos integrados da rede federal. De igual modo, consideramos necessário ter como pressuposto definições como as de Ciavatta (2014, p. 188):

“Ensino integrado, politecnia, educação omnilateral”. Não se trata de sinônimos, mas de termos que pertencem ao mesmo universo de ações educativas quando se fala em ensino médio e em educação profissional. Essa compreensão é





especialmente importante para nós que somos não apenas estudantes do tema. Somos também militantes de uma causa, a qualidade da educação que desejamos que seja um direito assegurado a todos os trabalhadores brasileiros e a seus filhos.

Assim como a perspectiva *omnilateral* vai de encontro a visões de ensino restritas à dimensão tecnicista do fazer, do reproduzir mecânico, acrítico e alienado, a Educação Física escolar, no bojo da educação profissional, não deve desempenhar um papel meramente técnico, esportivista e/ou fragmentado. Sendo integrante do núcleo estruturante comum (disciplinas do ensino médio regular), a Educação Física tampouco deve servir como acessório/suplemento aos componentes curriculares do núcleo estruturante técnico.

Conforme IFSP (2021; 2022), por exemplo, o componente curricular da Educação Física deve abordar, ao longo dos cursos, ao menos nove grupos de conhecimentos essenciais, a saber:

- a) Práticas da cultura corporal em contextos dos direitos sociais do esporte e lazer;
- b) Práticas da cultura corporal em contextos de inclusão, diferenças e diversidades;
- c) Práticas da cultura corporal em contextos econômicos, midiáticos e de consumo;
- d) Práticas da cultura corporal em contextos políticos, históricos e intercâmbios simbólicos;
- e) Práticas da cultura corporal em contextos lúdicos, juvenis e virtuais;
- f) Práticas da cultura corporal em contextos ambientais e sustentáveis;





- g) Práticas da cultura corporal em contextos de saúde e exercício físico
- h) Práticas da cultura corporal e modos de vida;
- i) Práticas da cultura corporal enquanto fenômeno e patrimônio humano e social.

Dentre os conhecimentos especificados em cada grupo, as práticas corporais de danças estão explicitamente apresentadas nos conhecimentos essenciais do componente Educação Física e nos de Arte. Com este sul do currículo de referência, fica a critério de cada comunidade, por meio do projeto pedagógico de curso (PPC), escolher/construir os modos como tais conhecimentos serão abordados ao longo de cada curso integrado. Tudo isso sem perder de vista o perfil do egresso, objetivos do curso e da área, além das particularidades de cada comunidade/contexto escolar, indicadas no PPC.

Entre 2021 e 2022 ocorreu o processo de finalização dos currículos de referência do IFSP, o qual foi iniciado em 2016. Com isso, todos os cursos técnicos integrado ao ensino médio tiveram que realizar as reformulações de seus projetos pedagógicos de curso, seguindo as normativas institucionais para adequarem-se aos respectivos currículos. Em outras palavras, em todas os municípios do estado de São Paulo em que houver cursos de Informática em campus do IFSP, na modalidade integrada ao ensino médio, o currículo de referência é o mesmo. As particularidades do contexto da comunidade escolar local estarão presentes no PPC deste curso/campus.

Neste sentido, a Educação Física escolar nos contextos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio não pode ser reduzida a mero treinamento esportivo/competitivo, tampouco a vivências esporádicas não-sistematizadas de um conteúdo em





detrimento aos demais, sem o caráter científico e profissional – o que não exclui os saberes e conhecimentos populares. As danças – junto às demais práticas corporais – por serem constituídas como uma prática corporal histórica e socialmente construída, devem ser estudadas/vivenciadas, compreendidas, ressignificadas e transformadas ao longo do processo de apropriação-libertação, junto às turmas no contexto escolar.

Segundo o próprio Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSP (IFSP, 2019), os currículos de referência dos cursos técnicos de nível médio, na modalidade integrada (IFSP, 2021; 2022) e os projetos pedagógicos dos cursos integrados do IFSP Piracicaba (IFSP, 2023a; 2023b), a defesa e promoção dos direitos humanos não são facultativas: são um dever ético dentro do contexto educacional, científico e tecnológico do IFSP.

Um dos objetivos presentes nos currículos de referência, é: “Incentivar a realização de produções significativas, individuais e coletivas, em consonância com as necessidades do mundo globalizado moderno, promovendo os direitos humanos e o respeito ao meio ambiente” (IFSP, 2021, p. 14). Eis a necessidade de articularmos às práticas corporais a demandas históricas da sociedade, tais como as lutas contra o machismo e racismo estruturais, contra a LGBTQIAPNK2+fobia e contra quaisquer outros tipos de violências.

A seguir serão apresentadas algumas formas para a tematização de práticas corporais das danças com a justiça social, as quais foram construídas com turmas do Ensino Médio Integrado do IFSP Piracicaba, entre os anos de 2018-2019 e 2021-2022, sendo um bimestre por ano, dentro do tema geral “danças, ginásticas, vida de qualidade e justiça social”. Considerando os limites da presente obra, serão apresentados aspectos referentes às danças e à justiça social.





A TEMATIZAÇÃO DAS DANÇAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DESAFIOS E ESPERANÇARES HISTÓRICO-SOCIAIS

Com base nas experiências vivenciadas com as turmas do Ensino Médio Integrado do IFSP, dentre os possíveis desafios visualizados para a tematização das danças em aulas de Educação Física escolar, é possível citar: a) falta de conhecimento específico e/ou de compreensão de familiares e de docentes, inclusive de pares em relação ao reconhecimento dos conteúdos das danças e demais conhecimentos da Educação Física; b) falta de espaços específicos nas escolas (salas fechadas e sem carteiras, tratamento acústico na sala para diminuir a reverberação às demais aulas, instrumentos musicais de origem africana/afro brasileira e dos povos originários, equipamentos como caixas de som amplificadoras, microfones, câmeras filmadoras, computadores e internet de alta velocidade, entre outras demandas de cada comunidade escolar); c) a hipervalorização social dos esportes – em geral, numa perspectiva estritamente competitiva/esportivista – e o conseqüente hiper interesse pelos esportes, por alguns estudantes e docentes, em detrimento às danças e demais práticas corporais.

Outro desafio mais específico nesse cenário pode ser circunscrito às dificuldades ideológicas e/ou didático-metodológicas de docentes em tematizar as danças numa perspectiva mais crítica, progressista, transformadora e não de modo meramente técnico/mecânico, com metodologias parciais/globais, por exemplo, descontextualizando aspectos sociais, por meio exclusivo da repetição de passos/figuras (fundamentos) e posterior prática desses fundamentos, com músicas.

Na tematização das danças, podem ser utilizadas diferentes formas de agrupamento, porém, ainda há dificuldades em uma





universalização classificativa dessa prática corporal. Poderíamos agrupá-las de acordo com seus locais/grupos de realização (danças urbanas, de salão, em meios eletrônicos, populares, clássicas, tribais, africanas, latinas...) e com suas formas de realização (danças solos, em duplas, em grupos, circulares...). Porém, um mesmo tipo de dança poderia se alocar em ambos os grupos, tais como o *kuduro* (dança africana e dança solo/dupla/grupo).

O mesmo ainda acontece se utilizarmos a praxiologia motriz para tentar alguma categorização/agrupamento/classificação das danças, considerando suas lógicas internas e estruturas, tal como já apontado por Fabri, Rossi e Ferreira (2016), por exemplo.

Diniz e Darido (2019, p. 01) apontam que, na literatura investigada, ainda há lacunas em relação às práticas corporais de danças em aulas de Educação Física no Ensino Médio, mas “[...] as análises indicaram interfaces com as danças populares, de salão e urbanas, além da relevância de aspectos mais específicos como os elementos histórico-culturais, o ritmo e a criatividade.

Já Diniz e Darido (2021) concluíram que já há um reconhecimento maior no que tange ao uso das práticas corporais de danças como um conteúdo a ser abordado e aprofundado nas aulas de Educação Física escolar, em articulação às tecnologias da informação e comunicação.

Na tentativa de contribuir e ampliar as discussões sobre a questão “como tematizar as danças em perspectivas mais críticas, transformadoras, progressistas, *omnilaterais?*”, no próximo subitem serão apresentadas algumas possibilidades nesse caminho sócio-histórico no campo da Educação Física escolar, pela utopia da igualdade, da liberdade, da justiça social aliada à apropriação de conhecimentos acerca das práticas corporais de danças, por estudantes do ensino médio, na modalidade integrada.





Possibilidades para a construção de videoclipes anti-racistas, anti-machistas e anti-LGBTQIAPNK2+fóbicos: da vergonha às práxis críticas com estudantes

A proposta de construção de videoclipes surgiu antes do ingresso no IFSP, com turmas de graduação em pedagogia e de educação física (licenciatura e bacharelado). Nas licenciaturas, basicamente, foi utilizada uma música instrumental como referência, com a qual os grupos deveriam elaborar coreografias, pensando no contexto da atuação na educação infantil, ensino fundamental e/ou médio. Tal atividade seria uns dos instrumentos avaliativos do bimestre com as turmas.

Com o ingresso no IFSP, junto ao PPC do curso e as demandas das turmas, surgiu a necessidade de indicar um caminho a ser seguido: a leitura crítica da realidade e as lutas pela transformação/justiça social. Para tanto, ao longo dos anos, foram construídas e aprimoradas as etapas descritas a seguir, em um dos bimestres letivos – geralmente no 3º bimestre no primeiro ano que as turmas possuem o componente Educação Física na grade curricular.

No primeiro momento, para as problematizações iniciais, diálogos e levantamento dos saberes das turmas sobre as práticas de danças, algumas questões desencadeiam as reflexões, tais como: quais discriminações em relação às danças vocês vivenciaram, viram alguém passar ou já ouviram falar? Quais preconceitos e outras dificuldades uma pessoa que gosta de dançar pode ter na sociedade e quais uma pessoa que não sabe dançar pode enfrentar?

Em geral, são apresentadas pelas turmas falas como “para a sociedade, homem não rebola e não dança por que é coisa de mulher”, “mulheres que dançam quando são crianças são chamadas de bonitinhas e quando são adolescentes e jovens dizem





que estão provocando – como se a gente dançasse para homens”, ou ainda “no carnaval as mulheres negras dançam muito, mas os homens só olham para os corpos pelados, querendo que a tinta saia”. Conforme os apontamentos surgem, são realizados comentários pelo próprio grupo, buscando identificar os preconceitos existentes e a necessidade de lutar contra tais. Inclusive, são resgatadas as definições sobre o que é machismo, sexismo, misoginia, capacitismo, racismo e LGBTQIAPNK2+fobia, por exemplo.

Em continuidade, são levantados os saberes de experiência-feito das turmas, sobre contagem musical, estilos que alguém já dançou, dança ou gostaria de conhecer/praticar, se tocam algum instrumento musical, além de exemplos de músicas com teor sexista/machista, LGBTQIAPNK2+fóbicos, entre outras. Em geral, há muita dificuldade em lembrarem, inicialmente, de músicas ou vivências já realizadas em aulas de Educação Física que vão de encontro a tais violências.

A música “Vidinha de Balada”, de Henrique e Juliano, por exemplo, é trazida à tona pelas turmas no que se refere ao machismo. Já a música “Não Toca em Minha Vitrola”, de João Carreiro e Capataz, também é elencada, como uma música com teor LGBTQIAPNK2+fóbico, junto à masculinidade tóxica. A escassa presença de pessoas negras no mundo sertanejo também é apontada, por exemplo.

Ainda no primeiro ou segundo dia de aula do bimestre, mas já na etapa de organização dos saberes levantados e das demandas necessárias para a intervenção social com danças, as turmas são divididas ora em duplas, ora em pequenos e grandes grupos, com os quais são desenvolvidas atividades como “siga o mestre com bexigas”, na qual uma pessoa da dupla (que será trocada de tempos em tempos ao longo da aula) deve realizar movimentos a partir de diferentes músicas e a sua dupla deve copiar tais movimentos.





O ensino de figuras/passos por estudantes que já conseguiam se expressar em alguns estilos de danças e o uso de outras atividades rítmicas como a “Amarelinha Africana” (Teka-Teka), “Zeca Pacotinho”, “Essa é a História do Meu Povo”³ e “Dança das 4 sombras” (em grupos de 5 pessoas onde 4 são a sombra da pessoa que está na frente e reproduzem seus passos de dança, incluindo as locomoções pelo local, com trocas das pessoas que conduzem as sombras), em geral, fazem parte desta etapa, com as turmas do 1º ano do ensino médio integrado.

Ao mesmo tempo em que auxiliam a minimizar a timidez, as atividades nesse momento estimulam a criatividade, o trabalho em grupo e a colaboração, a expressão corporal dentro de um ritmo pré-estabelecido – aspecto pertencente à lógica interna das danças – e a iniciação às danças de maneira lúdica e sem exposições individuais/coletivas desnecessárias, em casos de dificuldades com ritmos, passos e sequências coreográficas.

Em continuidade nas aulas seguintes do bimestre, há construções de sequências coreográficas e pequenas coreografias (junção de sequências coreográficas) nas aulas, em meio aos

³ Se trata de uma reconstrução feita pelo próprio autor, sobre a atividade lúdica “Essa é a História da Serpente”, passando a ficar com a seguinte letra e estrutura: “**Essa é a história do meu povo: / Como escravo trabalhava / E o patrão que só mandava / Renegava o pensar... / Não, que injustiça! / Todos unidos temos que lutar!**”. Na atividade realizada em círculo, todo o grupo bate palmas em um mesmo ritmo (durante as partes em negrito da letra), cantando a letra enquanto uma pessoa começa no centro e vai andando dentro da roda até parar em frente uma outra pessoa, chamando-a para dentro da roda e assim ela convidará uma outra pessoa do círculo. O parar em frente a alguém é feito a partir do “Não, que injustiça...”. Na próxima vez que o grupo recomeçar a cantar a letra, terão duas pessoas dentro do círculo, as quais pararão em frente a outras duas pessoas distintas, para convidá-las a entrar na roda. A atividade pode continuar até todo o grupo ser chamado para dentro da roda ou, então, continuar na variante em que após chamar duas pessoas, você deve voltar e fazer parte do círculo novamente, batendo palmas e cantando, até alguém te chamar.





entendimento das lógicas existentes entre o ritmo e o mover-se de acordo com determinado gênero musical, à superação da vergonha em dançar, às pesquisas sobre estilos de danças, ao uso de recursos digitais e de exemplos da presença de tecnologias no mundo das danças, além do próprio consumismo irrefletido em plataformas de *streaming* e redes sociais, no contexto das danças e músicas, por exemplo.

As problematizações iniciais sobre o machismo, o racismo e a LGBTQIAPNK2+fobia são resgatadas e aprofundadas, por meio de videoclipes tais como: Psy GangStyle (com legenda e make of), AfroFunk, Triste, Louca ou Má (Francisco el Hombre), documentário (Sobre)Vivências, canal do ILOVEKUDURROTV, entre outros. Em geral, nesta fase as próprias turmas escolhem os grupos que serão constituídos para a construção do videoclipe ou do *flash mob*. Sugere-se grupos com 4, 5 ou até 6 pessoas, já que sendo mais que isso pode haver dificuldades nas reuniões dos grupos para definirem o roteiro da coreografia, as músicas a serem utilizadas, bem como as sequências coreográficas e coreografias – que podem ser inéditas, releituras das originais ou reproduções.

Caso escolham realizar um videoclipe, o critério é que ou a letra da música a ser dançada e/ou a performance do grupo deve apresentar uma leitura crítica da realidade, seja qual for o aspecto social a ser escolhido pelo grupo, com anseios à justiça social. São exemplo: músicas que abordam a luta contra o machismo e padrões de beleza feminino, contra o racismo, contra a LGBTQIAPNK2+fobia, contra o capacitismo, contra a intolerância religiosa, contra a exploração da classe trabalhadora e alienação...

Não obstante, se a opção do grupo for a construção de um *flash mob*, a dança em público por si só já pode ser considerada uma leitura crítica da realidade e respectiva intervenção, portanto, as letras das músicas a serem escolhidas e a própria forma





de se manifestar corporalmente sobre elas não necessariamente precisam demonstrar uma leitura crítica da realidade. Assim como o videoclipe temático (crítico), a entrega desse instrumento avaliativo também foi no formato de vídeo, contendo os dados da turma (ano e curso), nome do componente curricular e da instituição, nomes das pessoas integrantes do grupo, créditos das músicas e possíveis agradecimentos.

Como um dos instrumentos avaliativos, o videoclipe a ser entregue em geral vale até 60% do peso da nota bimestral, enquanto a participação nas aulas e/ou a autoavaliação podem contabilizar os outros 40% necessários ao segundo instrumento avaliativo – obrigatório – no IFSP. Já houve turmas em que os valores desses instrumentos avaliativos foram de 90% e 10%, respectivamente, devido à intensa participação de toda a turma no processo de construção do vídeo de dança, o que surpreendeu positivamente o docente – mesmo tendo em vista que, nas aulas do bimestre, também há conteúdos relativos às ginásticas, à vida de qualidade e ao conceito ampliado de saúde.

Na última etapa sobre a tematização das danças no bimestre, a turma aprecia as produções de cada grupo e há o espaço para indicarem os pontos positivos e negativos do processo de apropriação de práticas corporais de danças e as respectivas construções dos videoclipes ou *flash mobs*. Para chegarem até aqui, foram reservadas uma ou duas aulas do bimestre para as gravações e edição das danças, as quais também podem ser realizadas na casa de alguém do grupo, em locais da cidade ou dentro do próprio IFSP. Quando o grupo escolheu praticar a dança em algum local público, foi sugerido para que convidasse o docente, para que auxiliasse no processo.

Algumas das produções realizadas pelas turmas do ensino médio integrado foram: releitura do videoclipe “Eu não sou racista”, de Nego Max (??), tematizando o racismo estrutural, a





decolonização e as lutas anti-racistas; uma adaptação do videoclipe “Triste, Louca ou Má”, de Francisco el Hombre (??), buscando enfatizar a lutas contra o estupro, contra o feminicídio e demais aspectos referentes às superações das violações dos direitos das mulheres; uma releitura do videoclipe “Indestrutível”, de Pabllo Vittar, engajando-se na busca pela superação das violências que pessoas LGBTQIAPNK2+ ainda sofrem em escolas e na sociedade como um todo.

Também foram construídos: videoclipe composto apenas por meninos, os quais utilizaram músicas e passos de funk como uma forma de fazer amizades e ao mesmo tempo lutar contra o racismo e masculinidade tóxica; alienação da classe trabalhadora, críticas ao capitalismo e mecanização das atividades da vida diária, com reproduções de cenas nesses contextos utilizando venda nos olhos e, ao final das danças e cenas, os personagens conseguiram abrir os olhos para o mundo e enxergar o que antes sequer viam.

Em relação aos grupos que construíram danças por meio de *flash mobs*, optaram por diferentes locais do município, tais como: a “Estação da Paulista”, local onde a população realiza atividades físicas e outras atividades recreativas, de saúde até mesmo de fruição do lazer; próximo à rodoviária e ao “Terminal Central”, um dos locais de integração de diferentes linhas de ônibus do município; na praça “José Bonifácio”, no centro, próximo a igreja matriz e a unidades de atendimento à população como o “Poupatempo”; além das próprias dependências do IFSP Piracicaba, próximo à cantina, durante intervalos das aulas do Ensino Médio Integrado e das aulas matutinas da graduação.

Em linhas gerais, no processo de reflexão sobre tais produções, houve relatos de turmas indicando que sentiram a letra da música muito pesada e ao se expressarem corporalmente nas danças, conseguiram sentir o peso das dificuldades das pessoas





negras na história. O mesmo ocorreu com grupos que tematizaram a luta das pessoas LGBTQIAPNK2+, que chegaram a chorar após representarem os papéis de vítima e de agressor nos videocliques. Meninos também indicaram que agora passaram a ter maior policiamento sobre suas ações em relação às mulheres. Outros estudantes começaram a praticar danças após a vivência nessa prática corporal nas aulas de Educação Física.

Foram encontrados diferentes desafios ao longo dos processos de sistematização, de ensino e de aprendizagem de práticas corporais das danças: espaços/materiais não suficientes para as práticas de danças, falta de conhecimento sobre alguns estilos, alguns estudantes ainda continuam com vergonha de dançar, tentativa de depreciação oriunda de alguns familiares sobre o que denominaram por “aulas de Educação Física muito políticas” ou “com muita discussão de gênero”, a inviabilidade da prática de determinados estilos de dança, como o funk, por alguns estudantes, devido a questões religiosas, entre outros aspectos.

Em relação às danças e a justiça social, também são desafiantes os questionamentos/tensionamentos de estudantes que analisam, com exímia sabedoria e criticidade, a realidade em que se inserem: “Por que no carnaval e no bailão a gente pode dançar proibidão e aqui não, professor?” ou “Todo mundo lá perto de casa curte e dança, numa boa, qualquer música funk, principalmente as de ostentação... Já que a gente não pode ter as coisas, ao menos a gente pode sonhar...”.

Tendo em vista a formação integral, politécnica, *omnilateral*, em defesa dos direitos humanos e que, por isso, também contemple os diferentes grupos de conhecimentos essenciais relativos à Educação Física e a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – os quais são direitos de cada estudante – é possível considerar que o caminhar didático-metodológico ao longo desse período, junto às turmas, tem buscado, trilhado e potencializado





a luta pela educação de excelência, pela justiça social, em direção a um mundo mais ético, mais justo, mais belo, mais humano.

AS CONSIDERAÇÕES DO BAILÃO

Em relação à tematização das danças na Educação Física escolar, o que-fazer didático-pedagógico docente, junto às estudantes do Ensino Médio Integrado nos dois anos imediatamente anteriores e posteriores à pandemia, pode ser sintetizado em quatro etapas, a saber:

- a) identificação do saber de experiência-feito de estudantes acerca do mundo das danças, junto aos diálogos e reflexões sobre gostos, expectativas e preconceitos em relação à tal prática corporal – da turma e da sociedade;
- b) processos de organização do ensino e aprendizagem de elementos comuns das danças que já conhecem e que ainda não conhecem – como ritmos brasileiros e de matriz africana, contagem musical e as respectivas ações motrizes em forma de marcações e/ou figuras (passos), em meio a desconstruções e ressignificações sobre os homens nas danças e a erotização das corporeidades das mulheres.
- c) intervenção social – planejamento, vivências e gravação de videoclipes temáticos/críticos e/ou de *flash mobs*, em grupos, que articularam as danças à justiça social – seja por meio das letras das músicas escolhidas pelos grupos para dançar, seja pelo expressar-se corporal e repentinamente dos grupos em uma coreografia em local público, por exemplo;





- d) apreciação e reflexão coletiva sobre as produções finais, seus respectivos processos de construção e de transformação do pensar/sentir/expressar-se nas danças, engajando-se como uma forma de lutar sócio-historicamente contra lógicas racistas, machistas, sexistas, LGBTQIAPNK2+fóbicas, ainda presentes no contexto das danças e da sociedade como um todo, dentro e fora do mundo do trabalho.

A desconstrução de perspectivas como “homens não dançam”, “homem não rebola” e “dança é coisa de mulher” – de modo a superar o menosprezo às mulheres, a estruturação do patriarcado e do machismo, além da busca pela recriação e ressignificação didático-pedagógica de uma prática corporal histórica – também se mostrou como um processo educacional de caráter crítico, decolonial, *omnilateral*, com vistas à transformação e justiça social, a partir de práticas corporais de danças.

Dificuldades como locais e equipamentos adequados para realizar as práticas das danças – seja com toda a turma, seja em pequenos grupos praticando simultaneamente nas aulas; pouca experiência no que tange à gravação e edição de vídeos e *flash mobs*; desconhecimento inicial docente em relação a estilos de danças selecionados pelas turmas; desconhecimento e/ou rejeição inicial sobre alguns estilos de dança, sejam de matriz africana (como o *kuduro*), sejam urbanas ou de salão (como o *funk*); preconceitos sociais em relação a determinadas ações motrizes, independente do estilo de dança, como o “rebolar” e o “descer até o chão” – estando presente o sexismo e o machismo em pensamentos como “dança é coisa de mulher”, “homem não rebola e não dança” e/ou “essa Educação Física é muito política”, ainda são desafios que devem ser considerados por colegas docentes que atuaram com as danças em suas aulas.





No entanto, a mudança é difícil, mas é possível (FREIRE, 2006). Mais do que uma expressão, com base em perspectivas freireanas, a busca pelo ser-mais, pela coerência entre o dizer e o fazer, pelo diálogo, pela palavra verdadeira, pelo esperar também pode ocorrer em meio às *práticas corporais libertadoras*, isto é, aquelas que são desenvolvidas com *intencionalidade libertadora*, junto às pessoas/grupos historicamente marginalizadas, oprimidas, proibidas de ser.

Articular as danças à justiça social, intencionalizando-as e contextualizando-as às lutas contra o patriarcado, contra a masculinidade tóxica, contra o machismo e racismo estruturais, contra a LGBTQIAPNK2+fobia podem indicar o engajamento em direção à utopia de sociedades mais justas, mais éticas, mais humanas, que se apropriam, ressignificam e transformam práticas corporais histórico-sociais como as danças.

Tem-se a expectativa de contribuir com o planejamento e práxis de docentes da Educação Física escolar de cursos integrados do IFSP, principalmente com quem ainda têm dificuldades em visualizar e concretizar possibilidades de tematização de conteúdos das danças em aulas no Ensino Médio Integrado, quiçá, nas demais modalidades e instituições com adolescentes e jovens que possuem a Educação Física em seus currículos escolares e, portanto, têm o direito de se apropriar das práticas corporais das danças.

Mesmo que, para tanto, ao contrário do que defendeu este capítulo, o projeto educacional docente seja alicerçado numa perspectiva mais técnica, por meio de metodologias parciais/globais para o ensino das danças, por exemplo. As aulas de Educação Física, aliadas ao demais componentes curriculares, devem buscar o equilíbrio histórico entre as demandas sociais e a apropriação específica de cada objeto de estudo, bem como seus respectivos





aprofundamentos, tanto a dimensão específica da Educação Física, quanto as demandas relativas à justiça social.

Os porquês das escolhas metodológicas e das ênfases em cada conteúdo – em detrimento de outros – na Educação Física escolar também devem ser objetos de pesquisas, investigados com o rigor científico, para melhor identificarmos tais fenômenos e, enfim, auxiliarmos na construção de perspectivas integrais, multidisciplinares, politécnicas, *omnilaterais* na formação de estudantes no contexto do IFSP. Juntamente, também contribuir com o aprofundamento dos conhecimentos de estudantes em relação à apropriação de práticas corporais como as danças, incluindo suas lógicas internas, externas e demais estruturas e especificidades.

REFERÊNCIAS

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação *omnilateral*: por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>>. Acesso em: mai., 2023.

DINIZ, Irla K. dos S.; DARIDO, Suraya C. Dança no ensino médio: experiência com o uso das TICs. **Motrivivência**, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, vol. 31, n. 58, p. 01-23, abril/julho, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2019e56603/40205>>. Acesso em: jul./2023.

DINIZ, Irla K. dos S.; DARIDO, Suraya C. O que ensinar sobre dança no ensino médio? **Motrivivência**, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, vol. 33, n. 64, p. 01-22, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/80116/47220>>. Acesso em: jul./2023.

FABRI, E. I.; ROSSI, F.; FERREIRA, L. A. Episódios marcantes das aulas de Educação Física: valorizando as experiências dos alunos por meio de





narrativas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 583-596, abr./jun. de 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/56785/37386>>. Acesso em jun./2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. Algumas reflexões em torno da utopia. In: FREIRE, Ana Maria

Araújo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001, p. 85-86.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 2. ed., São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 18. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial – Out., 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/ynppThv4sMqrxDRg8XLxjqv/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 15 mai., 2023.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar., 2020.

GONZALEZ, Lélia. *edisciplinas.usp*, USP. Por um feminismo Afro-latino-americano. **Caderno de formação política do Círculo Palmarino**, n. 01, 11p., Batalha de Ideias, AfroLatinoAmérica, 2011. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/271077/mod_resource/content/1/Por%20um%20feminismo%20Afro-latino-americano.pdf>. Acesso em mai., 2023.

IFSP. **Resolução n.º 67/2021, de 02 de março de 2021**. Aprova o currículo de referência do curso técnico em informática integrado ao ensino médio,





do IFSP. São Paulo. MEC/IFSP. Disponível em: <<https://drive.ifsp.edu.br/s/jUf1TJCyFVh5qXt>>. Acesso em: ago./2023.

IFSP. **Resolução n.º 91/2022, de 01 de novembro de 2022.** Aprova o currículo de referência do curso técnico em manutenção automotiva integrado ao ensino médio, do IFSP. São Paulo. MEC/IFSP. Disponível em: <<https://drive.ifsp.edu.br/s/g8ktCxCMHK7GctU#pdfviewer>>. Acesso em: ago./2023.

MALDONADO, Daniel T. **Professores e professoras de Educação Física progressistas do mundo, uni-vos!** vol. 41, Curitiba: CRV, 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

TEMPERO DRAG. LGBTQIA+: PARTE II. Canal Tempero Drag. **YouTube.** 09/jul/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jl3BQ-D1KmlU&t=6s&ab_channel=TemperoDrag>. Acesso em: jul./2023.

TEMPERO DRAG. Playlist. Canal Tempero Drag. **YouTube.** Jun/2023. Disponível em: <<https://www.youtube.com/@TemperoDrag/playlists>>. Acesso em: jul./2023.





CURRÍCULO CRÍTICO- LIBERTADOR E A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO

Daniel Teixeira Maldonado¹

INTRODUÇÃO

A organização político-pedagógica da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos(as) (EJA) é um tema que ainda precisa ser mais problematizado na área. Na perspectiva de Carvalho (2022), ao sistematizar um projeto educativo nessa modalidade de ensino, o(a) docente necessita reconhecer as marcas das desigualdades em que vivem os(as) educandos(as), se distanciando da lógica dominante de educação bancária que ainda é muito

¹ Doutor em Educação Física pela Universidade São Judas. Pós-Doutor em Educação pela USP. Docente de Educação Física do Instituto Federal de São Paulo. E-mail: danielmaldonado@yahoo.com.br



presente no Brasil. Assim, em diálogo com a autora, defendemos que os(as) jovens e adultos(as) estão nas escolas em formação humana e não apenas se preparando para o mercado de trabalho. Tampouco é correto olhar para esses sujeitos como “carentes”, mas reconhecer que eles e elas vivenciam as experiências educativas como lugar do sonho, do amparo e da transformação social.

A partir dessa conjuntura, a Educação Física na EJA precisa ser sistematizada com a função social de ampliar a leitura de mundo dos(das) estudantes sobre as práticas da cultura corporal, transgredindo o paradigma esportivo e da aptidão física que ainda é hegemônico na área (CARVALHO, 2017), como pode ser observado nas pesquisas de Almeida Júnior e Oliveira (2017) e Martins (2018).

Nesse contexto, o objetivo desse estudo foi apresentar uma experiência político-pedagógica nas aulas de Educação Física na EJA com inspiração no currículo crítico-libertador.

Essa análise se faz potente porque o Instituto Federal de São Paulo (IFSP) produziu nos últimos anos uma política educativa específica para essa modalidade de ensino, evidenciando os saberes da Educação Física nesse aparato curricular. Além disso, tive a primeira experiência educativa com estudantes jovens e adultos(as), utilizando como inspiração o currículo organizado pela instituição no ano de 2023. Portanto, esse capítulo foi sistematizado com a perspectiva de aprofundar o debate sobre essas problemáticas.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS(AS) DO IFSP

Desde meados de 2018, o IFSP sistematizou um amplo processo de reorganização curricular, ratificando em 2022 na publicação





dos currículos de referência dos cursos de educação profissional de nível médio na modalidade da EJA. O campus Jacareí, no qual sou docente, possui o curso de Logística e teve o seu aparato curricular aprovado pela Resolução nº 48, de 2 de agosto de 2022.

Importante ressaltar que os currículos da EJA foram produzidos com o perfil do egresso, objetivos do curso e conhecimentos essenciais organizados por temas geradores, tendo inspiração freireana para a sua organização. Dessa forma, o quadro 1 mostra quais saberes da Educação Física foram evidenciados nas diferentes problemáticas elencadas para essa modalidade de ensino.

Quadro 1 – Conhecimentos essenciais do currículo de referência da Educação Física da modalidade de EJA do IFSP.

Tema gerador	Descrição
Linguagem Matemática	Conhecimentos pertencentes ao universo da cultura lúdica, nos quais o raciocínio lógico-matemático se apresenta não apenas como uma habilidade necessária, mas também como <i>ethos</i> que identifica sua comunidade de praticantes; bem como conhecimentos pertencentes ao universo do treinamento físico, nos quais a linguagem matemática é empregada na análise dos movimentos corporais, no controle do exercício físico e na avaliação do condicionamento físico.
Linguagem Corporal	Conhecimentos referentes aos códigos, linguagens e significados das diversas manifestações que compõem o patrimônio das práticas corporais. Aqui, a ideia de uma “linguagem corporal” é associada ao objetivo de tornar possível ao estudante a “leitura” dessas práticas, tanto no sentido de sua apreciação quanto no sentido da compreensão crítica dos aspectos subjetivos e objetivos que as constituem.





Tema gerador	Descrição
Ciência e Tecnologia	Conhecimentos que evidenciam a relação entre corpo, gesto e práticas corporais e os produtos tecnológicos da modernidade, com destaque às mídias eletrônicas e aos produtos das indústrias farmacêutica, alimentícia e fitness. Tais conhecimentos foram formulados de modo a favorecer a problematização dos interesses econômicos que sustentam esta relação, associados ao interesse no aumento da produtividade e desempenho dos corpos e na disseminação de novos padrões de consumo.
Culturas e Etnicidade	Conhecimentos que problematizam, em uma perspectiva antirracista e decolonial, por um lado, a representatividade de negros, negras e indígenas nas práticas corporais em geral e, por outro, a marginalização e descaracterização das manifestações culturais afro-diaspóricas e dos povos originários do atual território brasileiro em nossa sociedade. Neste último caso, os conhecimentos estão orientados à valorização dessas manifestações, bem como à contestação: do preconceito a elas direcionado; do predomínio da cultura ocidental sobre as culturas dos povos oprimidos pelo processo colonial; e da descaracterização destas pela indústria cultural.
Direitos Humanos e Inclusão	Conhecimentos que evidenciam, por um lado, como as problemáticas e as lutas dos movimentos sociais e grupos minoritários (movimentos feministas e LGBTQIAPN+, idosos, pessoas com deficiência, populações periféricas) se fazem presentes também no universo das práticas corporais. E por outro, a importância do acesso às práticas corporais, à cidade, ao lazer, à cultura lúdica e à saúde como direitos sociais e espaços de participação coletiva.





Tema gerador	Descrição
Sustentabilidade e Desenvolvimento	Conhecimentos que exploram a relação entre atividade física e saúde, e a relação entre práticas corporais na natureza, políticas públicas de lazer e a questão ambiental. Em ambos os casos, os conhecimentos foram formulados a partir de um olhar amplo e crítico sobre a sustentabilidade da vida moderna, seus determinantes socioeconômicos, culturais e ambientais. Busca-se, assim, evidenciar, por um lado, os limites da atividade física e do lazer como remédios e práticas compensatórias em nossa sociedade, e por outro, o potencial educativo do lazer e das práticas corporais na direção da emancipação humana e de uma sociedade justa e sustentável.
Arte e Cultura	Conhecimentos que evidenciam, por meio de uma abordagem histórica, cultural e crítica, as relações que o corpo, o gesto e as práticas corporais possuem com a diversidade de linguagens artísticas (visuais, audiovisuais, musicais e cênicas).
História de Vida e Territorialidade	Conhecimentos que evidenciam o papel que as práticas corporais e de lazer desempenham no espaço geográfico urbano, com destaque às disputas, diálogos, negociações e estratégias de dominação e resistência por parte de diversos atores sociais (empresários de diversificados setores, políticos, populações de diferentes classes sociais, comunidades tradicionais etc.), a partir das quais estes espaços são produzidos.
Trabalho e Sociedade	Conhecimentos nos quais o mundo do trabalho nas sociedades industriais capitalistas é pensado em sua relação com o corpo, o gesto e as práticas corporais, com foco: nas condições de saúde e segurança nos ambientes de trabalho; na educação/conformação dos corpos às exigências da produção; nos diferentes ramos da produção de bens que atendem a demandas relacionadas ao universo das práticas corporais; e nos diferentes setores que compõem o mercado de trabalho próprio das práticas corporais. Incluem-se também neste tema conhecimentos atrelados a uma reflexão crítica sobre o significado ambíguo das práticas corporais de lazer na sociedade industrial, como práticas de liberdade e como alienação.

Fonte: elaborado pelo autor





Nesse contexto, é importante destacar que os conhecimentos da Educação Física para cada tema gerador foram produzidos por três docentes do IFSP, que foram nomeados como assessores(as) da área. Esse trabalho foi aprovado em consulta pública. No próximo tópico, irei analisar uma experiência político-pedagógica realizada no campus Jacareí da instituição inspirada nesse aparato curricular e nas premissas do currículo crítico-libertador do componente curricular.

CURRÍCULO CRÍTICO-LIBERTADOR E A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS(AS): UMA EXPERIÊNCIA POLÍTICO-PEDAGÓGICA NO IFSP

Ao iniciar o ano de 2023, tive a primeira experiência como docente do curso de Logística integrado ao Ensino Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos(as). A turma foi composta por 20 estudantes com diferentes idades, mas com a característica de trabalhar na cidade durante o dia e estudar no período noturno. A partir das premissas do currículo crítico-libertador da Educação Física (BOSSLE, 2021; NOGUEIRA, 2021; MALDONADO; PRODÓCIMO, 2022), iniciei um projeto educativo no primeiro bimestre com a intencionalidade de tematizar as relações de gênero, raça e desigualdades socioeconômicas que atravessam as práticas corporais, dando ênfase para os temas geradores “culturas e etnicidade” e “direitos humanos e inclusão” do currículo de referência da instituição, por conta do plajamento participativo realizado com os(as) estudantes.

Importante destacar que o currículo crítico-libertador da Educação Física começa a surgir na área após um grupo de pesquisadores(as) que estudavam a produção intelectual de Paulo Freire se reunirem na comemoração do centenário de nascimento





do patrono da educação brasileira. Lopes, Nogueira e Maldonado (2023) ressaltam que as pesquisas sobre a temática já apontam que o legado do pensamento freireano é extramente relevante para a produção de uma prática político-pedagógica crítica nas aulas do componente curricular.

Nesse cenário, começamos as aulas investigando com os(as) educandos(as) da EJA as práticas corporais de matriz africana e indígena a partir das obras “Doze brincadeiras indígenas e africanas: da etnia Maraguá e de povos do Sudão do Sul”, “Kapopi, Kapopi! Brincando e jogando com as crianças de 20 países africanos”, “Ndule, Ndule: assim brincam as crianças africanas”, “Jogos de Moçambique”, “Brincadeiras africanas para a educação cultural”, “Jogos de todo o mundo” e “Práticas corporais indígenas: jogos, brincadeiras e lutas para a implementação da lei nº 11.645/08 na Educação Física escolar”. Coloquei todos esses materiais no chão da sala, cada estudante fez uma análise das obras e escolhemos coletivamente algumas dessas manifestações da cultura corporal para vivenciarmos na quadra e ensinarmos para as pessoas das famílias dos(das) jovens e adultos(as), como é possível observar nas imagens abaixo.

Livros sobre jogos de matriz africana e indígena





Mbue Mbue – Jogo de matriz africana



Peteca – Jogos de matriz indígena



Após essas experiências, os(as) educandos vivenciaram jogos de tabuleiro de matriz africana e indígena, com destaque para mancala, yoté, shisima, seega, alquerque e o jogo da onça². Essa

² A explicação de cada um desses jogos de tabuleiro pode ser encontrada no artigo publicado por Maldonado *et al.* (2021).





atividade de ensino foi muito potente, pois ninguém conhecia essas práticas corporais. Assim, esse desconhecimento foi problematizado para pensarmos juntos(as) sobre os motivos dessa realidade, já que a cultura africana, afro-brasileira e indígena faz parte das origens do nosso povo. O registro a seguir representa um dessas situações de vivência nas aulas de Educação Física.

Mancala -Jogo de tabuleiro de matriz africana



Outro momento importante do projeto foi convidar um mestre de cultura viva da cidade de Jacareí para realizar uma oficina com os(as) estudantes e problematizar a importância das práticas corporais da cultura negra para a cidade. Dessa forma, todos e todas conheceram um pouco da história e da cultura do samba e da capoeira, além de vivenciar a gestualidade dessas práticas da cultura corporal, a partir das vivências oportunizadas pelo mestre Raimundinho.



Vivência de samba



Vivência de capoeira



Na perspectiva de problematizar as desigualdades socioeconômicas que atravessam as manifestações da cultura corporal, fomos para o auditório e os(as) jovens e adultos(as) apreciaram o filme *Entremundo*, que mostra as diferenças sociais entre os bairros de Paraisópolis e Morumbi na cidade de São Paulo, enfatizando como que os(as) moradores(as) desses territórios





experenciam as danças, as ginásticas, as lutas, os esportes, os jogos e as brincadeiras. Ao final da atividade, foi realizado um debate e cada educando(a) realizou um texto reflexivo sobre a produção cinematográfica.

Para finalizar o bimestre, convidei duas estudantes do campus que estavam realizando o curso de Administração integrado ao Ensino Médio para mostrar o trabalho delas de iniciação científica que orientei, no qual foi realizada uma análise sobre a forma que o Blog Dibradoras³ e do Portal Geledés⁴ abordam em suas reportagens os temas que se relacionam com as práticas da cultura corporal (LIMA; MALDONADO, 2023; OLIVEIRA; MALDONADO, 2023). Essa problemática se mostrou importante por conta do caráter progressista desses meios de comunicação, principalmente pela produção de conhecimento sobre as relações de gênero e de raça que atravessam a sociedade contemporânea. Por fim, cada estudante da EJA escolheu uma reportagem nesses espaços midiáticos para apresentar aos demais colegas, possibilitando uma leitura de mundo densa e crítica sobre as práticas corporais.

A linguagem fotográfica também foi utilizada para tomarmos consciência sobre os marcadores socioculturais que atravessam as manifestações da cultura corporal com os(as) estudantes. Como destacado nas imagens abaixo, cada grupo de educandos(as) organizou uma foto que tivesse relação com as discussões realizadas em aula, enfatizando sobre o machismo no esporte e as práticas esportivas para pessoas com deficiência visual, dentre outras temáticas.

³ <https://dibradoras.com.br/>

⁴ <https://www.geledes.org.br/>





Preconceito contra as mulheres no esporte



Futebol para pessoas com deficiência visual



O projeto educativo foi finalizado com uma produção textual autoral que versou sobre a leitura de mundo que cada educando(a) realizou sobre as práticas corporais durante o primeiro bimestre nas aulas de Educação Física. Ao fazer a leitura dos textos, percebemos tomadas de consciência sobre as temáticas problematizadas e ressaltamos que a conscientização no contexto da

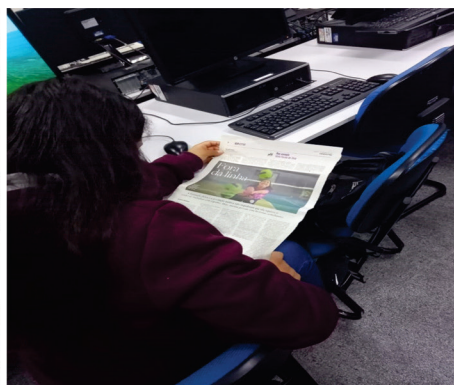
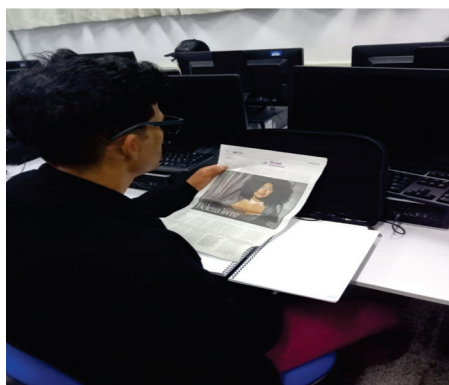




Educação Física Escolar pode ser realizada a partir de diferentes linguagens sobre as manifestações da cultura corporal, como defendem Maldonado, Farias e Nogueira (2021). Todavia, os(as) estudantes traziam em sua experiência de vida marcas sobre os seus corpos que precisavam evidenciadas. Assim, levando em consideração os temas geradores “arte e cultura”, história de vida e territorialidade” e “trabalho e sociedade” do currículo de referência, iniciamos o segundo bimestre de 2023.

Logo na primeira aula, espalhamos pela sala reportagens jornalísticas que versavam sobre a relação da saúde com pessoas que possuem diferentes padrões corporais, publicadas na seção bem-estar do jornal Estado de São Paulo. Conhecemos histórias de homens e mulheres pretos(as), gordas(as), deficientes, com distúrbios alimentares, dentre outras características, mas que tinham em comum a compreensão que o conceito relacionado com a qualidade de vida é muito mais amplo do que realizar exercícios e atingir o padrão de beleza imposto pela estrutura societária atual.

Reportagens sobre saúde, qualidade de vida e padrão de beleza



Essas reflexões possibilitaram que os(as) jovens e adultos(as) trouxessem as suas experiências e preconceitos que já sofreram

por conta da sua idade, cor, não ter completado os estudos na Educação Básica, peso e ser mulher. Iniciamos então a compreensão que a nossa saúde precisa ser analisada em diversas dimensões, desde a qualidade do transporte público, moradia, lazer e renda, até as possibilidades de realizar uma alimentação saudável e ter momentos de lazer ativo.

Após esse debate, realizamos duas vivências de ginásticas na quadra do IFSP. Na aula de alongamento problematizamos as sensações que os(as) estudantes tiveram ao estimular a sua flexibilidade e na experiência com o pilates convidamos uma professora da cidade de Jacareí para ministrar essa oficina. Ela mostrou alguns gestos dessa prática corporal e depois dialogou com a turma sobre os benefícios para o corpo e a mente oportunizados por essa ginástica de conscientização corporal, os valores cobrados e a história da referida modalidade gímnica. Alguns desses registros podem ser observados nas imagens a seguir.

Vivência de alongamento





Vivência de pilates



O debate sobre corpo, saúde e práticas corporais começou a se intensificar e, por conta disso, decidimos assistir e analisar o filme intitulado “Meu corpo é político”, que retrata dilemas cotidianos que formam a luta diária de pessoas com diferentes corpos (negros(as), gordos(as), trans, dentre outros) para se afirmar num país/mundo em que simplesmente existir já se torna um ato político de luta por direitos e oportunidades para todos os seres humanos.

Apreciação do filme “Meu corpo é político”





A produção cinematográfica mostrou o quanto que a nossa história de vida pode desvelar preconceitos e discriminações contra determinados grupos sociais, sendo necessário um desvelamento contínuo sobre as relações de gênero, raça, etnia e classe social que atravessam o corpo. Nessa conjuntura, ao conversar com a docente de Arte que ministrava aula para turma, descobrimos que estávamos problematizando a mesma temática. Assim, decidimos terminar o bimestre ministrando as nossas aulas de forma coletiva.

Realizamos alguns debates com os(as) jovens e adultos(as) e fizemos a seguinte proposta para eles e elas. Seria necessário materializar essas reflexões em corpos produzidos em formato de argila. Foi uma experiência extremamente potente para docentes e educandos(as). Assim, conforme as produções artísticas ficavam prontas, conseguíamos perceber o processo de ampliação da leitura de mundo e conscientização sobre a temática em tela. A seguir, o leitor e a leitura poderão observar uma imagem com o processo de produção dos corpos de argila no ateliê do Instituto Federal e três trabalhos prontos, representando o corpo favelado, gordo e negro.

Ainda em conjunto com a docente de Arte, fizemos a proposta para o colegiado do curso de iniciar um projeto para a EJA de um cinedebate. Com a aprovação da ideia, o primeiro filme escolhido para ser apreciado foi o Bacurau, pois percebemos que a turma precisava compreender a força coletiva dos “corpos” da classe trabalhadora para conquistar uma vida digna. As reflexões produzidas no debate foram impressionantes, pois percebemos que aqueles(as) educandos(as) carregavam histórias de muita violência e desrespeito com seus corpos, em vários sentidos, inclusive nos ambientes de trabalho que frequentaram até aquele momento. Esse desfecho possibilitou pensarmos nos temas geradores do segundo semestre, que será palco de outra escrita.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para construir uma Educação Física Escolar com inspiração no currículo crítico-libertador na EJA é necessário organizar projetos educativos a partir de princípios epistemológicos, políticos e pedagógicos que fortaleça um processo democrático, respeite os saberes da cultura popular, possibilite tomadas de consciência a partir dos saberes construídos pela humanidade sobre as práticas corporais, permita a vivência da gestualidade dessas manifestações culturais e oportunize o diálogo como categoria central para a ampliação da leitura de mundo dos(das) jovens e adultos(as). Portanto, tanto o currículo de referência produzido pelo IFSP como a prática político-pedagógica narrada nesse





trabalho procuraram se alinhar com essas premissas educacionais para lutar pela construção de uma sociedade mais justa, equitativa e diversa.

Não foram poucas as dificuldades enfrentadas durante as aulas, como observar a desistência de estudantes pelas adversidades impostas por sua realidade para continuar estudando, desvelar as próprias atitudes preconceituosas que carregamos como marcas do nosso corpo e analisar a dificuldade de construir um projeto educacional coletivo com uma identidade que faça sentido e significado para jovens e adultos(as) trabalhadores(as) no IFSP.

Por fim, deixamos a seguinte reflexão a partir dessa experiência. Quando iremos possibilitar que a classe trabalhadora complete os seus estudos em instituições que realmente se importem com uma formação crítica, participativa e democrática? Especificamente para os(as) docentes de Educação Física dos Institutos Federais, perguntamos se estamos contribuindo com esse processo de transgressão e resistência em nossos projetos educativos ou apenas reproduzindo as desigualdades da sociedade capitalista cada vez que ministramos aulas para os(as) estudantes pobres que frequentam a nossa instituição?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, Admir Soares; OLIVEIRA, Cláudio Márcio. Ensino de práticas corporais na Educação de Jovens e Adultos: relato de uma experiência. In: NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar: indícios de mudanças 2**. Curitiba: CRV, 2017. p. 205-218.

BOSSLE, Fabiano. Carta-utopia: palavras para uma teoria pedagógica da educação física escolar crítico-libertadora. In: MEIRELES, Bruno Freitas





et al (Orgs). **Freireando há 100 anos: o encontro com a Educação Física Escolar**. Curitiba: CRV, 2021b. p. 139-149.

CARVALHO, Rosa Malena. **Docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) & Educação Física**. Curitiba: CRV, 2017.

CARVALHO, Rosa Malena de Araújo. A Educação de Jovens e Adultos constituída por uma epistemologia que desnaturaliza o viver. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Maria Eleni Henrique; MARTINS, Raphaell Moreira (Orgs). **Educação Física Escolar e justiça social: experiências curriculares na Educação Básica**. Curitiba: CRV, 2022. p. 79-92.

LIMA, Ana Clara Bissoli; MALDONADO, Daniel Teixeira. Cultura corporal, relações de gênero e Educação Física Escolar: análise das publicações realizadas no blog Dibradoras. **Cenas Educacionais**. Caetité – Bahia, v. 6, n. e15573, p. 1-30, 2023.

LOPES, Priscila Rita Niquini Ribeiro; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. Educação Física Escolar crítica: movimento de resistência pela Educação libertadora de Paulo Freire. In: MALDONADO, Daniel Teixeira (Org). **A vida nas escolas: por uma prática político-pedagógica crítica na Educação Física Escolar**. Curitiba: CRV, 2023. p. 119-140.

MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline (Orgs). **Linguagens na Educação Física Escolar: diferentes formas de ler o mundo**. Curitiba: CRV, 2021.

MALDONADO, Daniel Teixeira; PRODÓCIMO, Elaine. Por uma epistemologia crítico-libertadora da Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. Ano VII, v. 3, p. 6-23, 2022.

MALDONADO, Daniel Teixeira *et al*. Tematização dos jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física no Ensino Médio: experiências educativas em uma perspectiva intercultural e antirracista. **Corpoconsciência**. Cuiabá-MT, v. 25, n. 1, p. 39-63, 2021.

MARTINS, Jacqueline Cristina Jesus. A construção do currículo da Educação Física no CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira (Orgs). **Os professores como intelectuais: novas perspectivas**





didático-pedagógicas da educação física escolar brasileira. Curitiba: CRV, 2018. p. 281-300.

NOGUEIRA, Valdilene Aline. **A construção de inéditos-viáveis:** em busca de princípios epistemológicos, políticos e pedagógicos da Educação Física Escolar libertadora. 291 f. Doutorado em Educação Física. Universidade São Judas. São Paulo, 2021.

OLIVEIRA, Maria Clara Matias; MALDONADO, Daniel Teixeira. Práticas corporais e cultura afro-brasileira no portal Geledés: problematizações potentes para a Educação Física Escolar. **Arquivos em Movimento**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 327-347, 2023.





SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA COMO CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFMG:

CRIAÇÃO DE CHARGES E TIRINHAS NO DEBATE SOBRE AS DESIGUALDADES SOCIAIS BRASILEIRAS

Rodrigo de Oliveira Gomes¹

INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) é composto por 18 campi, instalados em diferentes regiões do estado e vinculados a uma reitoria sediada em Belo Horizonte/MG. Em 2006, o IFMG Campus Congonhas surgiu como uma Unidade Descentralizada de Ensino (UNED) vinculado ao antigo Centro Federal de Educação Tecnológica de Ouro Preto (CEFET Ouro Preto). A partir

¹ Doutor Ciências da Educação pela Universidade Nacional de Rosario/AR – Universidade Federal de Minas Gerais; Professor EBTT do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais Campus Congonhas. E-mail: rodrigo.gomes@ifmg.edu.br



de 2008, conquistou autonomia como campus avançado e hoje se apresenta em fase de consolidação de sua estrutura física e funcional. Possui cursos técnicos em edificações, mecânica e mineração nas modalidades integrado, concomitante e subsequente. Além dos cursos superiores: licenciatura em física, licenciatura em letras, bacharelado em engenharia mecânica e bacharelado em engenharia de produção.

A organização desses cursos foi baseada na relação das necessidades laborais e do desenvolvimento social da região de Congonhas/MG. O município fica localizado na região Alto Paraopeba, compõe o circuito das cidades históricas mineiras e possui como arranjos produtivos locais a mineração e a usina-gem. Neste cenário, a Educação Física como disciplina escolar e articuladora de ações no ensino, na pesquisa e na extensão, torna-se um dos poucos e raros espaços para fruição, análise e compreensão sobre aspectos relacionados ao corpo, ao esporte, ao lazer, à saúde e à qualidade de vida.

No IFMG Campus Congonhas, a Educação Física é uma disciplina teórico-prática ofertada nas três séries do EMI. São duas horas/aulas por semana para cada série, totalizando oitenta horas/anuais (42 horas teóricas e 38 horas práticas). Ao longo do EMI, o caminho formativo é organizado de forma transversal, processual e relacional, a partir de quatro eixos fundamentais: Educação, Saúde, Cultura e Lazer. Nas primeiras séries os eixos norteadores são: Educação e Cultura. Nas segundas séries destacam-se os eixos: Educação e Saúde e nas terceiras séries, os eixos: Educação e Lazer. A partir deles foi possível confeccionar as ementas da disciplina nas três séries e definir as ações metodológicas no plano de ensino e nos planos de aulas.

Por esse caminho, os estudos sobre “Saúde e Qualidade de Vida” configuram-se como um dos conteúdos ofertados nas aulas de Educação Física das segundas séries do EMI. A tematização é





tratada de forma transversal nas três séries do ensino médio, porém na segunda série realiza-se o aprofundamento de conceitos e experiências objetivando tratar os conhecimentos sobre “Saúde e Qualidade de Vida” a partir da realidade sócio-histórico brasileira. Essa perspectiva é destacada por Carvalho (2001), pois de acordo com a autora a saúde está diretamente vinculada à capacidade de cidadania e de poder dos sujeitos. Por isso, negar os limites físicos, biológicos, fisiológicos, metabólicos, anatômicos é renunciar à especificidade social da Educação Física.

Assim, esse artigo busca contribuir com reflexões críticas sobre os conteúdos “Saúde e qualidade de vida” nas aulas de Educação Física nos cursos de Ensino Médio integrado da rede federal compreendendo que a Educação Física como componente curricular, é uma disciplina relevante e comprometida com a educação plural, democrática, e que luta por justiça social, pois privilegia os saberes historicamente produzidos pela humanidade. A seguir, apresentarei o percurso didático do conteúdo e suas problematizações junto aos (às) estudantes do IFMG Campus Congonhas.

PLANEJAMENTO

Concordamos com Libâneo (1994) que o planejamento é um extenso trabalho de racionalização, organização e coordenação da ação docente que envolve e articula a atividade escolar e o contexto social dos sujeitos. Todos estão imbricados nesse processo abarcado por influências, disputas e interesses. Por isso, destacamos que ao planejar os conteúdos da Educação Física do IFMG Campus Congonhas percebemos que os conhecimentos não nos foram dados à priori, mas constituídos a partir da possibilidade



de alcance, diálogo e interlocução entre os agentes da aprendizagem (professor, gestão e estudantes).

Nesta lógica, o itinerário formativo parte de um currículo prescrito no qual as impressões, conhecimentos e conteúdos foram disputados pelos professores de Educação Física, junto aos colegiados dos cursos técnicos do Campus. Essa disputa, se deu de maneira pouco conflituosa e respeitosa, pois os espaços de consulta e deliberação sempre estiveram abertos para que pudessemos frequentar e alicerçar nossas perspectivas epistemológicas de construção dos conhecimentos da Educação Física. Assim, para as segundas séries do EMI, os Projetos Pedagógicos do Cursos técnicos integrados registram a seguinte ementa:

Educação Física e Saúde. Relações entre hábitos saudáveis, atividade física, condicionamento físico e escola. Perfil epidemiológico dos estudantes. Doenças crônico-degenerativas associadas ao sedentarismo. Fisiologia do Exercício. Práticas corporais alternativas. Medidas e avaliação na área de Educação Física. Noções básicas em primeiros socorros. Estudos sobre os esportes: Futsal e Futebol. Organização de eventos esportivo-culturais e suas especificidades. Dança: expressão representativa de diversos aspectos da vida do homem. A dança como linguagem social. Aspecto expressivo X formalidade técnica. Fundamentos da dança. Ritmo, movimento e espaço.

A partir dessa ementa foi organizado o plano de ensino 2023 baseado na realidade de vivência e apropriação dos(as) estudantes no Campus. Ao planejar o percurso anual foram indagadas algumas questões: 1) Como articular os conhecimentos com as particularidades sociocultural dos estudantes que possuem realidades distintas e complexas? (as turmas do IFMG Campus Congonhas recebem estudantes de pelo menos oito cidades da região com realidades culturais, econômicas e sociais diferentes);





2) Como evidenciar, a partir dos conteúdos elencados, às questões críticas e epistemológicas da Educação Física progressista, levando em consideração os aspectos: juventude, instituição pública, justiça social e direitos humanos? e 3) Como desenvolver um percurso formativo atrativo, agradável e prazeroso, com questões sociais delicadas, que promova interesse nos adolescentes e os faça problematizar suas realidades socioculturais?

Pensar tais questões auxiliou na organização do planejamento de aulas e da construção metodológica e avaliativa da disciplina, pois provocou a busca por textos, imagens, vídeos e dinâmicas que cumpriu com os objetivos pretendidos. Assim, com o plano de ensino arquitetado, o cronograma de aulas da primeira etapa foi organizado em doze encontros semanais com duas aulas cada. Na primeira etapa, para além dos conteúdos sobre “Saúde e qualidade de vida” foram trabalhados os conteúdos sobre “Organização de eventos esportivos e culturais”. Abaixo, apresentamos um quadro resumido do cronograma de aulas:

Quadro 1 – Cronograma de aulas da 1ª etapa letiva 2023.

Data	Aulas	Conteúdo/Atividade	Pontos
14/03	02	Boas-vindas e contextualizações. Apresentação do Plano de Ensino, das metodologias de aulas, da distribuição dos pontos. Dinâmicas em grupo.	-
21/03	02	Introdução aos estudos sobre Saúde e Qualidade de Vida. Reflexões sobre conceitos, sobre juventude e sobre as obrigações sociais. Apresentação da proposta e do projeto de organização dos Jogos Interclasse 2023	-
28/03	02	Conceitos e significados sobre saúde, exercício físico, atividade física e qualidade de vida. Sorteio das Comissões de trabalho para organização dos Jogos Interclasse 2023	-





Data	Aulas	Conteúdo/Atividade	Pontos
04/04	02	Conceitos e significados sobre saúde, exercício físico, atividade física e padrões de beleza na sociedade contemporânea. Reconstrução e análise do Regulamento Geral dos Jogos Escolares do Campus Congonhas	-
11/04	02	Debates sobre padrões de beleza, anorexia, bulimia, vigorexia e os impactos dessa problemática para a juventude. Compreensão e construção dos sistemas de disputas, tabelas e organização de súmulas	-
18/04	02	Seminário de debates sobre suplementação alimentar e doping: características, malefícios e benefícios de diversas substâncias legalizadas e proibidas. Primeiras orientações sobre a produção de tirinhas e charges sobre “Saúde, qualidade de vida e Educação Física” para problematização nas aulas do dia 02 de maio.	02 pontos
25/04	02	Compreensão dos aspectos fisiológicos básicos do exercício físico e sua importância para a saúde e qualidade de vida. Problematização sobre nutrição e exercício físico. Compreensão e organização de cerimônias de abertura e encerramento para eventos esportivos e culturais.	-
02/05	02	Varal de charges e tirinhas – Produção lúdica e crítica sobre “Saúde, qualidade de vida e Educação Física”. Debates sobre cada charge e/ou tirinha produzida. Exposição do varal nos corredores da escola	08 pontos
09/05	02	Debate: A partir da experiência do Varal de charges e tirinhas como podemos pensar em melhorias para as políticas públicas de saúde, esporte e lazer no Brasil? Quais os desafios postos? Quais as questões econômicas? Quais os dilemas sociais?	-





Data	Aulas	Conteúdo/Atividade	Pontos
16/05	02	Revisão de conteúdos da etapa letiva para AVALIAÇÃO GLOBAL. Entrega do relatório de ações sobre a Organização dos Jogos Interclasse 2023 (Cada comissão deve detalhar seu planejamento e sua execução)	10 pontos
20/05 – AVALIAÇÃO GLOBAL (HUMANAS E LINGUAGENS) Avaliação Global – Área de Linguagens – 10 pontos			
23/05	02	Feedback sobre as questões da Educação Física na Avaliação Global. Correção de cada questão e problematização dos conteúdos. Organização da agenda de ações para execução dos Jogos Interclasse 2023 que acontecerão nos dias 13, 14, 17 e 18 de julho.	-
29/06 – CONSELHO DE CLASSE			

Fonte: Própria (2023).

Para cumprir o cronograma de aulas foram eleitos os seguintes procedimentos metodológicos: 1) Aulas expositivas com uso de slides, textos, imagens e vídeos, 2) Confecção de charges e tirinhas 3) Seminários de debates e problematizações e 4) Elaboração, execução e apresentação de relatórios. O processo de avaliação das aulas ocorreu de forma diagnóstica, processual e relacional. O foco recaiu na participação dos(as) estudantes ao longo do processo de ensino/aprendizagem registrando e observando o envolvimento nas propostas. Foram distribuídos dois pontos de participação em seminário, oito pontos na produção do Varal de Charges e Tirinhas, dez pontos no planejamento e organização dos Jogos Escolares e dez pontos na Avaliação Global da primeira etapa.

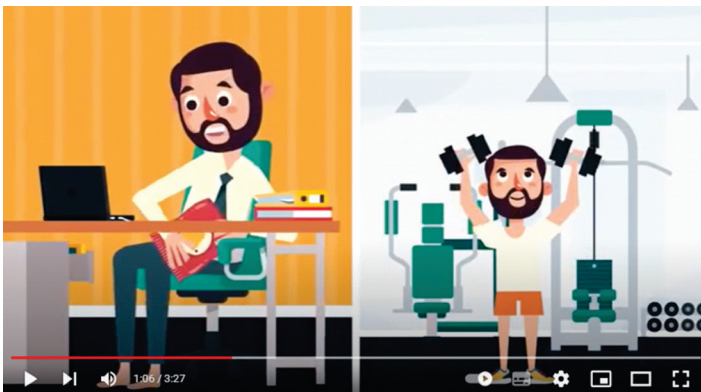
A partir da apresentação desse cenário, na sequência, explicaremos como se deu o processo de criação de charges e tirinhas com as temáticas: “saúde, qualidade de vida, exercício físico,

atividade física, padrões de beleza, nutrição, suplementação alimentar, doping, fisiologia, direito social, política pública e justiça social”. Importa destacar que as ações não se deram de forma estanque e que essa estratégia metodológica foi alicerçada nos debates ao longo das aulas.

||| CRIAÇÃO DE CHARGES E TIRINHAS

É preciso contextualizar que a trajetória das aulas, até o momento de criação das charges e/ou tirinhas, passou por diferentes interações de conhecimentos. Nos primeiros encontros realizamos os estudos sobre Saúde e Qualidade de Vida com aulas expositivas/dialogadas. Foram debatidos os conceitos e as relações da saúde com a educação, a juventude, o direito social, o exercício físico, a qualidade de vida e a justiça social (CARVALHO, 1995; CARVALHO, 2001; CARVALHO, 2008; NAHAS, 2010; RUA, 1998; SCLiar, 2007; entre outros). Foi utilizado o curta-metragem de animação: A escolha. A estratégia foi provocar o debate sobre “Saúde como condições de vida” rompendo com a lógica do conceito de “Saúde com ausência de doenças”.

Figura 1 – Curta metragem – A escolha



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J8lQbfzbFnw>





Esses encontros foram orientados por reflexões sobre saúde como um direito social e pela necessidade de políticas públicas que garantam dignidade humana. Nas três turmas as análises se deram de forma abrangente. Percebemos algumas limitações na compreensão sobre saúde como um conceito mais amplo e aberto que o da mera ausência de doenças. Os(As) estudantes ficaram muito interessados na problemática sobre as condições de vida e como os aspectos econômicos impactam no acesso e nas condições dos serviços de saúde. Obviamente que os determinantes econômicos possuem peso na realidade social brasileira, mas as perspectivas culturais, simbólicas e sociais também significam nas lógicas sobre saúde e qualidade de vida dos brasileiros.

Nos encontros seguintes apresentamos a discussão conceitual sobre os padrões de beleza, a anorexia, a bulimia, a vigorexia e os impactos dessa problemática para a juventude, bem como debates sobre suplementação alimentar e doping: características, malefícios e benefícios de diversas substâncias legalizadas e proibidas (CASTILHO, 2001; CUNHA, 2008; CURY, 2005; PIRES, 2013; WADDINGTON, 2006; WEINBERG, 2008; entre outros). Assim, aplicamos a proposta do “Seminário de debates sobre suplementação alimentar e doping” a partir de matérias jornalísticas e notícias vinculadas em redes sociais que foram coletadas pelos(as) próprios(as) estudantes.

Ainda realizamos as discussões sobre os aspectos fisiológicos básicos do exercício físico e sua importância para a saúde e qualidade de vida, bem como a problematização sobre nutrição e exercício físico (WILMORE e COSTILL, 2001; PEREIRA, 2006; HOFFMAN e HARRIS, 2002; VILARTA, 2007; entre outros). Esses conhecimentos foram transmitidos a partir de aulas expositivas/dialogadas com utilização de slides e com a constante retomada dos conteúdos tratados nas aulas anteriores. Além disso, foi incentivada a produção das charges e/ou tirinhas articulando



os saberes debatidos e analisados ao longo de todo o percurso formativo.

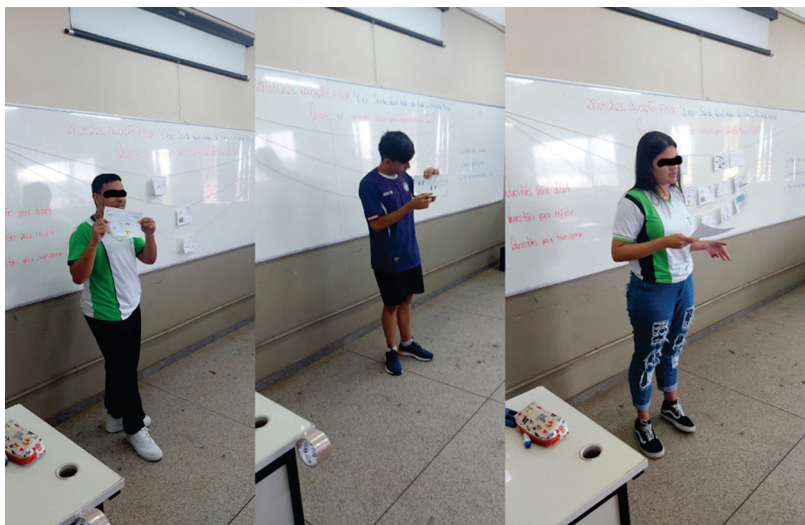
Desta forma, as charges e as tirinhas puderam ser produzidas entre os dias: dezoito de abril e dois de maio de 2023. Esse tempo foi suficiente para sanar dúvidas sobre a produção dos materiais e organizar a apresentação/construção do varal em cada turma. Os(As) estudantes foram orientados a partir das seguintes regras: 1) A charge e/ou tirinha deveria ser original e inédita, portanto não poderiam realizar cópias da internet; 2) A temática central foi “Saúde e Qualidade de vida na sociedade brasileira e as contribuições da Educação Física para justiça social”; 3) A charge e/ou tirinha deveria ser produzida em metade de uma folha A4 com lápis de escrever e lápis de cor; 4) No dia dois de maio cada estudante deveria trazer sua charge e/ou tirinha finalizada para apresentação em aula e montagem do varal.

Assim, no dia programado o professor esticou o varal no quadro branco de aulas e escreveu as orientações/problematizações aos(as) estudantes. Foi indicado que cada estudante argumentasse sobre seu processo criativo e as relações que estabeleceu para a produção. Além disso, foi pedido que fizessem um esforço para problematizar sua charge e/ou tirinha a partir das aulas e dos debates promovidos semanas antes. A dinâmica para se apresentarem ficou aberta e os(as) estudantes puderam decidir seu momento de ir a frente da turma, ou se preferissem, podiam se apresentar de suas cadeiras.





Figura 2 - Apresentações das Charges e/ou tirinhas da turma de Mecânica 2



Fonte: Própria (2023).

Figura 3 - Apresentações das Charges e/ou tirinhas da turma de Edificações 2

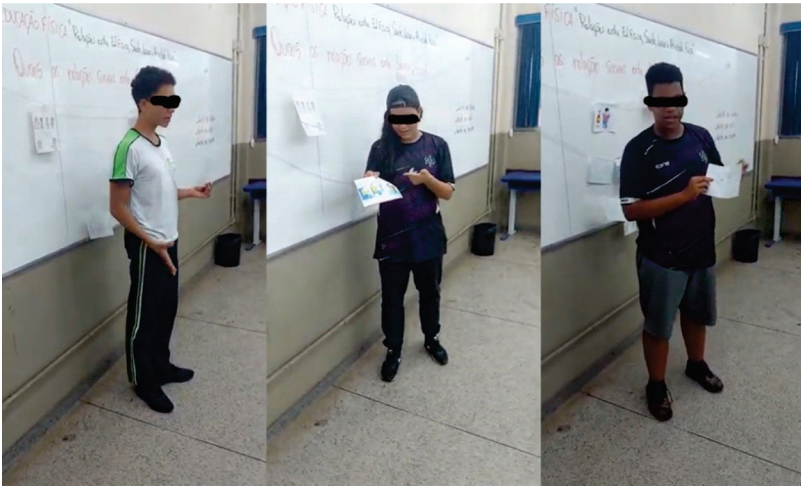


Fonte: Própria (2023).





Figura 4 - Apresentações das Charges e/ou tirinhas da turma de Mineração 2



Fonte: Própria (2023).

As apresentações formaram um conjunto de experiências bastante significativas. Primeiro: notamos que a produção da tarefa por meio de desenhos gerou engajamento e atratividade do público jovem. Eles demonstraram prazer e criatividade no desenvolvimento das ilustrações. Segundo: percebemos que dar o lugar de fala e protagonismo aos jovens para expor suas criações mobilizou a participação e para muitos teve um efeito de status e reconhecimento. Terceiro: o espaço de debate e troca de conhecimentos ficou mais fluido e potente, pois as mediações do professor sempre eram endossadas ou referenciadas pelos(as) estudantes. Quarto: à medida que o varal ia tomando forma e recebendo as tirinhas e/ou charges os(as) estudantes ficavam ansiosos e curiosos para conhecer a produção dos(as) colegas.

Ao interpretar e analisar essas questões concordamos com Alves e Hermont (2014) que uma pedagogia da juventude é um conjunto de práticas educativas (metodologias, avaliações, recursos didáticos, entre outros) pensadas para e com a participação





dos jovens (seus desejos, anseios, sonhos, projetos e necessidades) do agora e do depois. Obviamente, não sustentamos esse discurso apenas pelo viés da subjetividade, uma vez que a juventude demanda políticas educacionais que reconheça e fomente o desenvolvimento social, a infraestrutura adequada das escolas e profissionais da educação comprometidos com a formação integral dos jovens.

O EMI dentro dos Institutos Federais tem alicerçado possibilidades do encontro com a pedagogia de juventude reflexionada por Alves e Hermont (2014); Dayrell (2016); Correia e Maia (2014), entre outros(as) estudiosos(as) do Observatório da juventude da UFMG². Percebemos que a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia tem se consolidado em um tempo/espço de formação da juventude brasileira, que mesmo com suas contradições na formação da classe trabalhadora, impulsiona os processos educativos para a juventude orientada na complexidade do ser humano, do mundo do trabalho e das relações multiculturais que existem nos entremuros das instituições escolares.

Isso mostra o enfrentamento que muitos(as) professores(as), gestores(as) e dirigentes dos Institutos Federais estão dispostos a realizar para transformar a realidade de seus(as) estudantes e criar, a partir de teorias críticas e pós-críticas, um movimento contestador, reflexivo e questionador das injustiças sociais brasileiras. Por isso, ao organizar charges e tirinhas em aulas de Educação Física em uma região com alto impacto das empresas mineradoras, buscamos oportunizar que nossos estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social que minimamente dê

² Para conhecer mais sobre o programa acesse: <https://observatoriodajuventude.ufmg.br/>



compreensão de que “Saúde e qualidade de vida” são direitos sociais conquistados e não dados de maneira monocrática.

Neste sentido, concordamos com Silva (2016, p. 54) que “os professores e as professoras não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação”. Silva (2014) ressalta a noção de “intelectual orgânico³” de Gramsci (1997, 2013) que é problematizada por Giroux (1983, 1986 e 1987) que vê os professores e as professoras como “intelectuais transformadores⁴” e mobilizadores de suas práticas sociais. Essa última teorização teve notória influência da concepção libertadora de Paulo Freire e tem orientado as ações pedagógicas da Educação Física no IFMG Campus Congonhas.

Desta forma, buscamos nessas epistemologias debater e orientar a produção das charges e/ou tirinhas em um processo que respeitou a identidade e os limites de cada estudante. Na sequência apresentaremos algumas das produções de nossos(as) alunos(as):

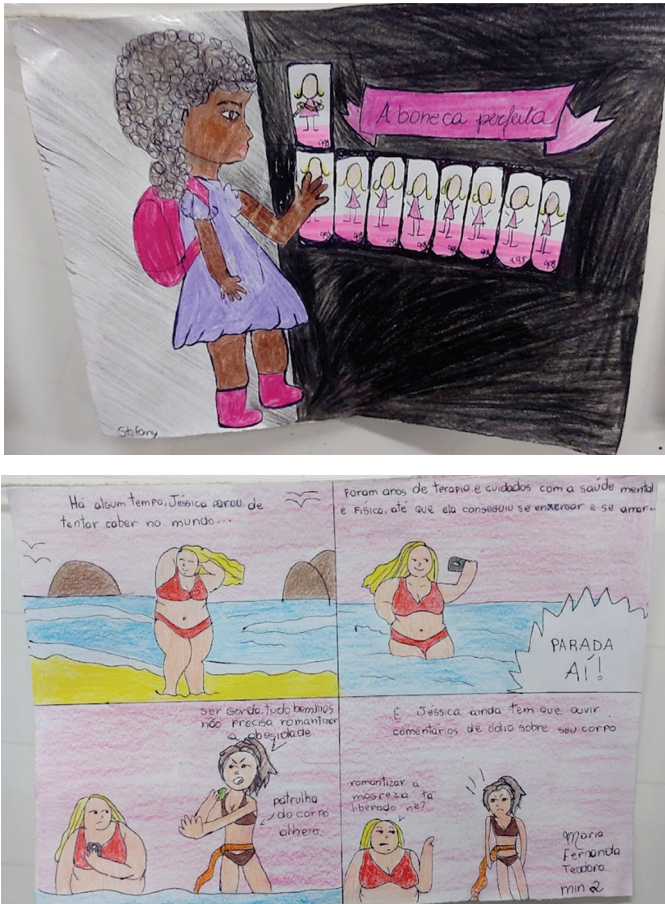
³ Para aprofundamentos leia – GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997. GRAMSCI, A. A formação dos intelectuais. S. Ferreira (Trad.). Rio de Janeiro: Achiamé, 2013.

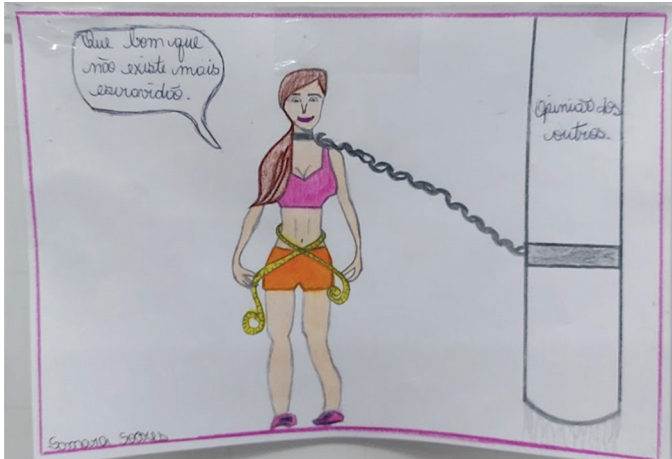
⁴ Para aprofundamentos leia – GIROUX, Henry. Escola crítica e política cultural. São Paulo: Cortez, 1987. GIROUX, Henry. Pedagogia radical. Subsídios. São Paulo: Cortez, 1983. GIROUX, Henry. Teoria crítica e resistência em educação. Petrópolis: Vozes, 1986.





Figura 5 – Charges e/ou tirinhas que problematizam a relação da SAÚDE com os padrões de beleza na sociedade contemporânea





Fonte: Própria (2023).





Figura 6 – Charges e/ou tirinhas que problematizaram a relação da SAÚDE com a suplementação alimentar e/ou uso de anabolizantes, bem como os transtornos de imagem corporal e as perspectivas dos cuidados mentais/emocionais

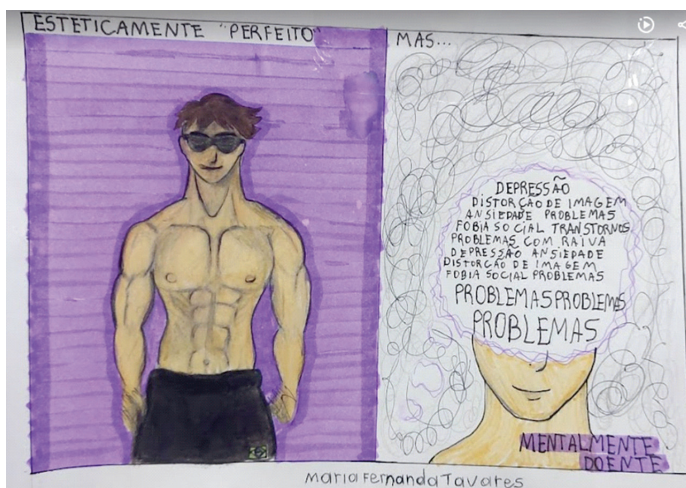
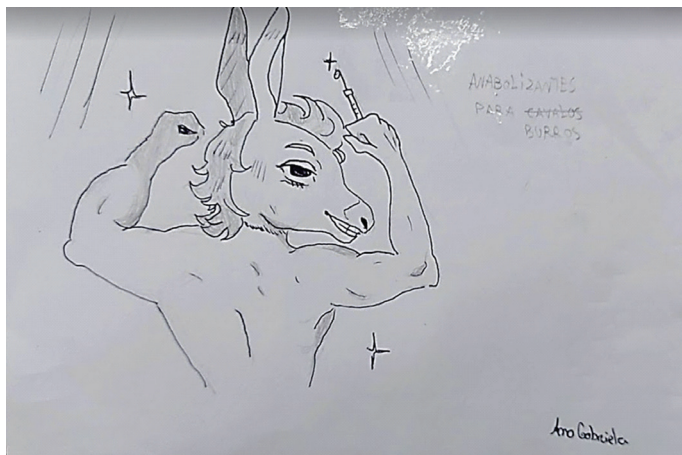
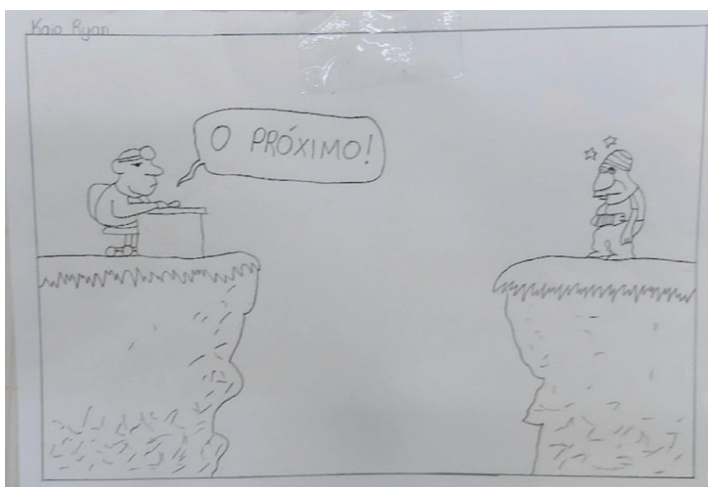
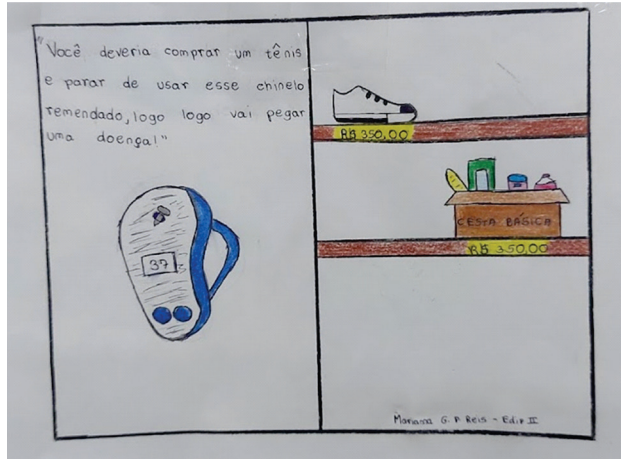




Figura 7 - Charges e/ou tirinhas que problematizaram a relação da SAÚDE com as injustiças sociais brasileiras



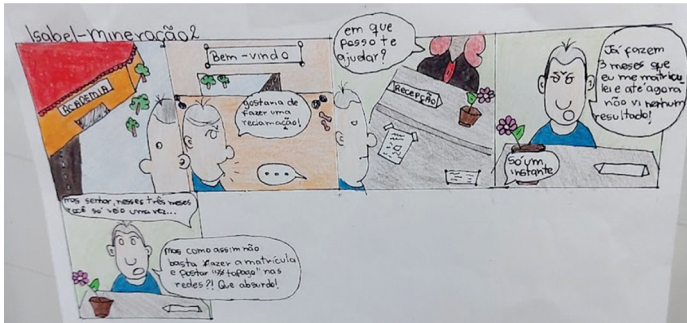


Fonte: Própria (2023).





Figura 8 - Charges e/ou tirinhas que problematizam a relação entre SAÚDE, exercício físico, atividade física e sedentarismo



Fonte: Própria (2023).





Ao apresentarmos as charges e tirinhas em blocos categorizados compreendemos que os(as) leitores(as) podem acessar tanto a concretude de cada trabalho, como a subjetividade expressada pelos(as) estudantes, portanto é um movimento denso e potente de reflexões, apontamentos e possibilidades de debates. É importante destacar que os(as) estudantes mostraram autonomia, organização e responsabilidade na produção e execução de todo o processo pedagógico proposto e que neste capítulo trazemos apenas uma amostra pequena do todo que foi produzido. Nas três turmas houve mobilização para que os varais com as charges e tirinhas fossem montados e exibidos nos corredores da escola. Foi algo simples e dentro da rotina/horário de cada turma, porém os(as) estudantes demonstraram empolgação em apresentar seus trabalhos para a comunidade escolar.

A exposição dos três varais foi uma estratégia necessária para materializar as ações dos(as) estudantes a partir de seus protagonismos como agentes sociais mobilizadores, e potencializar reflexões na/da comunidade escolar sobre os assuntos que abordamos ao longo da primeira etapa letiva. Lembramos da teorização de Carrano (2011, p. 237), que diz que para garantir os direitos básicos, o caminho mais promissor “parece ser o da necessária promoção de esferas públicas conflitantes onde os próprios jovens possam, como sujeitos falantes, enunciar suas demandas por direitos, denunciar as injustiças que os oprimem e articular alternativas coletivas de luta social”. Assim, nessa luta, a escola que disputamos e construímos faz o constante exercício de garantir o tempo/espço do jovem na busca por consciência social.

Assim, concordamos com Alves e Hermont (2014) que as atividades escolares que mais envolvem os jovens são as que dialogam com suas linguagens, apresentadas na forte relação entre formalidade e informalidade. Elas devem ser negociadas e não impostas. Devem exigir autonomia, responsabilidade e confiança





dos jovens. Eles e elas devem sentir-se parte integrante e não apenas cumpridores(as) de tarefas delegadas pelos(as) professores(as). Em nossa experiência a ação se mostrou bastante positiva, tanto na satisfação dos(as) estudantes em apresentar suas charges e/ou tirinhas, como dos comentários das outras turmas e dos(as) servidores(as) do Campus.

Diante do exposto, o percurso formativo pelo qual desenvolvemos os “Estudos sobre Saúde e Qualidade de Vida” nos proporcionou uma experiência significativa, a vivência do percurso permitiu reflexões sobre a atuação dos(as) jovens que cumpra o rito da moderação e do diálogo sobre direitos sociais. Percebemos que é importante o relacionamento com os(as) estudantes, buscando compreender o contexto sociocultural no qual estão inseridos e as metodologias que de fato deem sedimentem aprendizagens que façam sentido em suas vidas cotidianas.

CONSIDERAÇÕES

Este texto destaca os “Estudos sobre saúde e qualidade de vida” nas aulas de Educação Física no IFMG Campus Congonhas para estudantes das segundas séries do Ensino Médio Integrado. Compartilhamos a importância de desenvolver com os(as) estudantes práticas pedagógicas que oportunizem reflexões críticas e identifiquem a saúde e a qualidade de vida como direito social universal e repleto de tensões que precisam ser problematizadas.

A produção de charges e/ou tirinhas mostrou-se uma metodologia densa e desafiadora, porém exitosa e instigante. Os(As) estudantes demonstraram interesse nos conteúdos, principalmente nas relações sobre saúde com os padrões de beleza e as injustiças sociais brasileiras. Além disso, as experiências realizadas (principalmente na montagem e exposição dos varais)



mostraram-se estratégias atrativas para adesão e colaboração dos(as) jovens nas práticas pedagógicas, indo ao encontro com a percepção de uma Educação Física questionadora e crítica da realidade social brasileira.

Foi percebido alguns limites na compreensão ampliada sobre o conceito de saúde. Explicamos que saúde é uma palavra polissêmica e de grande disputa social, sendo assim, não tratamos dela como ausência de doenças ou cuidados de urgência/emergência, mas como um direito social conquistado nas lutas. Na prática cotidiana saúde se dá como condições de vida, ou seja, tem saúde que tem oportunidades na/da vida. Em um país como o Brasil, com os abismos sociais implementados, grande parcela da população não conta com o mínimo para sobreviver, que dirá para acessar os serviços de saúde, para comer dignamente, para usufruir de momentos de lazer/esporte/fitness/arte, para viver em plenas condições de saneamento básico, enfim para optar na vida com dignidade.

Mesmo com tais limites, destacamos a vontade dos(as) estudantes em aprender a partir das experiências que foram proporcionadas e de suas capacidades de produção artística e intelectual. Consideramos que o percurso formativo, bem como a estratégia metodológica, oportunizou encontros dialógicos e potentes para a formação dos(as) estudantes. Tanto o percurso, quanto a metodologia, pode ser repensado, reorganizado e oportunizado em outros espaços escolares e perspectivas pedagógicas. Essa é uma das contribuições deste texto. A Educação Física Escolar deve criar mais espaços para socializar experiências individuais e coletivas, registradas e problematizadas desde o chão da escola.

Assim, seguimos firmes em nosso propósito colaborativo, político e social no campo da Educação Física Escolar. E você caro professor(a)? Podemos dialogar? Podemos contribuir juntos





para novas, outras e diferentes escritas escolares que transformem positivamente a vida social de nossos(as) estudantes?

REFERÊNCIAS

ALVES, M. Z.; HERMONT, C. Estratégias metodológicas de trabalho com jovens. In: CORREA, L. M.; ALVES, M. Z.; MAIA, C. L. (Orgs.). **Cadernos temáticos: Juventude brasileira e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CARRANO, P. Jovens, territórios e práticas educativas. Rio de Janeiro: **Revista Teias**, v. 12. n. 26, 07-22, set./dez. 2011.

CARVALHO, Y. M. **Lazer e Saúde: a sociedade e o social**. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.) **Lazer e Sociedade: Múltiplas Relações**. Campinas: Editora Alínea, 2008. p. 105-120.

CARVALHO, Y. M. **Atividade física e saúde: onde está e quem é o “sujeito” da relação?** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, v. 22, n.2, p. 9-21, jan. 2001.

CARVALHO, Y. M. **O mito da atividade física e saúde**. São Paulo: Hucitec, 1995.

CASTILHO, S. M. **A imagem corporal**. Santo André: ESETec Editores Associados, 2001.

CUNHA, L. C. N. **Anorexia, bulimia e compulsão alimentar**. São Paulo: Atheneu. 2008.

CORREA, L. M.; MAIA, C. L. Ver, ouvir e registrar: compondo um mosaico das juventudes brasileiras. In: CORREA, Licitia Maria; ALVES, Maria Zenaide; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Cadernos temáticos: Juventude brasileira e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CURY, A. J. **A ditadura da beleza e a revolução das mulheres**. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.





DAYRELL, J. **Por uma pedagogia das juventudes**: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG / (organizador). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

GIROUX, H. **Pedagogia radical**. Subsídios. São Paulo: Cortez, 1983.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

GRAMSCI, A. **A formação dos intelectuais**. S. Ferreira (Trad.). Rio de Janeiro: Achiamé, 2013.

HOFFMAN, S. J. e HARRIS, J. C. Fisiologia da Atividade Física in: **Cine-siologia**: O Estudo da Atividade Física. São Paulo: Artmed Editora, 2002. p. 58-63, 230-231.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

NAHAS, M. V. Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. 5. ed. **Rev. atual. Londrina**: Midio-graf, 2010. 318p.

PIRES, T. **O quanto você realmente sabe sobre suplementos alimentares?** Sociedade Brasileira de Alimentação e Nutrição. 2013. Disponível em: http://www.sban.org.br/por_dentro/informativos/142/o-quanto-vocerealmente-sabe-sobre-suplementos-alimentares-dos-aspectos-basicos-a-necessidade-deregulamentacao

PEREIRA, Claudiney André Leite. Educação Física Escolar e Fisiologia do Exercício: Uma proposta de Interdisciplinaridade, 2006 – (PDF) Educação Física no ensino médio e fisiologia do exercício: o que os alunos devem aprender? Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233779247_Educacao_Fisica_no_ensino_medio_e_fisiologia_do_exercicio_o_que_os_alunos_devem_aprender





RUA, MARIA DAS GRAÇAS. Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos. In: RUA Maria das Graças, CARVALHO, Mizaél. **O estudo da Política: tópicos selecionados**. Brasília: Paralelo 15, 1998.

SCLIAR, M. História do Conceito de Saúde. **Revista Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, 2007.

VILARTA, R. **Alimentação saudável e atividade física para a qualidade de vida**. Campinas: IPES Editorial, 2007.

WADDINGTON, I. A história recente sobre o uso de drogas nos esportes: a caminho de uma compreensão sociológica. In: GEBARA A, PILATTI L. A (Org.). **Ensaios sobre história e sociologia nos esportes**. Jundiaí: Fontoura, 2006. p. 13-44.

WEINBERG, C. Adolescência e transtornos alimentares. In: WEINBERG, C. (Org.). **Transtornos alimentares na infância e adolescência** (pp. 47-58). São Paulo: Sá, 2008.

WILMORE, J. H. e COSTILL, L. D. **Fisiologia do esporte e do exercício**. 2º Ed. São Paulo, Manole, 2001.





O ENSINO DOS FUTEBÓIS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Raphaell Moreira Martins¹

*“Na pista pela, pela vitória,
pelo triunfo, conquista, se é pela glória,
uso meu trunfo. A rua é noiz”.*

Emicida.

INTRODUÇÃO

O Futebol como objeto de tematização e problematização crítica das práticas corporais esportivas nas aulas de Educação Física no Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Educação,

¹ Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professor permanente do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Pesquisador dos seguintes grupos: Grupo de Pesquisa, Saúde e Exercício Físico do IFCE; Saberes em Ação da UFC; ProFut – Grupo de Estudos e Pesquisas dos Aspectos Pedagógicos e Sociais do Futebol da UFSCar.





Ciência e Tecnologia do Ceará *campus* Baturité, pode causar um certo mal-estar para o que muitos pensariam sobre o que seria a aprendizagem deste saber da área de Educação Física.

No entanto, estamos confiantes que os Futebóis oportunizam um campo de questionamentos e provocações que derivam da sua repercussão como fenômeno cultural emblemático da sociedade brasileira e merece ocupar o espaço destinado atualmente no currículo do IFCE *campus* Baturité para a Educação Física na última etapa da Educação Básica.

Isto posto, estamos preparados e buscando convencer de forma muito gentil a área pedagógica da Educação Física, que este lugar específico do ensino do Futebol, e mais pertencente a este trabalho aos Futebóis, pode ser parte delimitada e bastante cativa para produzir saberes coletivos sobre justiça social, valores morais e os marcadores da desigualdade de gênero, das relações étnico-raciais, ambientais e de classe social na última etapa da Educação Básica. Sem a retirada do gosto e do interesse pelo futebol propriamente dito.

Sendo assim, por via de regra, refletimos que anteriormente a discussão sobre o ensino tematizado e contextualizado sobre o Futebol e o nosso admitido convite para o encantamento do pertinente trabalho com o ensino crítico dos Futebóis no Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais. Exploramos a necessidade de nos ancorar autenticamente em uma perspectiva crítica de como abordar as Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimento da Educação Física no ambiente educacional.

Por essa razão, concordamos com Martins e Santos (2023) e suas convicções de que a perspectiva crítica proporciona um método de acessar a Educação Física com efetiva possibilidade de articular o saber, com o saber-fazer, e especialmente, de como relacionar esses saberes próprios da Educação Física com



as grandes questões sociais, situando que o nosso dever moral, cultural, ambiental, estético, social, educacional, científico e político é se implicar para além da experiência, compreensão e afeto para com as práticas corporais.

A perspectiva crítica da Educação Física produz um tipo de compromisso com a justiça social, que está imbuída de valores humanos progressistas que prezam pela democracia e pluralidade cultural, independente da realidade e conjuntura local em que a instituição esteja inserida. A Educação Física crítica assume o anseio de garantir que essa formação humana e crítica permita ousar a transformar a realidade social, gerando comunidades autônomas, reflexivas e que reivindicam sua atuação no mundo por meio das práticas corporais (MARTINS; SANTOS, 2023).

Retornando para o ensino dos Futebóis no Ensino Médio Integrado no IFCE, esse assunto se manifesta neste texto, tanto como um elemento complicador, como também, um belíssimo desafio a ser superado na estrutura do que definiremos como a didática da Educação Física crítica, em instituições tão peculiares como os Institutos Federais. A dinâmica do fato complicador no ensino dos Futebóis se acomoda no acúmulo de experiências limitantes do nosso humilde ponto de vista, em relacionar esse conteúdo com o desinvestimento pedagógico² do próprio ensino dos esportes na Educação Física.

Soma-se a esse rizoma, a crise de identidade dos Institutos Federais sobre o que seria a Educação Física no Ensino Médio Integrado e seu envolvimento com os complexos Jogos dos Institutos Federais, que de uma forma magnética, atrai tudo que

² É aquele cuja prática recebe denominações como rola bola e/ou como pedagogia da sombra. Geralmente, ele se encontra em estados nos quais não apresenta grandes pretensões com suas práticas; talvez a pretensão maior seja a de ocupar seus alunos com alguma atividade (MACHADO et al. 2010).





envolve o terreno da Unidade Temática dos Esportes para a perspectiva performática do que se compreende popularmente como o treinamento desportivo no ambiente do Ensino Médio Integrado. Por isso, o ensino dos Futebóis confronta frontalmente essa situação ambígua acerca dos Esportes nos Institutos Federais em vários locais do Brasil, e mais diretamente neste texto, no caso do IFCE *campus* Baturité.

Por outro lado, o Futebol em seu sentido amplo tem sido utilizado em vários espaços como mecanismo de resistência política e reflexão crítica sobre as contradições que orbitam esta prática corporal esportiva, especialmente, em sua versão profissional, ou de alto rendimento. Que de forma predominante domina e devora as outras possibilidades de investigar, ensinar, experimentar, colaborar e se emocionar com o Futebol no Brasil.

Por tudo exposto, efetuamos desde o título deste capítulo de livro a opção pelo termo “Futebóis”, a mudança para este conceito não foi meramente terminológica, pois a diferença de como problematizar o Futebol é totalmente diferente, ao decidir criticamente pelos Futebóis. Damo (2007) em sua categorização sobre os Futebóis, propõe o agrupamento dessas práticas sociais em quatro matrizes principais, quais sejam, a espetacularizada, a bricolada, a comunitária e a escolar.

Alinhamos a essa discussão a contribuição de Kessler (2016) que identifica grupos que são excluídos e estigmatizado pelo Futebol midiático. Por exemplo, as pessoas com sobrepeso e obesas, as pessoas de baixa estatura, as pessoas idosas, as pessoas descoordenadas, as pessoas mais jovens e as mulheres em geral, são alguns dos grupos que ficam à sombra do Futebol hegemônico em sua visibilidade, mas também o compõem.



Adicionamos a este grupo de corpos conscientes³ periféricos, as pessoas LGBTQIAPN+, as pessoas refugiadas, as pessoas em situação de rua, as pessoas sem terra, as pessoas indígenas, pessoas ciganas, as pessoas quilombolas, as pessoas com deficiência, entre outros grupos marginalizados. Esses indivíduos sofrem com marcas e rótulos por não fazerem parte de um Futebol hegemônico em sua visibilidade. Atualmente, quando ocorrem movimentos limítrofes de reparação para com o futebol, se agiganta, literalmente, um movimento conservador para condenar qualquer ação direta de resistência e transformação colaborativa no Futebol.

A outra inspiração pela opção do ensino dos Futebóis nasce da ação potente do Grupo de Estudos Pedagógicos e Sociais do Futebol (ProFUT), com sede no Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da Universidade Federal de São Carlos e liderada pelo competentíssimo professor Doutor Osmar Moreira de Souza Júnior. Que promove eventos, produções acadêmicas e formações para o ensino dos Futebóis na Educação Física escolar.

Esta perspectiva que amplia o sentido do futebol para os futebóis e associa a estas práticas sociais, práticas colaborativas e processos educativos orientados para a humanização, superando a dimensão hegemônica do esporte de alto rendimento, não pode simplesmente ser tomado de forma absoluta como uma visão de

³ Corpo Consciente que se almeja nas aulas de Educação Física é forjado por meio das práticas corporais como uma ação inerente das mulheres e dos homens como sujeitos críticos-reflexivos-propositivos no mundo, destacando a sua pluralidade, diversidade e liberdade de Corpos Conscientes que se manifestam de forma afetiva, estética, ética, curiosa, epistemológica, política e rigorosa nas várias possibilidades de práticas corporais existentes, em uma intersecção entre o seu próprio Corpo Consciente e os Corpos Conscientes que o rodeiam (MARTINS; NOGUEIRA, 2021).





mundo surgida espontaneamente (SOUZA JÚNIOR, 2022). Faz parte de um movimento que tem questionado e refletido outras formas de dialogar e analisar o Futebol.

A problemática central deste estudo se concentra na linha de pesquisa das abordagens metodológicas e processos de ensino e aprendizagens da Educação Física escolar. Pois, apostamos em outra perspectiva para forjar saberes sobre o Futebol, com a demanda para os Futebóis. Com base nesta questão, indicamos o relato da experiência de como foi o ensino da Unidade Temática dos Futebóis com uma turma de Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Comércio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará *campus* Baturité no ano de 2022.

As principais justificativas e relevâncias para tal exercício acadêmico se concentram na valorização da reflexão sobre a própria prática pedagógica. Para Freire (2011) na formação permanente das professoras e dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Pontuamos como aspecto interessante, que em alguns casos, na tentativa exagerada de se enquadrar em um extrato crítico do ensino da Educação Física, se elabora um “acerto de contas” com a Unidade Temática dos Esportes, e de forma análoga a ideia da curvatura da vara, na qual, envergam a vara para um lado, as aulas de Educação Física se confundem com o ensino dos esportes, e nestas realidades são no máximo quatro esportes (futsal, handebol, basquetebol e voleibol). Já em outros locais, o inverso também é factível, a vara é envergada para o outro lado, na intenção de negar o acesso tematizado dos esportes, com o argumento de ampliar e possibilitar outras práticas corporais (MARTINS *et al.*, 2022).



Outro aspecto importante para a feitura do presente texto foi o entendimento de que se faz imprescindível a publicitação de práticas pedagógicas na área de Educação Física no Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais que rompem com o ensino tradicional da Unidade Temática dos Esportes, que se consolidam na perspectiva crítica e se reconheçam outras vertentes de saberes para conteúdos considerados convencionais para muitas professoras e muitos professores.

Desta forma, a intenção deste capítulo de livro foi analisar a tematização crítica do ensino dos Futebóis para uma turma de Educação Física do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Comércio do IFCE campus Baturité por meio da percepção do docente da componente curricular.

||| MARCO METODOLÓGICO

A estrutura investigativa deste capítulo de livro e que melhor atendeu a necessidade do objetivo traçado foi a perspectiva qualitativa crítica. A pesquisa qualitativa crítica originou-se no final da década de 1980 e de 1990. Diferencia-se da etnografia crítica e da pedagogia crítica apenas pelo fato de ter tentado formular uma teoria metodológica rigorosa e explícita, recorrendo à filosofia e teoria social para fazê-lo (CARSPÉKEN, 2011).

A pesquisa qualitativa crítica é realmente estimulante, política, significativa, expande a mente quando verdadeiramente praticada. Tanto as experiências de trabalho de campo como de análise de dados são ricamente significativas e transformadoras. As referências da pesquisa qualitativa crítica são: a teoria da identidade humana; o conceito de sistema sociais; e a teoria social crítica (CARSPÉKEN, 2011).





Agregando a lógica da pesquisa qualitativa crítica e do ensino dos Futebolís, recorre metodologicamente a Freire (2011) ao assinalar que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Ensina-se porque temos um sentimento de busca, porque estamos sempre em estado de indagação. Pesquisamos para constatar, constatando, procuramos intervir e nesta intervenção acontece um processo de aprendizagem e educação. A pesquisa serve para alcançar aquilo que não se conhece e comunicar ou anunciar a novidade para a comunidade acadêmica.

A técnica investigativa para o presente capítulo de livro foi o relato de experiência. Distinguir-se que o relato de experiência não é, necessariamente, um relato de pesquisa acadêmica, todavia, trata em sua maioria do registro de experiências vivenciadas (LUDKE; CRUZ, 2010). Tais experiências podem ser, por exemplo, oriundas de pesquisas, ensino, projetos de extensão universitária, dentre outras.

O roteiro para o relato de experiência vai se apoiar em alguns aspectos traçados por Mussi, Flores e Almeida (2021) que delimitaram os seguintes pontos como premissas do relato de experiência: o cenário; a amostra; período temporal; a forma de coletar os dados; a intervenção; análise; e aspectos éticos necessários.

O cenário deste relato de experiência sobre o ensino dos Futebolís foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará *campus* Baturité. Este instituto acolhe estudantes de 13 municípios que fazem parte do Maciço de Baturité. Na atualidade o IFCE *campus* Baturité oferece os seguintes cursos: Administração (Técnico-subsequente); Licenciatura em Letras Português/Inglês; Tecnologia em Gastronomia; Tecnologia em Hotelaria; Especialização em Ciências dos Alimentos; e Ensino Médio Integrado ao Técnico em Comércio.





A primeira turma do Curso Técnico em Comércio é do ano de 2020. Foi justamente com essa turma que foi implementada a Unidade Temática dos Futebóis. A Educação Física, neste Curso Técnico, ocorre nos seis semestres oferecidos, com duas horas aulas semanais para cada turma de ensino. Nesta perspectiva, a terminologia das componentes curriculares segue a seguinte sequência: Educação Física I (primeiro semestre); Educação Física II (segundo semestre); Educação Física III (terceiro semestre); Educação Física IV (quarto semestre); Educação Física V (quinto semestre); e Educação Física VI (sexto semestre).

O grupo que participou da experiência relatada foi a turma do sexto semestre, que fazia parte da Educação Física VI no calendário letivo de 2022.2. A turma apresentava 26 estudantes, que atravessaram praticamente dois anos inteiros de ensino remoto. Na prática, o que se refere ao terceiro ano do Ensino Médio Integrado foi vivenciado de forma presencial para essa turma. Destaca-se que por ser o único docente de Educação Física do IFCE campus Baturité, a turma de ensino já compreendia neste período a proposta de Educação Física defendida.

O período da tematização do ensino dos Futebóis foram as primeiras aulas do sexto semestre, que iniciou ao final do mês de julho de 2022. Ao todo foram seis encontros de duas horas aulas semanais para abordar com consistência este conteúdo.

Para mapeamento de dados, foram utilizados os depoimentos dos estudantes ao final de cada aula, como forma de fechamento e síntese de cada tema abordado no grande campo de conhecimento dos Futebóis. Aproveito para situar que neste período o grupo de *WhatsApp* desta turma de ensino, ainda era muito efetivo por parte das/dos docentes e das/dos estudantes. Por causa disso, após as aulas a turma de ensino costuma elogiar as educadoras e os educadores sobre a condução das aulas. Em paralelo, em algumas ocasiões se compartilhavam registros das





aulas, por meio de fotos geradas pelos celulares das/dos estudantes. As fotos não vão ser utilizadas neste capítulo de livro, pois não se obteve autorização para essa finalidade acadêmica.

A forma de intervenção foi a elaboração, implementação e avaliação de uma Unidade Didática sobre os Futebóis, sendo que essa turma foi a primeira a acolher a proposição desta proposta de ensino. Por essa razão, fazer esse trabalho de reflexão crítica da própria prática pedagógica só favorece o engrandecimento desta Unidade Didática para as próximas experiências.

No concernente aos aspectos éticos, foi compartilhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), foi comentado sobre a função dessa iniciativa no final da primeira aula da Unidade Didática dos Futebóis, quando foi passado o documento, amparado no art. 1º da Resolução MS/CNS nº 510 (2016), que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Isso implica informar que não será registrada nem avaliada pelo sistema CEP/Conep “pesquisa de opinião pública com participantes não identificados” (Resolução MS/CNS n. 510, 2016). Por isso, o participante tinha compreensão de que não seria identificado caso concordasse em participar do estudo, como também, o relato de experiência fica com a lupa investigativa no olhar docente sobre a dimensão do ensinar.

UNIDADE DIDÁTICA DOS FUTEBÓIS

A proposição de Unidades Didáticas tem sido mais frequente nos últimos anos, tanto por organizações de livros que buscam divulgar práticas pedagógicas com finalidades pedagógicas distintas, como também, as revistas acadêmicas têm oportunizado mais espaço para este tipo de produção. Nesta expectativa, pode-se comemorar inicialmente que o fazer típico da escola, no caso,





as aulas e sua organização e feitura propriamente ditas, estão adentrando o universo “elitista” da academia.

Por outro percurso, precisa-se evidenciar que a comunicação de Unidades Didáticas não pode ser reduzida a um pensamento reprodutivista e tecnicista da Educação Física. Extraordinariamente por se ancorar no pensamento crítico. A estratégia de publicizar Unidades Didáticas se apresenta como saberes de experiência feito (FREIRE, 2013), como uma matéria prima, que posteriormente cada professora e cada professor de Educação Física pode superar e ampliar essa prática pedagógica que iniciou o caminho de reflexão sobre um objeto de conhecimento, no nosso ato, os futebóis.

O que se retrata como Unidade Didática neste capítulo são as relações de vinculação entre os diferentes conteúdos da aprendizagem que formam as Organizações de Conteúdos (ZABALA, 1998). Por isso, se faz útil emitir que a estrutura desta Unidade Didática sobre os Futebóis recorre realmente de diferentes conteúdos de aprendizagem sobre essa prática corporal que de forma espiralada e progressiva nos exibem outra forma de acolher o Futebol.

Para dar vazão ao ensejo, informamos que essa Unidade Didática é ofertada na Educação Física VI, ou seja, no último semestre do currículo da Educação Física no Ensino Médio Integrado no IFCE *campus* Baturité. A disposição deste saber no final da trajetória acadêmica das/dos estudantes na Educação Básica não foi por acaso. A experiência acumulada nos indicou que, na região onde o IFCE *campus* Baturité está inserido, a Educação Física no Ensino Fundamental tem um forte predomínio pelo currículo esportivo⁴. Inclusive, o Futsal e o Voleibol possuem

⁴ Denominação estabelecida por Nunes e Rúbio (2008) às propostas curriculares da Educação Física que recorrem prioritariamente ao ensino dos esportes visando a formação de identidades “vencedoras”.





ampla aderência das juventudes que já carregam em seu corpo consciente essa forte influência destes dois esportes.

Dito isto, fundamentar uma proposta de Educação Física crítica, problematizadora, contextualizada e que tematiza as práticas corporais junto às grandes questões sociais necessita de uma iniciação e um convite ao grupo aprendente para se permitirem andarilhar por outro modelo de Educação Física. Para além da Unidade Didática dos Futebóis, o arcabouço pedagógico coerente e rigoroso possibilita o devido suporte para a exequibilidade de uma proposta tão peculiar de Futebol.

O primeiro aspecto que uma Unidade Didática dos Futebóis deve abarcar é a dimensão contextualizada dos temas transversais ao Futebol. Martins (2021) define a contextualização dos temas contemporâneos no ensino da Educação Física como o reconhecimento do cotidiano e suas grandes demandas contemporâneas, amparadas pelo respeito aos saberes, experiências, sentimentos, subjetividades, valores, ancestralidades, curiosidades e realidade comunitária das alunas e dos alunos.

A contextualização que se almeja trabalhar com a tematização da Educação Física é a seguinte: 1 – As Unidades Temáticas da Educação Física; 2 – O contexto em que se implica a significação dessa Unidade Temática; 3 – As grandes questões contemporâneas que estão envolvidas com essa Unidade Temática; 4 – O cotidiano das alunas e dos alunos; 5 – O acolhimento de seus saberes, experiências, sentimentos, subjetividades, valores, ancestralidades e curiosidades; 6 – A produção sintética de um novo conhecimento após a junção de todas essas camadas (MARTINS, 2015).

O segundo aspecto que a Unidade Didática deve contemplar é o que Martins (2022) denominou como “CASE”, que abrevia as palavras: Crítica; Alegria; Sintonia; e Engajamento. A perspectiva



crítica não pode ser um dispositivo que está descrito somente na proposta curricular da Educação Física, nos projetos institucionais e demais normativas pedagógicas, essa opção de atuação deve estar cristalina para o docente, para as alunas e os alunos, para a comunidade acadêmica e deve repercutir na representação de como a sociedade observa as aulas de Educação Física que, neste contexto, não está rendida a uma perspectiva que se limite à busca da aptidão física e à experimentação de esportes.

A opção pela alegria nas aulas de Educação Física se justifica por um projeto de ensino e aprendizagem que permite ser feliz durante a tematização e problematização dos objetos de conhecimento, e acreditamos que a junção da perspectiva crítica e a alegria no contexto de ensino pode suscitar uma correlação pouco usual, mas o ideal seria produzir ambientes de ensino e aprendizagem em que ser feliz não se distancie do pensamento crítico das práticas corporais nas aulas de Educação Física (MARTINS, 2022).

O entendimento de sintonia para as aulas de Educação Física no Ensino Médio Integrado a um curso técnico se torna necessário quando se valoriza que o grupo que participa desta etapa de ensino é, em sua maioria, composto pelas juventudes, e com isso, um arranjo das estruturas deve ser alocado para as aulas de Educação Física, tais como os seus projetos de vida, as suas experiências, as suas demandas sociais e a cultura juvenil (MARTINS, 2022).

Já para o engajamento, o que realizamos é o convite bem articulado para uma experiência para além da aula propriamente dita, ou seja, que as discussões, experimentações e sensações da tematização da Educação Física cheguem nas casas das alunas e dos alunos, sejam divulgadas em suas redes sociais, produzam movimentos em suas comunidades e tornem a instituição





de ensino mais viva, tudo isso, pelo fato de que existe um engajamento com as aulas de Educação Física por parte de todas e todos.

Dessa forma, os conteúdos eleitos para acessar os Futebóis foram os seguintes: Futebol de mulheres (Pelo direito “das mina” e “das mona” jogarem futebol em paz); Futebol indígena (Conhecendo a matriz indígena de futebol); *Fútbol Callejero* (Uma proposta colaborativa e popular de futebol); Futebol de botão, futebol de prego, futebol eletrônico, entre outros.

A opção por cada temática problematizada sobre os Futebóis não surgiu de forma descontextualizada. Para garantir um pensamento crítico por meio das aulas de Educação Física foram estruturados assuntos que valorizem a percepção que o Futebol não é aquele único movimento que é propagado nas televisões e programas esportivos que praticamente só anunciam o futebol masculino.

Por isso, iniciar a discussão pelo futebol de mulheres foi essencial, pois torna a postura disruptiva ao construir narrativas historiográficas que não são concentradas exclusivamente na figura masculina. Na próxima seção será explicitada como foi explorado cada assunto na Unidade Temática. A estratégia de promover uma experiência com o *Fútbol Callejero* foi para valorizar o futebol popular e de rua, com características essencialmente pedagógicas. A eleição do futebol indígena foi para promover uma ação afirmativa no ensino da matriz indígena nas aulas de Educação Física.

Para o caso das outras possibilidades de Futebóis, adotamos um olhar reflexivo sobre práticas corporais que são variantes do Futebol e geralmente não são acessadas na escola com o devido filtro escolar. Inclusive, tentando valorizar possibilidades mais atuais, tais como, os tipos de futebóis acessados por artefatos



tecnológicos, como também, a apresentação do Futebol de Prego que não é mais tão divulgado na época presente. Em seguida, compartilhamos um quadro-síntese de como foi organizada a Unidade Temática sobre os Futebóis.

Quadro 1 – Unidade Didática dos Futebóis.

Objetos de conhecimento	Expectativas essenciais de aprendizagem	Carga horária
Futebol de mulheres	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualizar a historiografia do futebol de mulheres; • Problematizar o marcador social de gênero no Futebol; • Apresentar a história de vida de Miraildes Maciel Mota; 	4 horas aula (2 semanas)
Futebol indígena	<ul style="list-style-type: none"> • Compartilhar as noções básicas do Jikunahati; • Descrever algumas peculiaridades na prática esportiva do Jikunahati; • Vivenciar a prática do Jikunahati no ambiente escolar 	2 horas aula (1 semana)
Fútbol Callejero	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar o <i>fútbol callejero</i>; • Problematizar o <i>fútbol callejero</i> com os modelos mais convencionais de futebol; • Refletir sobre a metodologia do <i>fútbol callejero</i> em outros esportes coletivos; 	2 horas aula (1 semana)
Futebóis	<ul style="list-style-type: none"> • Expor os vários tipos de práticas de futebol; • Praticar em pequenos grupos o futebol de botão, o futebol de prego, o pebolim e o futebol eletrônico. 	2 horas aula (1 semanas)
Campeonato de Futebóis	<ul style="list-style-type: none"> • Promover um pequeno campeonato com os estudantes em que utilize a perspectiva do <i>fútbol callejero</i> e outras estratégias dos outros tipos de futebóis. 	2 horas aula (1 semana)

Fonte: O autor.





RELATO DA EXPERIÊNCIA NO IFCE *CAMPUS* BATURITÉ

Para ser o mais descritivo possível, os Futebóis começaram a ser tratados pedagogicamente ainda no ano de 2020 nas primeiras aulas do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Comércio no IFCE *campus* Baturité. Quando dois alunos perguntaram: “Professor, quando será o Racha?”. Ênfase que este termo é popular para a vivência do jogo coletivo de Futebol/Futsal no Estado do Ceará.

Nesta ocasião, ainda antes de saber que semanas posteriores entraríamos em um período tenebroso por causa da pandemia por Covid-19 e o complexo Ensino Remoto Emergencial adotado pelo IFCE, expliquei para os estudantes que seguiríamos a estrutura do planejamento da Educação Física apresentado na primeira aula, que expressava que os Futebóis seria um conteúdo do último semestre.

Lembro muito bem da feição destes dois educandos, praticamente não acreditando e validando a informação compartilhada. Mas de forma muito gentil aceitaram a argumentação de um planejamento em curso que privilegiava a diversidade e a pluralidade crítica das práticas corporais, e que neste mosaico, os Futebóis é só mais um conteúdo a ser acessado como direito essencial de aprendizagem na Educação Física no Ensino Médio Integrado.

Saltando para o mês de julho de 2022 e regressando efetivamente para a Unidade Temática dos Futebóis, preciso demarcar a recepção do grupo aprendente à proposta a ser experimentada. Recordo que os títulos de cada aula geraram um atrativo para grande parte da turma. Todavia, tanto as estudantes quanto os estudantes desejavam saber como seria a experimentação destas





temáticas, pois os temas das aulas faziam uma certa referência a uma discussão teórica da Educação Física.

O grupo, neste período de sua trajetória escolar no Ensino Médio Integrado no IFCE campus Baturité, já rejeitava uma Educação Física que alegava uma “teoria deslocada da prática”, ou uma espécie de “Educação Física Territorial”, na qual existe o momento e o lugar da teoria e a situação e o local da experimentação das práticas corporais (MARTINS; DARIDO, 2018; MARTINS, 2017; MARTINS; SILVA; 2015).

Comentei que tentaríamos realizar todas as tematizações críticas estabelecendo uma articulação entre a prática e a teoria dos Futebóis. A primeira aula, no dia 27 de julho de 2022, sobre o futebol de mulheres, foi na memória a aula mais envolvente com o grupo. Ressalto que foi o tema que mais estudei previamente para produzir situações de ensino e aprendizagem que elevasse ao máximo a importância que este assunto exige para o presente momento de fortalecimento do Futebol das Mulheres.

A primeira estratégia de ensino foi colocar uma imagem de uma pessoa que só tinha parte das pernas e dos braços visíveis, no centro do corpo, tinha uma caixa de mensagem, com a seguinte pergunta: quem jogou mais vezes pela seleção brasileira na Copa do Mundo? Relevante sobressair a relação étnico-racial exposta nesta imagem, as partes do corpo que apareciam eram de uma pessoa negra.

O grupo já estava inserido dentro de um contexto crítico da Educação Física, por isso, foi percebido um esforço para não mencionar o óbvio, que seria o nome de homens em uma aula que tinha como tema gerador o Futebol de Mulheres. Mesmo assim, o único nome mencionado pela turma foi o da atleta Marta. Teve uma estudante que estava estimulada a citar o nome da jogadora que fazia parte deste enigma. Mas ninguém declarou o





nome de Miraldes Maciel Mota, ou comumente conhecida, como “Formiga”.

Levei a turma para a quadra e fui conversar sobre os vários feitos da atleta. Observei no rosto da mesma estudante, que minutos antes estava buscando com vigor na memória o nome da atleta, o quanto estava orgulhosa dessa jogadora ser ponto de discussão na aula. O primeiro critério foi por ser uma mulher negra, o segundo foi o empoderamento que estava desejando, fazer uma camisa com o nome da atleta para utilizar nos jogos da Copa do Mundo que aconteceria meses depois, pois sempre foi acostumada a ter nome de homens nas costas e desejava ter um nome de uma mulher tão importante na camisa que portava.

Em seguida, foi experimentado o Futebol Generificado (SOUZA JÚNIOR, 2020) que foi criado para servir de pano de fundo para a discussão de questões de gênero, sobretudo aquelas ligadas às desigualdades de acesso ao mercado de trabalho, ao esporte e ao lazer e à divisão das tarefas domésticas. O nome “Futebol Generificado” representa, justamente, a estrutura do jogo que atribui papéis aos(as) participantes determinados pelo seu gênero (SOUZA JÚNIOR, 2022).

Após a experiência e discussão sobre o Futebol Generificado, completamos a reflexão sobre o Futebol de Mulheres compartilhando alguns marcos para o Futebol de Mulheres, tais como: o seu início como prática corporal subversiva e proibida no Brasil; mencionado quando foi a primeira Copa do Mundo; a valorização dos atos da atleta Marta, tanto dentro de campo, como nas ações afirmativas em prol dos direitos das mulheres no esporte; foi explicitado o caso do Futebol de Mulheres nos Estados Unidos da América e a relevante iniciativa de igualdade salarial. Para fechar esse assunto foi pontuado que a desigualdade de gênero no Futebol já foi item avaliativo do Exame Nacional do Ensino Médio, fixando a ideia de que este assunto é de muito interesse.



Na aula sobre o Futebol Indígena, uma estudante apareceu no início da aula e comentou que estava entusiasmada para saber como seria o desdobramento da aula sobre esta variante do Futebol mais popularizado. Comentei que na vivência teríamos um certo cuidado, pois o nosso único espaço para experimentação das práticas corporais no IFCE *campus* Baturité é uma quadra esportiva, mas o interessante seria praticar o Futebol Indígena em um campo de futebol ou em um terreno mais macio, mesmo assim, iríamos conhecer essa prática corporal esportiva.

O Jikunahati foi exibido e apreciado pela sua singularidade, e por ter raízes dos povos originários. Nos primeiros momentos da aula foram contextualizados alguns fatos que são próprios do Jikunahati, como exemplo: Só é permitido usar as mãos quando a bola está parada; Quando o jogador erra o passe da bola, o ponto é do adversário; Pontuação está relacionada a uma aposta, “antes da partida, as duas equipes se reúnem e todos apresentam os adereços que estão em jogo”, podem ser cocares, colares, pulseiras, braceletes, tiaras, etc.; Cada ponto marcado vale um adereço; Suspende-se o jogo quando uma das equipes esgota sua provisão de adereços.

Em seguida elaboramos uma experimentação do Jikunahati com o grupo, adaptando as regras para a nossa realidade. Nesta vivência, surgiu pela primeira oportunidade um fato que se estendeu para algumas aulas decorrentes, no caso, algumas estudantes não desejarem participar das experimentações. Mesmo com todos os acordos e contratos didáticos, que foram estabelecidos no início desta trajetória do Ensino Médio Integrado, sobre uma participação crítica, autônoma e efetiva nas aulas de Educação Física. Justamente na aula sobre os Futebóis observei questões de desinteresse na participação das atividades mais vivenciais por parte de algumas estudantes.





O subterfúgio para situações delicadas como a supracitada é a promoção de convencimento mais próximo e afetivo com cada educanda. Em grande parte dos casos, essa postura tem surtido um efeito satisfatório. O principal argumento estabelecido pelo docente é que essa aula não será repetida, ou seja, tanto para quem está vibrante com o momento, ou para quem não está tão à vontade com a aula, aquela vivência é única e singular no percurso do currículo.

Sobre a experimentação em si, foi bastante tranquila por parte da turma, que revelou uma alegria contagiante em fazer essa aula. Pois, em sua lógica interna, envolve elementos do futebol e de rebatidas que são comuns em outros esportes e brincadeiras. Faz saber que a regra de disputar adereços não foi adotada na experimentação. Porém, em uma próxima implementação pretendo recomendar, para a aula anterior, que a turma de ensino leve para a aula sobre o Futebol Indígena alguns itens que possam ser compartilhados durante a aula.

Para a aula de *Fútbol Callejero*, proposta de ressignificação da estética e da ética do Futebol convencional no sentido de configurá-lo como uma experiência de Educação Popular. Os princípios fundantes que sustentam a prática do *Fútbol Callejero* são respeito, cooperação e solidariedade (ROSSINI *et al.*, 2012), princípios esses pontuados no jogo. As partidas são compostas por três tempos, disputadas por equipes necessariamente integradas por meninos e meninas e prescindindo da figura do(a) árbitro(a). Todas as decisões acerca de regras, situações de jogo, duração e dinâmica da partida são tomadas pelos(as) jogadores(as) sob a supervisão de um(a) mediador(a) (SOUZA JÚNIOR, 2022).

Foi uma aula magnífica, pois particularmente considero o *Fútbol Callejero* uma iniciativa extremamente pedagógica. Todos os três tempos foram bem trabalhados com a turma, sobretudo, o terceiro tempo, em que tivemos bons debates sobre o ponto





que ficou pendente nas aulas anteriores, que seria um certo desinteresse de algumas estudantes. No momento de avaliar as condutas em jogo, a falta de empenho e envolvimento com o jogo foi levantada pelo grupo.

Como o diálogo é democrático, em sua defesa, as estudantes afirmaram possuir um certo desgosto pelo Futebol, e que prefeririam ficar mais recolhidas na aula do que participar e tornar o momento inconveniente para todas e todos. Esse tipo de oportunidade em que a turma de ensino dialoga sobre as suas questões favorece um olhar atento a partir da experiência das/dos estudantes. Em alguns casos, a professora e o professor, no compromisso profissional de garantir uma aula atrativa, exigem uma participação massiva e total da turma, sendo que existem conflitos que são da perspectiva estudantil, e não necessariamente isso é uma crítica à aula, e sim enfrentamentos das histórias de vida de cada aluna e cada aluno.

Já para a aula dos Futebóis, foi sistematizado um circuito para experimentar algumas alternativas de Futebol. As atividades eleitas foram: Futebol de Botão; Futebol de Prego; Pebolim; Simulador eletrônico de Futebol. Para o Futebol de Botão, foi utilizado o material que o IFCE *campus* Baturité já possuía na Sala de Jogos e Brincadeiras. O grupo apesar de jovem, não conhecia a forma de jogar o Futebol de Botão, e foi realizado uma breve explicação sobre os procedimentos a serem adotados.

O Futebol de Prego foi o mais complexo, pois não tínhamos nenhum exemplar na aula. Contudo, fica a conduta, de na próxima oportunidade, construir com a turma uma versão de Futebol de Prego. No fato do Pebolim, foi muito agradável observar que um equipamento que sempre esteve à disposição das/dos estudantes no pátio do IFCE *campus* Baturité foi transposto como recurso pedagógico. O Simulador eletrônico de Futebol foi mais tranquilo, pois existe uma marca famosa de jogos eletrônicos





que disponibiliza um aplicativo para que se jogue esta versão de simulador de Futebol.

A última aula desta Unidade Temática sobre os Futebóis, cumpre uma etapa fundante na organização do trabalho pedagógico na Educação Física no Ensino Médio Integrado no IFCE *campus* Baturité. Todas as Unidades Temáticas possuem uma culminância, que geralmente abrange alguns princípios pedagógicos, tais como: Sintetizar os principais saberes acessados; promover uma produção coletiva; relacionar os conteúdos abordados com as exigências do ENEM.

Para a ocorrência dos Futebóis, a demanda foi similar à tematização crítica de outras práticas esportivas. A situação de ensino final é promover um pequeno campeonato, organizado pelos estudantes e que garanta que as noções básicas daquele esporte foram assimiladas. Nesta circunstância em particular, o *Fútbol Callejero* seria o fluxo mais viável, com a inclusão de torcidas e de uma sistematização mínima de equipes que disputariam um campeonato.

O acontecido foi maravilhoso, visto que o objetivo inicial de refletir os Futebóis, problematizar algumas questões do Futebol profissional masculino e manter o interesse por essa prática esportiva foram abarcadas.

||| CONSIDERAÇÕES FINAIS

No fechamento do texto, a epígrafe impulsiona mais sentido, do que uma anedota encurtada logo nos primeiros parágrafos. Que não nos deixem enganar, não é fácil, e pouco atraente, modificar um objeto de conhecimento da Educação Física que já determina um campo de interesse por uma parte das/dos estudantes.





Entretanto, esse capítulo celebra o triunfo de um professor que acredita em uma perspectiva crítica da Educação Física.

O trunfo maior de organizar a Unidade Didática dos Futebóis, foi saber de início que o grupo já aceitava uma proposta diferenciada de ler, sentir, viver, respeitar, problematizar as práticas corporais. Foram necessários quase três anos com a turma para se terem as condições necessárias para tematizar de forma problematizadora os Futebóis sem que isso gerasse um certo revanchismo da turma, que esperava somente o jogo coletivo de Futsal, apelidado de “Racha”.

O objetivo central deste capítulo foi alcançado, desde o cuidado com a descrição de como foi pensada a Unidade Didática, à priori, em seu ínterim e a posteriori. Antes de iniciar a contextualização crítica dos Futebóis, foi idealizado todo um ambiente favorável para que se fosse permitido analisar outros campos de conhecimento sobre o Futebol. Em seu ínterim, foi sentido com o grupo, que existem limites com o Futebóis, seja por seu esgotamento como conteúdo monotemático da Educação Física em grande parte das escolas brasileiras, seja por afeição, pois ninguém precisa gostar e se interessar por todas as práticas corporais.

Por outro viés, a cada aula existiam possibilidades por parte da turma que soltavam boas vibrações para aprender algo novo sobre os Futebóis. Isso é a maior glória deste relato de experiência. A Unidade Temática dos Futebóis continua aberta e flexível para o acolhimento de novas variantes e reflexões sobre os Futebóis.

Consideração que possui validade após a concretização desta experiência foi o apego da turma de ensino por aprender mais do que o esporte propriamente dito. Nesta conjuntura, o esporte, ou qualquer outra prática corporal, não precisa ser encerrado em





sua aprendizagem procedimental. Podemos transitar por vários temas transversais que precisam ser tratados pedagogicamente na escola e, de forma alguma, deixam de ser uma aula efetiva de Educação Física.

Para fechar este texto, deixo o convite para que outras professoras e outros professores possam acolher fragmentos do que foi proposto nesta Unidade Didática em suas realidades, e não tenho a menor dúvida que será linda a repercussão desta proposta em outros contextos, pois se existe algo de potente na Educação Física escolar é a capacidade imensa da classe docente em transpor didaticamente experiências pedagógicas para as suas realidades de ensino.

REFERÊNCIAS

CARSPECKEN, P. F. Pesquisa Qualitativa Crítica: conceitos básicos. **Educação & Realidade**, vol. 36, nº. 2, 2011, pp. 395-424.

DAMO, A. S. **Do dom à profissão**: a formação de futebolistas no Brasil e na França. São Paulo: Aderaldo & Rothschild Ed. Anpocs, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

KESSLER, C. S. Futebol ou futebóis: é plural ou singular? In: KESSLER, C. S. (org.). **Mulheres na área**: gênero, diversidades e inserções no futebol. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016. p. 21-41.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. DA. Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 3, p. 86-107, 18 dez. 2010.





MACHADO, T. da S.; BRACHT, V.; FARIA, B. de A.; MORAES, C.; ALMEIDA, U.; ALMEIDA, F. Q. As práticas de desinvestimento pedagógico na educação física escolar. **Movimento**, v. 16, n. 2, p. 129–147, 2009.

MARTINS, R. M.; SILVA, M. E. H. Educação Física Escolar territorial: a distância entre a sala de aula e a quadra no Ensino Médio nas escolas estaduais no município de Caucaia-Ce. **The FIEP Bulletin**, v. 85, p. 461-464, 2015.

MARTINS, R. M. **A relação entre a teoria e a prática no ensino da educação física no ensino fundamental**: um trabalho colaborativo com o uso do facebook. Tese (Doutorado) – Curso em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, Departamento de Educação Física, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2017.

MARTINS, R. M.; DARIDO, S. C. A relação entre a teoria e a prática nas aulas de Educação Física: em busca de uma síntese possível. In: Maria Eleni Henrique da Silva; Raphaell Moreira Martins; José Ribamar Ferreira Junior. (Org.). **Saberes em Ação na Educação Física**: temas contemporâneos para a docência. 1ed. Curitiba: CRV, 2018, v. 35, p. 33-46.

MARTINS, R. M. A interseccionalidade do medo e da ousadia no retorno às aulas presenciais de Educação Física em tempos pandêmicos. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, v. Set. 2021, p. 89-105, 2021.

MARTINS, R. M.; NOGUEIRA, P. H. S. A tematização sobre o corpo consciente na educação física escolar: um diálogo à luz da pedagogia de Paulo Freire. **Revista de Educação Popular**, v. set. 2021, p. 259-276, 2021.

MARTINS, R. M.; TAIOLI, L. F.; MAGALHAES, J. R. O.; SILVA, L. C. E. F. A tematização do Ultimate Frisbee e seus rebatimentos no acolhimento de temas contemporâneos. In: MALDONADO, D. T.; SILVA, M. E. H.; MARTINS, R. M. (org.). **Educação Física Escolar e justiça social**: experiências curriculares na educação básica. 1. Curitiba: CRV, 2022, v. 47, p. 147-166.

MARTINS, R. M. Inquietudes de um professor de Educação Física em tempos pandêmicos, o que compreendia e não tematizava, o que não consigo compreender e o que começo a saber. **Revista Motrivivência**, v. 34, p. 2-16, 2022.





MARTINS, R. M.; SANTOS, M. R. de C. Formando permanentemente corpos conscientes críticos no ensino médio integrado: a tessitura de uma estudante nas aulas de educação física. In: MALDONADO, D. T. (org.). **A vida nas escolas**: por uma prática político-pedagógica crítica na educação física escolar. Curitiba: CRV, 2023. p. 141-160.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, Fábio F.; ALMEIDA, Cláudio B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **PRÁXIS EDUCACIONAL**, v. 17, p. 1, 2021.

NUNES, M. L. F.; RÚBIO, K. O(s) currículo(s) da Educação Física e a identidade dos seus sujeitos. **Currículo sem fronteiras**, Mangualde, Portugal, v. 8, n. 2, p. 55-77, jul./dez. 2008.

ROSSINI, L.; SERRANI, E.; WEIBEL, M.; WAINFELD, M. **Fútbol Callejero**: juventud, liderazgo y participación – trayectorias juveniles em organizaciones sociales de América Latina. Buenos Aires: FUDE, 2012.

SOUZA JÚNIOR, O. M. Gênero, educação física escolar e pedagogia do esporte: construindo processos educativos empoderadores. In: WENETZ, Ileana; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa (org.). **Gênero e sexualidade no esporte e na educação física**. Natal, RN: EDUFRN, 2020. p. 47-61.

SOUZA JÚNIOR, O. M. de. Do futebol aos futebóis: compartilhando experiências para uma Educação humanizadora. In: MALDONADO, D. T.; SILVA, M. E. H.; MARTINS, R. M. (org.). **Educação Física e Justiça social**: experiências curriculares na educação básica. 1ed. Curitiba-PR: Editora CRV, 2022, v. 47, p. 167-192.

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





EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: TEMATIZANDO O PROTAGONISMO DAS MULHERES NO FUTEBOL A PARTIR DO *SPORT EDUCATION*

*Lethicia Oliveira Castilho*¹
*Larissa Beraldo Kawashima*²

INTRODUÇÃO

O futebol está profundamente enraizado na cultura brasileira e ocupa lugar consolidado no ambiente escolar como prática esportiva hegemônica. Nas escolas, não é incomum vermos alunos

- ¹ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, IFMT – campus Cuiabá. Bolsista de iniciação científica IFMT/FAPEMAT.
- ² Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp (2002), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT (2010) e Doutora em Educação pela UFMT (2018). É professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT – campus Cuiabá e do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF com polo na Faculdade de Educação Física da UFMT.





se empolgando no recreio, clamando aos professores permissão para jogar na quadra. No entanto, ainda está muito aquém do seu potencial pedagógico. É possível pressupor sobre a forma de como o futebol se faz presente na escola: entregar a bola e deixar o jogo acontecer, havendo uma predileção dos mais habilidosos em relação aos demais integrantes da turma, dos meninos em detrimento das meninas, reforçando estereótipos de gênero sem nenhuma mediação no processo de ensino e aprendizagem por parte do professor. Há também a categorização dos fundamentos de modo tecnicista visando a alta performance esportiva; com inexistência de progressão de ensino nos conteúdos abordados, ou seja, as aulas são realizadas da mesma forma, independente da faixa etária do público ou da etapa de ensino

Também ocorre no espaço escolar a validação dos estereótipos de gênero nas aulas de Educação Física entre meninos e meninas. Altmann (2015) afirma que a educação dos corpos ocorre de forma distinta. Ao analisar pesquisas realizadas em escolas brasileiras e outros espaços não formais voltados para a prática do futebol, destaca que os meninos são a todo instante estimulados ao movimento, com práticas voltadas para o investimento do desempenho esportivo, enquanto as meninas são estimuladas à docilidade, a performar feminilidades e a realizar práticas de menor exigência física. Mesmo quando jogam juntos, seja na escola ou nas escolinhas de futebol, o professor desconsidera as diferenças de habilidades e as reais necessidades do grupo, dando predileção para práticas voltadas ao aperfeiçoamento profissional, dificultando a aprendizagem, sobretudo das meninas.

Não nos opomos em tematizar o futebol nas aulas de Educação Física. Pelo contrário, reconhecemos a importância desse fenômeno enraizado em nossa cultura e seu potencial pedagógico a ser explorado de forma crítica e reflexiva, confrontando e





coibindo a reprodução de preconceitos, estereótipos e discriminações de qualquer natureza na escola.

Neste relato, o futebol será tematizado em sua dimensão plural, extrapolando o modelo hegemônico, reconhecendo a existência de uma diversidade de formas de se jogar e vivenciar o futebol. Nesse contexto, o foco principal será direcionado para as discussões de gênero e os diferentes papéis pertencentes ao universo futebolístico

Para atingir esse objetivo, foi adotado o modelo *Sport Education* como estratégia de ensino, visando proporcionar uma experiência ampla com o futebol, indo além da prática dentro das quatro linhas. Pretende-se, assim, incentivar uma análise crítica sobre a participação das mulheres no futebol, possibilitando que as participantes assumam um papel de protagonismo nas ações desenvolvidas.

Ao longo desse relato, abordaremos as questões de gênero nas aulas de Educação Física, embasando-nos em autores que discorrem sobre o assunto. Na sequência, apresentaremos o *Sport Education* como possibilidade de ensino, descrevendo as suas características e destacando como essa abordagem é oportuna para tematizar as questões de gênero. Em seguida, compartilharemos a experiência com o Ensino Médio Integrado do IFMT. Por fim, apresentaremos as nossas impressões sobre essa abordagem de ensino nas aulas, oferecendo algumas sugestões para professores que desejarem aplicá-la.

O objetivo deste capítulo é apresentar uma experiência pedagógica que tematizou o protagonismo das mulheres no futebol, a partir da metodologia *Sport Education*, com uma turma do ensino médio integrado.





QUESTÕES DE GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao longo da história, as questões de gênero estão presentes em diversas esferas sociais. A escola, enquanto instituição social, também expressa essas relações de forma generificada. Antes de adentrar sobre as questões de gênero na escola e na Educação Física escolar, é importante contextualizar o conceito sobre a categoria de gênero.

Altmann (1998) com base em Louro (1995) e Scott (1995) nos aponta que o conceito de gênero vai muito além da determinação biológica que o indivíduo recebe ao nascer (homem e mulher), mas sobre como essa determinação é constituída e evidenciada socialmente. A autora argumenta que a construção do gênero inclui o corpo e reflete a construção social e histórica a partir das diferenças percebidas entre os sexos. Ser do gênero feminino ou masculino nos leva a perceber e estar no mundo de modos diferentes, e em tudo isso há diferenças quanto ao acesso diferencial dos recursos materiais e simbólicos.

Tratando-se dos esportes, Altmann (2015) afirma que há uma educação corporal diferenciada por gênero na vida social. Essa educação esportiva ocorre de maneiras distintas para meninos e meninas através de imagens, televisão, estampa de roupas, redes sociais, etc., colocando de forma sutil uma pedagogia do corpo e de gênero. A autora exemplifica essa pedagogia ao analisar os discursos utilizados na divulgação de uma campanha de calçados infantis nas redes sociais. Nas inúmeras fotos postadas no site “Facebook”, não foi encontrada nenhuma imagem com meninas praticando esportes e raras são as postagens de imagens com meninas em movimento. Já a forma como os meninos são retratados, a propaganda os indica realizando o movimento de saltar com a representação de uma cidade contida na sola dos pés. A





linguagem direcionada para o consumidor sugere que o calçado confeccionado para as meninas terá a função de complementar a estética da vestimenta, acompanhada de saias e vestidos. Já para os meninos, o calçado confeccionado terá grande serventia para o movimento, indicando que a prática dos esportes é para os homens e que podem conquistar o mundo e terem sucesso.

Historicamente, a Educação Física impôs restrições às mulheres quanto ao movimento, mantendo os papéis de gênero claros e específicos quanto ao comportamento típico masculino e feminino. Nos intramuros da escola, há um tratamento diferenciado, uma educação corporal distinta para meninos e meninas. Altmann (2015) afirma que os espaços da escola e as práticas corporais realizadas são amplamente ocupados pelos meninos. Em pesquisa realizada em escolas da educação básica de Belo Horizonte, a autora pôde constatar que os meninos ocupam os espaços mais amplos da escola (pátios, quadras poliesportivas) e realizam práticas consideradas masculinas (futebol e lutas), enquanto as meninas ocupam espaços menores e realizam prática consideradas femininas (vôlei e pular corda).

Esse desnível também é perceptível durante a realização dos jogos escolares interclasses. Embora a composição das equipes seja mista em algumas modalidades para incentivar a interação entre meninos e meninas, a ocupação dos papéis de liderança é majoritariamente ocupada pelos meninos, como capitães da equipe, técnico e arbitragem. As meninas, restavam poucos papéis de liderança, e ainda sim com certa subordinação aos meninos. O papel de capitã foi desempenhado nos times compostos somente de meninas, subalterna ao cargo do técnico, e mesária, cargo relacionado a comissão de arbitragem, hierarquicamente inferior ao árbitro do jogo. Até a representação simbólica das equipes transmitia uma ideia masculina e viril. Os nomes, gritos





de guerra, as imagens dos uniformes continham símbolos masculinos e violentos (monstros, bombas, cachorro bravo).

[...] As figuras e os nomes das equipes remetem a imagens masculinas e violentas. Não há nenhuma imagem feminina, o que sugere que esporte é uma atividade a ser praticada por homens e que mulheres precisam adaptar-se ao “mundo masculino” do esporte” (ALTMANN, 2015, p.77).

Romero (1994 apud SOUZA JÚNIOR, 2003) afirma que há um tratamento diferenciado para meninos e meninas, perpetuando os modelos sexualmente tipificados pela família e pela sociedade, e que essa diferenciação interfere diretamente nas experiências e desempenhos motores. Espera-se que a atuação do professor esteja voltada para a formação global do ser humano, sem nenhuma distinção entre os sexos, entretanto, há uma segregação nas atividades escolares. Os meninos recebem uma educação que estimula diversas atividades motoras, enquanto as meninas são educadas num padrão de submissão, vaidade e repressão do corpo, desenvolvendo menor possibilidade de domínio do corpo em relação às atividades mais amplas. Sendo assim, o professor de Educação Física tem uma atuação direta no reforço dos padrões sexuais.

Ainda, Souza Júnior (2003) enfatiza que esse tipo de postura não pode ser adotado pelo professor, separando meninos e meninas nas aulas de Educação Física pelas diferenças físicas e de performances. A existência dessas diferenças é inegável, contudo, essas diferenças devem ser apontadas e discutidas em favor de uma proposta que promova a reflexão e discussão diária dessas em favor de uma formação crítica e cidadã.





O MODELO *SPORT EDUCATION* COMO POSSIBILIDADE DE ENSINO

Sobre o *Sport Education*, é importante destacar que a abordagem de ensino explora diferentes papéis dentro do esporte, possibilitando uma compreensão aprofundada do fenômeno esportivo, provocando engajamento e entusiasmo nas atividades práticas. Proposto por Daryl Siedentop em 1982, o *Sport Education* foi desenvolvido com o intuito de fornecer experiências esportivas democráticas e humanizadoras, em contraponto a cultura esportiva enviesada elitista presentes nas abordagens tradicionais. Embora a sua proposta esteja voltada para o ensino dos jogos, o *Sport Education* constitui um modelo curricular coerente para a renovação do ensino dos jogos na escola, potencializando o seu viés educativo (MESQUITA; GRAÇA, 2006).

Para tanto, o modelo utiliza a competição esportiva como ferramenta educacional e está fundamentado em seis características do esporte institucionalizado: 1) temporada ou época desportiva, 2) afiliação, 3) cronograma de jogos, 4) registro de desempenho, 5) evento culminante, 6) festividade. Temporada ou época desportiva se enquadra como a unidade temática da proposta. A sugestão é que a duração da temporada seria de aproximadamente 20 aulas, tempo suficiente para que o aluno tenha contato com o conteúdo de ensino. Quanto maior a diversidade em relação a oferta de experiências, ou seja, desempenho de vários papéis durante a realização dos jogos, melhor informado estará o aluno. A filiação promove a integração, à medida em que as equipes são organizadas e, conseqüentemente, desenvolve a relação de pertencimento do grupo e cooperação. As equipes têm nomes, símbolos, cores e lideranças nas equipes. No cronograma de jogos, quando há a montagem das equipes para o desempenho dos papéis, há também estabelecimento de critérios de igualdade





nas oportunidades de participação. No registro de desempenho, o participante valoriza o seu processo de aprendizagem, independentemente do nível de habilidade, provoca reflexão podendo influenciar no gosto pela prática. O evento culminante é o processo final de aprendizado e deve ter um caráter festivo. Com base nessas características, os(as) alunos(as) têm a oportunidade de desempenhar diferentes papéis presentes no esporte, como o de jogador(a), árbitro(a), treinador(a), torcedor(a), etc. (MESQUITA; GRAÇA, 2006).

Sport Education é uma abordagem de ensino que privilegia as questões de cunho social e afetivo, em detrimento do desenvolvimento de habilidades técnicas. Com base em seus objetivos centrais e específicos, essa abordagem se mostra especialmente oportuna para discutir questões de gênero nas aulas de Educação Física. Durante as aulas relatadas neste texto, os jogos foram adaptados com os fundamentos básicos do futebol, levando em consideração a diversidade de habilidades e características das estudantes, sem que seja necessária uma grande proficiência, visando oportunizar a participação de todas. As integrantes da turma participaram de forma democrática sobre as escolhas dos papéis que foram realizados durante as aulas. Atuaram como árbitras, produziram as estatísticas das partidas, realizaram reportagens com os principais acontecimentos e estatísticas dos jogos. Dentro do cronograma dos jogos, as equipes tiveram a oportunidade de experienciar os papéis acordados em sala. Embora um dos objetivos dessa abordagem seja despertar o entusiasmo das estudantes, tivemos como foco principal promover uma reflexão crítica sobre o futebol como fenômeno esportivo e a participação das mulheres, fazendo um paralelo com a sociedade na qual estão inseridas.





A EXPERIÊNCIA COM O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Este relato se refere a experiência realizada durante as aulas de Educação Física do IFMT – campus Cuiabá Cel. Octayde Jorge da Silva, com a turma do 2º ano A do curso técnico em secretariado integrado ao ensino médio, no decorrer do 2º bimestre do ano letivo de 2023, entre os meses de abril a junho. A turma é composta exclusivamente por meninas, totalizando 37 estudantes, com duas aulas de Educação Física semanais.

A seleção dos conteúdos ocorreu, inicialmente, a partir do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Secretariado, o qual constava os esportes coletivos tradicionais na ementa do 1º ano do curso. Porém, após apresentação do Plano de Ensino para a turma, no primeiro dia de aula, foi relatado pelas alunas que os conteúdos de “dança e ginástica”, constantes nas ementas do 2º ano, já haviam sido trabalhados no ano anterior pelo professor responsável pela disciplina, e que não haviam aprendido nenhum conteúdo relacionado aos esportes coletivos. Sendo assim, o Plano de Ensino foi repensado juntamente com a turma, excluindo os conteúdos já trabalhados e inserindo um esporte coletivo que seria selecionado posteriormente.

A escolha do futebol como esse esporte coletivo decorreu pelo desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso da estudante Lethicia, do curso de Licenciatura em Educação Física do IFMT, com a proposta de tematizar o protagonismo das mulheres no futebol, utilizando como metodologia o *Sport Education*. Sendo assim, o projeto ganhou espaço para ser desenvolvido com a turma do 2º ano, preenchendo essa lacuna identificada pelas alunas.

Para o desenvolvimento do projeto foi elaborada uma sequência pedagógica na qual foram feitas adaptações do modelo *Sport Education*, com o intuito de abordar a temática do futebol





e gênero nas aulas de Educação Física. A sequência foi aplicada durante nove semanas, totalizando 18 aulas.

Descreveremos a sequência didática por blocos, sendo o primeiro destinado a apresentação da proposta, discussão sobre quais papéis seriam realizados durante as aulas e os critérios avaliativos na primeira e segunda semana. No segundo bloco, apresentaremos os jogos com as adaptações dos fundamentos básicos do futebol, realizados na terceira, quinta e sexta semana. No terceiro bloco, apresentaremos as discussões sobre gênero e a história do futebol de mulheres. No quarto bloco, apresentaremos a organização e realização do evento festivo correspondente a sétima, oitava e nona semana.

1º Bloco: a apresentação da proposta

A primeira aula foi a apresentação da proposta para a turma, discussão sobre quais os papéis (jogadoras, árbitras, bandeirinhas, dirigentes, técnicas, jornalistas etc.) que seriam realizados pelas alunas durante as aulas, como seria organizado o evento festivo e quais os critérios avaliativos da turma durante o bimestre. Em nosso planejamento, a proposta para a semana seguinte seria realizar um jogo de queimada com os pés para colocarmos em prática os combinados realizados em sala de aula, no entanto, a turma manifestou que seria importante haver uma aula sobre como realizar esses papéis, visto que nunca haviam experienciado antes.

Antes de apresentarmos a proposta, investigamos quais foram as experiências da turma com o futebol, seja nas aulas de Educação Física ou em outros espaços. Esta avaliação diagnóstica foi necessária em razão da turma ter expressado um certo



desapontamento quando foi anunciado que o conteúdo seria futebol, na última aula do bimestre anterior.

Durante os relatos da turma, percebemos que a maioria das estudantes teve experiências ruins com o futebol. Algumas delas até se interessaram pela prática, mas a falta de habilidade com a bola nos pés e a falta de incentivo, contribuíram para o desinteresse. Experiências como “levar bolada no rosto” ou lesões durante partidas com os meninos, também ficaram evidentes nas falas das alunas. Algumas delas são praticantes de outras modalidades coletivas como o voleibol e handebol e não têm afinidade com os pés. Outras gostam de acompanhar jogos e notícias vinculadas ao futebol, mas jogar não lhes parece interessante. Segundo os relatos da turma, além de haver a exclusão das meninas nas aulas de Educação Física por parte dos meninos quando o conteúdo é futebol, as meninas mais habilidosas também excluem outras meninas que não possuem desenvoltura com a bola nos pés.

Discutimos com a turma sobre como a sociedade compreende o futebol como “coisa de homem” e que as experiências relatadas pela turma corroboram com esse pensamento, e as mulheres que ousam estar nesse espaço são estereotipadas e até mesmo hostilizadas. Citamos como exemplo o caso da Giovanna³, de 13 anos, que foi hostilizada com palavras de cunho machista pela torcida adversária por competir com meninos por não haver uma categoria de futebol praticado por meninas na sua idade.

Nosso desafio se tornou ainda maior: promover uma experiência crítica e reflexiva para as alunas e que fosse diferente das experiências negativas que tiveram até o momento. Enfatizamos

³ A matéria pode ser acessada em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/07/07/jogadora-de-13-anos-sofre-preconceito-em-torneio-de-futebol-no-rio.ghtml>





com a turma que as decisões nas nossas aulas seriam tomadas de forma conjunta, dessa forma, as alunas tiveram total liberdade para expressar as suas opiniões, dar sugestões para as atividades e escolher quais papéis iriam realizar durante os jogos.

A turma se organizou em cinco equipes: Las Gatitas, Ursa Maior, Flamengatas, Girls Power e SecShark. Decidimos com a turma que, durante os jogos, as alunas assumiriam os seguintes papéis: 1) arbitragem; comissão de mídia, divididas em 2) árbitra assistente de vídeo (VAR) e 3) jornalismo; 4) estatísticas; e 5) atletas. Todos os papéis estavam interrelacionados, sendo assim o comprometimento das equipes seria fundamental para o bom andamento das aulas.

A equipe de arbitragem foi organizada em árbitra principal e auxiliares, responsáveis por garantir o cumprimento das regras dos jogos e assinar as fichas estatísticas. O VAR ficou encarregado de filmar as partidas sob os melhores ângulos do jogo e disponibilizar os registros quando solicitados pela equipe de arbitragem. A equipe de estatística teve como tarefa registrar as infrações estipuladas na proposta dos jogos, calcular o percentual dessas infrações e registrar os pontos/gols. A equipe de jornalismo deveria produzir uma matéria sobre as partidas registrando os principais acontecimentos e entrevistas com as atletas. As matérias foram publicadas na página do *Instagram*⁴ da turma. Além da equipe que realizaria o papel de atleta, quem quisesse jogar a partida, independente do papel que sua equipe estivesse realizando no dia, poderia participar, correspondendo a equipe “seleção da turma”.

Quanto à organização do evento festivo, propusemos uma atividade conjunta com a turma do 2º ano B, também do curso de

⁴ A página da turma pode ser acessada em: <https://www.instagram.com/sec2a.22/>



secretariado, e que tiveram futsal como conteúdo. Inicialmente, a turma relutou em realizar o evento com outra turma, pretendendo organizar o evento internamente. No entanto, o fato de terem autonomia na criação e organização do evento contribuiu para que a turma concordasse com a participação da turma do 2º B.

Também explicamos à turma como seria o processo de avaliação durante o bimestre. Os critérios avaliativos seriam baseados na participação das equipes desempenhando os papéis acordados em sala de aula, seguindo um sistema de rodízio, com a organização do evento final.

2º Bloco: os jogos

O docente que utiliza o *Sport Education* precisa estar muito comprometido com a proposta. Nessa perspectiva, o professor desempenha seu papel ao fornecer as condições e os recursos necessários, como conhecimentos, métodos e organização do ensino, para garantir que o aluno possa se envolver de maneira significativa com o conteúdo de estudo (LIBÂNEO, 2013). Sendo assim, para melhor compreensão dos jogos que seriam vivenciados durante as aulas, enviamos com antecedência a proposta escrita do jogo, contendo as regras e distribuição das equipes com seus respectivos papéis no grupo de *whatsapp* da turma, além de vídeos com a simulação dos jogos utilizando o *software* esportivo Tacticalpad⁵.

⁵ Software esportivo utilizado para planejar sessões de treinamento, podendo desenhar posicionamentos e animações, visualizá-los em 2D e 3D e exportar esse conteúdo em vídeos e imagens.





Sobre o papel de arbitragem, exibimos uma reportagem contendo uma entrevista⁶ com uma árbitra assistente, na qual ela compartilhou suas experiências na profissão, suas motivações e desafios no mundo do futebol. Também exibimos os minutos iniciais de uma matéria da profissão repórter⁷ que abordava o futebol feminino, com o intuito de discutir como a equipe de jornalismo poderia organizar as reportagens. A matéria destacou as dificuldades enfrentadas pelas atletas de futebol que batalham contra o preconceito e a escassez de oportunidades no esporte. Para contar as histórias dessas atletas aos espectadores, os repórteres entrevistaram atletas e seus familiares.

Os jogos passaram por adaptações que incorporaram os fundamentos básicos do futebol, essas modificações foram realizadas para que todas participassem, independentemente do nível de habilidade. Os jogos realizados foram: queimada com os pés e o jogo de cabeçabol.

A queimada com os pés é jogada com duas equipes, sendo uma de cada lado da quadra, que deverão acertar com uma bola as integrantes da equipe adversária, utilizando os pés para chutá-la e conquistar a pontuação. A equipe que realizar mais pontos vence a partida. Na proposta enviada no grupo whatsapp, as equipes deveriam observar os seguintes critérios: o chute só poderia ser realizado com a bola parada no chão; se alguma integrante realizasse o chute sem que a bola estivesse no chão ou com a bola rolando, seria marcada infração com a perda da posse de bola para a equipe adversária; nenhuma integrante da equipe poderia invadir a área adversária, nem sair de sua área de jogo

⁶ O vídeo pode ser acessado em: <https://www.youtube.com/watch?v=EBmO6s-5XgY&t=59s>

⁷ O vídeo pode ser acessado em: <https://www.youtube.com/watch?v=MQtldZqBwaA&t=148s>



sem autorização prévia da arbitragem; em caso de invasão à área adversária ou saída da área sem autorização prévia, seria marcada infração; a equipe que cometesse cinco infrações seria penalizada com o acréscimo de um ponto para a equipe adversária; a integrante da equipe que tivesse três infrações na partida seria penalizada com o impedimento de realizar chutes até o final da partida.

No jogo de cabeçabol, o objetivo era marcar mais gols que a equipe adversária. Cada equipe, quando estivesse com a posse da bola, poderia conduzi-la quicando e/ou trocando passes com as mãos, porém ao adentrar na área do gol, ambas as equipes só poderiam utilizar a cabeça para realizar os passes e intercepções da bola. As finalizações e bloqueios poderiam ser realizados com os pés ou cabeça. As equipes deveriam observar os seguintes critérios: a partida sempre seria iniciada tendo a posse de bola com a goleira; a jogadora deveria realizar a condução com a bola quicando; o gol seria considerado válido apenas se o passe fosse realizado entre todas as integrantes da equipe; se houvesse interceptação momentânea da bola durante a troca de passes, a contagem deveria ser reiniciada; não era permitido o uso das mãos, para ambas as equipes, dentro da área do goleiro; não seria permitido segurar ou agarrar a adversária; seria contabilizada infração para a equipe se a jogadora recebesse cartão amarelo por desrespeitar a comissão de arbitragem.

Durante a realização desses jogos, as equipes se saíram bem desempenhando os papéis designados. As primeiras partidas não foram exitosas, pois as jogadoras estavam em processo de adaptação. Algumas alunas ainda tiveram dúvidas em relação às regras, no entanto, à medida que as partidas avançavam, os jogos ficavam mais dinâmicos, exigindo maior empenho e atenção das equipes em suas funções específicas.





Em alguns momentos, as equipes que realizaram a arbitragem passaram a ter uma grande demanda, já que sua responsabilidade era conduzir o andamento do jogo, informar à comissão de estatística os pontos e as infrações das equipes e consultar a equipe do VAR quando necessário. As equipes de estatística também foram essenciais durante os jogos, pois além de realizarem os registros das infrações e pontuações, as equipes atuaram como intermediárias para garantir o repasse das informações de forma eficiente para a arbitragem. As equipes encarregadas da cobertura jornalística surpreenderam na edição das matérias com tamanha criatividade, superando as nossas expectativas. O jornal foi nomeado de “Jornal de Sec” e as matérias contaram com entrevistas com as atletas que se destacaram, dando as suas impressões sobre as partidas, e integrantes da equipe de estatística para informar os resultados, conforme ilustrado na figura 1 a seguir:

Figura 1 – Jornal de Sec



Fonte: print da página <https://www.instagram.com/sec2a.22/>

Em diversos momentos, foi necessário rediscutir as regras e realizar ajustes das partidas para sua melhor fluidez. Um exemplo disso, tanto a equipe de arbitragem quanto as atletas relataram dificuldades em observar se a bola passou por todas as integrantes da equipe no jogo de cabeçabol, solicitando que



esta regra fosse extinta. Outro exemplo, foi quando adicionaram uma nova regra atribuindo um ponto para quem segurasse a bola com as mãos após chute da adversária no jogo de queimada com os pés.

As atletas utilizaram recursos que não prevíamos no jogo de cabeçabol, sendo que a intenção da proposta era utilizar recurso do chute ao receberem o passe de uma integrante de sua equipe, no entanto, improvisaram chutes ao gol dentro da área após elas mesmas realizarem a condução da bola.

Realizamos a roda de conversa sempre no final das aulas, para as equipes relatarem as suas experiências desempenhando as funções. As integrantes da equipe de estatística argumentaram sobre a dificuldade em realizar os registros, à medida que os jogos ficaram mais dinâmicos, exigindo um árduo trabalho da equipe. Um dos relatos interessantes foi de uma integrante da equipe de arbitragem que, ao desempenhar sua função, despertou-se seu senso de justiça, pois, em determinados momentos da partida, ao analisar possíveis infrações cometidas pelas participantes, a subjetividade na aplicação das regras se fez necessária, e essa flexibilidade abriu espaço para diferentes interpretações em outros lances. Ela também fez uma alusão à forma como a justiça opera em suas tomadas de decisões em nossa sociedade.

Perguntamos à turma o que poderia ser ajustado para melhorar a compreensão da proposta dos jogos e chegaram à conclusão de que a melhor maneira de assimilar era por meio da prática do jogo. Foi consenso que a realização do mesmo jogo na semana seguinte contribuiu para que a turma se familiarizasse com sua dinâmica, as regras e sobre como realizar os papéis.

Realizamos uma discussão sobre os desafios enfrentados pelas mulheres no esporte, destacando como o contexto histórico influencia nesses obstáculos. Retratamos a história das mulheres





no futebol, desde as primeiras partidas como manifestações de subversão aos padrões sociais da época, os 41 anos de proibição das mulheres em jogar futebol, e sua reestruturação após esse longo período.

Para embasar nossas discussões, apresentamos uma série de notícias veiculadas em sites de mídia esportiva, comentários de redes sociais e artigos esportivos que evidenciam as dificuldades enfrentadas pelas mulheres em um ambiente tão predominantemente masculino. Apresentamos a discrepância salarial no futebol entre homens e mulheres, exemplificando os gastos do clube paulista Corinthians com um único jogador do time profissional de homens, há mais de um ano sem atuar pelo clube, com os gastos de toda a comissão técnica do time de mulheres, multicampeã nos últimos anos. Também destacamos as disparidades nas premiações em competições oficiais como Super Copa do Brasil e Copa do Mundo.

Além das disparidades salariais, outra dificuldade enfrentada pelas mulheres no mundo do futebol é a falta de vínculo empregatício para muitas delas. Muitas jogadoras não possuem contratos de trabalho que assegurem estabilidade e direitos trabalhistas, o que compromete sua estabilidade profissional. No período pandêmico, essa situação ficou ainda mais evidente. Apresentamos uma matéria⁸ em que dirigentes do Esporte Clube Vitória não realizaram o pagamento dos salários das atletas do time profissional após o repasse financeiro feito pela Confederação Brasileira de Futebol para amenizar a situação dos clubes durante o período sem jogos.

⁸ A matéria pode ser acessada em: <https://ge.globo.com/blogs/dona-do-campinho/post/2020/05/20/jogadoras-do-vitoria-denunciam-salarios-atrasados-mesmo-apos-ajuda-da-cbf-diretor-juridico-reforca-obrigacao-do-repasse.ghtml>





3º Bloco: discussões sobre gênero e a história do futebol de mulheres

As aulas se iniciaram a partir de discussões sobre a representatividade feminina em cargos de comissão técnica, que ainda é minoritária mesmo no futebol praticado por mulheres. Um exemplo disso, é a edição de 2023 da Copa do Mundo do futebol de mulheres, na qual apenas 12 das 32 seleções participantes possuíam mulheres liderando as equipes. Algumas alunas compararam a falta de representatividade feminina em outros contextos, como no próprio campus do IFMT – Cuiabá, com mais de 100 anos desde a sua fundação, ainda não tivemos uma mulher como diretora da unidade. Também discutimos sobre casos de assédio moral, sexual, entre outros que ocorrem com frequência no contexto esportivo, destacando a importância de conscientizar e combater essas situações, ressaltando a necessidade de dar voz e espaço às mulheres.

Exibimos o vídeo intitulado “Deixa ela trabalhar⁹” uma campanha de jornalistas brasileiras de diversos veículos de comunicação, denunciando situações constrangedoras de assédio nos estádios de futebol. Mesmo diante dos obstáculos apresentados e discutidos com a turma, apresentamos mulheres que estão quebrando as barreiras impostas pela estrutura hegemônica do futebol. Atualmente, temos exemplos de mulheres ocupando cargos de destaque na presidência de clubes com enorme projeção nacional, a exemplo do Palmeiras, com a Leila Pereira a sua frente. Também há mulheres narrando partidas de futebol das principais competições de homens e mulheres, como a Natália Silveira. No campo do jornalismo esportivo, Regiane Ritter, como

⁹ O vídeo pode ser acessado em: <https://www.youtube.com/watch?v=omrrIFeCTLQ>





a primeira mulher a exercer a profissão de repórter esportiva. No âmbito da comissão técnica, destacamos nomes como Emily Lima, técnica de futebol, com passagem na seleção brasileira, e Pia Sundhage, técnica até o momento da escrita desse texto. É essencial apresentar à turma a importância dessas mulheres ocuparem espaços em um universo predominantemente masculino, superando as barreiras e conquistando o protagonismo.

Figura 2 – Aula sobre o protagonismo das mulheres no futebol



Fonte: acervo das autoras

4º Bloco: “Intersec sem Café”

Sobre o evento festivo final, a turma intitulou como “Intersec sem café”. “Intersec” se refere à interação entre as turmas do curso, enquanto o “sem café” é uma posição contrária a uma expressão estereotipada de que a formação de técnico em secretariado se resume a servir cafezinho. Ficou decidido que as turmas



fariam uma partida de futsal, com duração de três tempos de 15 minutos. A turma criou o regulamento do evento, suas regras e organizou comissões de acordo com as preferências de cada integrante para desempenhar os papéis. Além das equipes que realizaram os papéis durante os jogos, foi adicionada uma equipe de cerimonial para comandar o evento. A turma do 2º ano B foi convidada a participar do evento nas funções de jogadoras e torcida. A equipe de arbitragem contaria com o auxílio de uma árbitra convidada, estudante do curso de licenciatura em Educação Física do próprio campus para garantir a neutralidade. Ficou combinado que haveria um café da manhã colaborativo entre as turmas.

A turma ficou animada com a organização do evento. A logomarca (figura 3) foi criada por uma das alunas já durante a aula de organização do evento, como também o formulário de inscrição e divulgação. Antes do evento final, realizamos um “evento teste” para analisar quais ajustes seriam necessários. A equipe de arbitragem enfrentou algumas dificuldades em sinalizar as infrações. Durante a semana que antecedeu o evento, disponibilizamos vídeos no grupo da turma contendo as principais regras e sinalizações do futsal para auxiliar tanto quem estivesse jogando, quanto a equipe de arbitragem.

Figura 3 – Logomarca do evento



Fonte: turma do 2º ano A





No evento final, a turma organizou o espaço da quadra e as equipes realizaram os ajustes finais. A comissão de arbitragem, estatística e VAR reuniram-se com a árbitra convidada para alinhar a condução da partida. A turma do 2º ano B compareceu nas arquibancadas munidos de pompons para torcer. Durante a cerimônia de abertura, a equipe de arbitragem se posicionou diante das torcidas e cada equipe entrou em quadra ao som de uma música escolhida por sua turma, conforme ilustrado pela figura 4.

Figura 4 – Cerimônia de abertura do “Intersec sem café”



Fonte: acervo das autoras.

A partida foi bem movimentada nos três tempos, equiparando-se a uma final de campeonato, com direito a gols, pênaltis defendidos e até expulsões. Por sugestão de uma aluna do 2º ano B, foi realizada a votação da craque da partida de cada tempo, com entrega de certificados.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *Sport Education* é uma abordagem pedagógica inovadora para o ensino do esporte como conteúdo das aulas de Educação Física. Em contraste com a visão tradicional, que muitas vezes enfatiza apenas o desenvolvimento das habilidades técnicas e táticas, o *Sport Education* procura proporcionar uma experiência mais abrangente e significativa para os alunos ao desempenhar diferentes papéis representativos do esporte e/ou evento esportivo.

Ao aplicar o *Sport Education* no contexto do futebol, foi possível explorar uma variedade de tópicos, incluindo questões de gênero. Essa abordagem ofereceu espaço para discussões sobre a participação das mulheres no esporte, estereótipos de gênero, igualdade de oportunidades, representações e muito mais. Essas discussões são fundamentais para ajudar os estudantes a compreenderem as questões de gênero dentro e fora do esporte, promovendo a igualdade e a conscientização sobre a importância da inclusão de todas as pessoas nas aulas de Educação Física e na sociedade.

Utilizamos a estratégia de enviar as propostas por escrito e simular os jogos através dos vídeos utilizando um software esportivo. Entretanto, sugerimos que o professor grave vídeos reais para demonstrar as situações de infrações, tornando as regras mais claras. Foi interessante notar que, a partir das falas das alunas, a compreensão das propostas dos jogos ocorreu quando elas vivenciaram a prática do jogo jogando. Também sugerimos que os estudantes tenham a oportunidade de vivenciar os jogos antes de assumirem outros papéis relacionados ao futebol, para que todos possam experimentar o papel de “atleta”, já que alguns estudantes preferem não jogar, limitando-se a apenas algumas funções durante as aulas.





REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. **Educação Física escolar: relações de gênero em jogo.** São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na Educação Física.** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, 1998.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** Campinas: Papirus, 1988.

GRAÇA, Amândio; MESQUITA, Isabel. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 7, n. 3, p. 401-421, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2013.

SOUZA JR, Osmar Moreira. **Co-educação, futebol e Educação Física escolar.** Dissertação (Mestrado Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.





TEMATIZANDO O STAND UP PADDLE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA

Marcus Vinícius Palmeira¹

Eduardo Klein Carmona²

Bruno Allan Teixeira da Silva³

Gabriella Vasconcelos Palmeira⁴

APROXIMAÇÃO DO CONTEXTO DO STAND UP PADDLE

Ao considerar inserir práticas corporais para além das tradicionais, fugindo da lógica esportivizada, buscando atividades que

¹ Professor efetivo do Instituto Federal de Brasília (IFB), Campus Recanto das Emas.

² Professor efetivo do Instituto Federal de Brasília (IFB), Campus Recanto das Emas.

³ Professor SESC São Paulo, Faculdade UNISA/SP.

⁴ Discente do curso de Produção Audiovisual no IFB, Campus Recanto das Emas, voluntária no Projeto de Ensino.





vão além dos esportes tradicionais nas aulas de Educação Física Escolar, atualmente se apresenta como um dos maiores desafios para docentes que trabalham com o público juvenil nas escolas brasileiras. Alinhado a esse objetivo, imprimir a intencionalidade em uma proposta que interpreta a utilização dessas práticas corporais, durante as aulas de Educação Física, em uma perspectiva que não se limita apenas a aprender o esporte pelo esporte, preconizando que os conteúdos devem receber um novo tratamento pedagógico, para que assim, possam ser trabalhados criticamente e aprendidos na sua totalidade enquanto conhecimentos construídos culturalmente, amplia o alcance e responsabilidade desse desafio.

Acreditamos que um trabalho pedagógico, assim estruturado, possa, além de contribuir para uma interpretação crítica da realidade que envolve o aluno e aluna, seja capaz de estimulá-los, de maneira atraente, a um mergulho mais prazeroso nesse desafio (PALMEIRA; NOGUEIRA, 2017; 2022). Diversos trabalhos apresentados em eventos científicos/acadêmicos têm apresentado o forte potencial, de motivação e criação, que as Práticas Corporais de Aventura⁵ proporcionam aos professores e aos alunos e alunas durante as aulas de Educação Física, permitindo a transformação de aulas antes concebidas como monótonas e repetitivas em ambientes privilegiados para interação social, construção e ressignificação do conhecimento acerca do corpo e da cultura (PEREIRA; ARMBRUST, 2010).

Uma proposta de abordagem das Práticas Corporais de Aventura, no contexto escolar, ainda reflete olhares desconfiados por parte de alguns gestores e equipes pedagógicas em diversas

⁵ Práticas Corporais de Aventura: formas de explorar o movimento corporal dentro das experiências ligadas aos esportes de aventura e radicais, que expressam imprevisibilidade, experiência com o risco (controlado) e contato com a natureza e ambiente urbano (BRASIL, 2018; PEREIRA e ARMBRUST, 2010).





instituições de ensino do Brasil. Porém, esse quadro vem sendo redesenhado nas instituições de ensino de todo país, por trabalhos desenvolvidos por docentes qualificados, e que apresentam abordagens extremamente comprometidas com a segurança, o conteúdo proposto, e a formação humana de seus educandos. Tais abordagens apresentam-se alinhadas com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2018, a qual define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. No componente curricular de Educação Física, a BNCC apresenta seis unidades temáticas. São elas: Brincadeiras e jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e as Práticas Corporais de Aventura (BRASIL, 2018).

No contexto dos esportes de aventura, entre as quais destacamos as atividades aquáticas, e em especial o Stand Up Paddle, está estabelecido que as mesmas possuem forte apelo para suprir a demanda motivacional, pois além de se enquadrarem como inovadoras, apresentam um potencial de superação e busca constante por desafios, que age elemento instigador para os discentes, e para os docentes, estando respaldada nos documentos de referência para educação brasileira, na unidade temática, identificada nos documentos como, “Práticas Corporais de Aventura”, expressa na BNCC (BRASIL, 2018; PALMEIRA; NOGUEIRA, 2022).

Os esportes de aventura, inseridos no contexto das Práticas Corporais de Aventura, possuem grande potencial para dialogar com o objetivo do “Projeto de Ensino”, pois além de ampliar o leque cultural dos discentes, possibilita novas discussões sobre as práticas corporais nas atividades de ensino vinculadas às aulas de Educação Física. Os esportes de aventura surgem a partir da necessidade de se estabelecer novos paradigmas centrados em





necessidades emergentes, entre as quais destacam-se a de reaproximação com a natureza, e a de reflexão sobre a preservação do meio ambiente, alinhadas à autorrealização, a importância da valorização do lazer e da melhoria na qualidade de vida (BRUHNS, 2003, MARINHO, 2008; FLOATER, 2013).

Atualmente são desenvolvidos diversos estudos que apresentam possibilidades de abordagens dos esportes de aventura em contextos diferenciados, apresentando estratégias metodológicas, e subsídios conceituais, que aliados aos procedimentais, possibilitam possibilidades plurais para que essas práticas sejam trabalhadas no âmbito da Educação Física Escolar, com modalidades como: Slackline, Skate, Corrida de aventura, Rapel, Parkour, Escalada, Surfe, Stand Up Paddle, entre outros (UVINHA, 2004; MARINHO, 2008; ARMBRUST et al., 2021).

Uma das práticas de aventura com grandes possibilidades didático-pedagógicas, e que apresenta uma logística de prática acessível no Distrito Federal, é o Stand Up Paddle. Essa modalidade pode ter a sua prática desenvolvida em ambientes naturais, como as represas, lagos, rios e praias, e em ambientes artificiais como as piscinas. Para o desenvolvimento prático da modalidade se faz necessário a presença de um professor qualificado, além de dominar os recursos pedagógicos, também possua conhecimentos técnicos sobre primeiros-socorros; o ambiente aquático para prática, e os materiais básicos para o desenvolvimento da atividade com segurança (prancha, remo, colete salva-vidas, e leash).

Além dos recursos materiais necessários à prática, e da caracterização dos ambientes, os discentes foram estimulados a refletirem sobre as características e exigências pertinentes a cada variação de modalidade de Stand Up Paddle. Atualmente a modalidade pode ser praticada em diferentes modalidades/categorias, e em diferentes cenários geográficos, sendo destacadas as





seguintes: Lazer, com objetivo de passeios e diversão; Freestyle, que apresenta variação de manobras; Race, competições de corridas com distâncias variadas; Rafting, caracterizada pela descida de corredeiras; Wave, prática de surfar ondas; e Challenge, com a realização de travessias de longa distância (ZAGARE; PEREIRA, 2015).

Portanto, este capítulo tem como objetivo apresentar uma experiência didática-pedagógica sobre o Stand Up Paddle desenvolvida em forma de projeto de ensino, durante o segundo semestre do ano letivo de 2022, vinculado ao componente curricular Educação Física, com alunos do Ensino Médio Integrado (EMI) no Instituto Federal de Brasília – IFB, Campus Recanto das Emas.

A manifestação esportiva de aventura escolhida, foi o Stand Up Paddle, fundamentada em uma proposta de amplificação do conteúdo para além a prática, intencionando uma reflexão sobre aspectos de acesso às práticas de aventura; sustentabilidade e preservação do meio ambiente; e apropriação dos espaços de lazer e gestão autônoma das práticas. O conteúdo foi trabalhado a partir das suas dimensões conceitual, atitudinal e procedimental (DARIDO, 2012), objetivando provocar os discentes sobre a pluralidade de possibilidades de conceber as práticas de aventura a partir do Stand Up Paddle.

TRATAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Conforme citado anteriormente, esse percurso pedagógico foi definido a partir de um processo dialógico, o qual podemos classificar como planejamento participativo, junto aos alunos do 1º ano, onde foram apresentadas as possibilidades de Práticas Corporais de Aventura, ocorrendo em consenso a escolha da modalidade





Stand Up Paddle. O Projeto de Ensino, vinculado ao conteúdo da Educação Física durante o segundo semestre do ano letivo de 2022, após diálogo com os discentes, em uma perspectiva de currículo participativo. A partir daí, a proposta passou a ser elaborada cronologicamente, para planejamento de uma proposta de sequência didática, com o desafio de contemplar as expectativas discentes e docentes.

A proposta de sequência didática, durante o seu planejamento, foi estruturada a partir das dimensões do conteúdo: conceitual, procedimental e atitudinal, onde as mesmas podem ser representadas pelas seguintes questões: dimensão conceitual “o que se deve saber?”, dimensão procedimental “o que se deve saber fazer?” e dimensão atitudinal “como se deve ser?” (ZABALA, 1998; COLL, 2000). Neste sentido, a experiência relacionada às Práticas Corporais de Aventura deve buscar o aprofundamento didático-pedagógico para formação crítica e emancipação dos discentes a partir de uma imersão significativa no conteúdo, cabe ao docente buscar explorar a aventura a partir de seu significado mais profundo e proporcionar reflexões práticas, conceituais e formativas para além da prática (SILVA, *et al.*, 2016).

Se faz pertinente explicitar que a organização dos conteúdos a partir das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, se faz necessário para classificar e organizar as ideias, porém, sem o intuito de reduzir a dialética existente entre as mesmas, que é o elo catalisador do processo de ensino e aprendizagem, fundamentada no projeto aqui descrito, pelas relações estabelecidas com as correntes críticas da Educação Física, objetivando ampliar o campo de debates e reflexões da proposta. É importante destacar que, durante a prática pedagógica, ao abordar os conteúdos didaticamente a partir das dimensões propostas ocorre sobreposição, e/ou predominância de uma sobre as outras em





momentos diferentes da abordagem de acordo com a intencionalidade e operacionalização didática das mesmas.

TRATAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO: DIMENSÃO CONCEITUAL

Durante o processo de planejamento do projeto de ensino, no qual os alunos participaram ativamente das discussões para tomadas de decisão, foram estabelecidos quais seriam os principais elementos conceituais a serem abordados durante o percurso pedagógico que objetiva levá-los à prática consciente, da modalidade Stand Up Paddle, levando em consideração o cronograma de tempo disponível, e os elementos climáticos, para que a efetivação do projeto, com as sessões de remadas no Lago Paranoá, fosse realizada dentro do mais possível ambiente de segurança.

Figura 1 – Aprendizagem motora dos gestos técnicos presentes na prática do SUP.



Durante as abordagens de aproximação dos participantes do projeto com a atividade de remo, tivemos a oportunidade de problematizar a atividade rítmica desenvolvida no ato de remar sobre uma plataforma, seja ela uma prancha, uma jangada ou uma canoa, com o processo histórico e evolutivo da modalidade. O





uso utilitário da atividade desde os povos indígenas, como ferramenta de transporte e caça/pesca; e os polinésios na mesma perspectiva evolutiva. Refletiu-se também sobre elementos ligados ao impacto que ocorre sobre o meio ambiente com a fabricação e descarte das pranchas, além da importância de preservação dos lagos, rios e mares, vinculados a todos os cuidados com o planeta, que vem sendo, novamente, inserida de forma ativa na agenda de discussões brasileira e mundial.

É relevante ressaltar que todo processo de abordagens dos conteúdos, seguiram as etapas de planejamento, sendo que, como atividade da primeira etapa, os estudantes relataram suas experiências, ou a ausência delas, com as modalidades praticadas com pranchas, além de suas expectativas junto a participação no Projeto de Ensino.

Para compor essas etapas do projeto, utilizou-se de diversos recursos midiáticos, entre os quais podemos destacar o uso de vídeos, imagens, aplicativos, redes sociais, projeção de slides dentre outros, que possibilitam acessar diversas informações sobre a modalidade Stand Up Paddle, selecionando os conteúdos que se apresentam alinhados com os objetivos propostos pelo docente que planeja e executa as atividades. Também foram planejadas etapas constituintes da contextualização conceitual da prática do Stand Up Paddle com o momento atual do esporte, relacionando a sua prática aos benefícios à saúde dos praticantes; e a reflexão sobre a estrutura organizacional do cenário competitivo nacional e mundial, e as possibilidades de acesso aos equipamentos e locais de práticas; além da instrumentalização para efetivação da prática autônoma, de maneira segura, e responsável.





TRATAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO: DIMENSÃO PROCEDIMENTAL

A sequência didática desenvolvida durante a execução do Projeto de Ensino foi organizada a partir do estabelecimento de objetivos específicos, vinculados ao desenvolvimento das ações motoras, respeitando os estágios da aprendizagem motora. Durante a aprendizagem de uma nova habilidade o indivíduo passa por três estágios: cognitivo, associativo e autônomo.

Dentre as diversas características apresentadas por cada estágio, sucessivas mudanças, proveniente da prática, ocorrem nos processos da atenção. Durante a primeira etapa do processo de aprendizagem, no estágio cognitivo, o aprendiz busca compreender os objetivos da tarefa, o que vai sobrecarregar os mecanismos da atenção, proporcionando uma “performance” incipiente. Após um tempo de prática, o indivíduo passa para o segundo estágio, que é identificado como associativo. Que é quando consegue manter uma “performance” mais estável, sendo capaz inclusive de detectar alguns erros ainda presentes na prática, sendo que as demandas de atenção durante esse estágio decrescem significativamente. Após certo volume de prática, o aprendiz avança ao terceiro e último estágio, que é o autônomo, no qual a habilidade deverá estar bastante desenvolvida, permitindo que o indivíduo a realize com precisão, e de maneira “quase automática” (FITTS; POSNER, 1967; LADEWIG, 2017).

Para favorecer esse processo, buscou-se fundamentar os elementos da sequência didática a partir de um conjunto de vivências nos quais os alunos puderam experimentar sensações vinculadas à prática do SUP, no espaço físico do próprio Campus Recanto das Emas, preparando-os para uma futura vivência da modalidade em ambiente líquido, no Lago Paranoá.





Figura 2 – Modelos de pranchas de SUP.

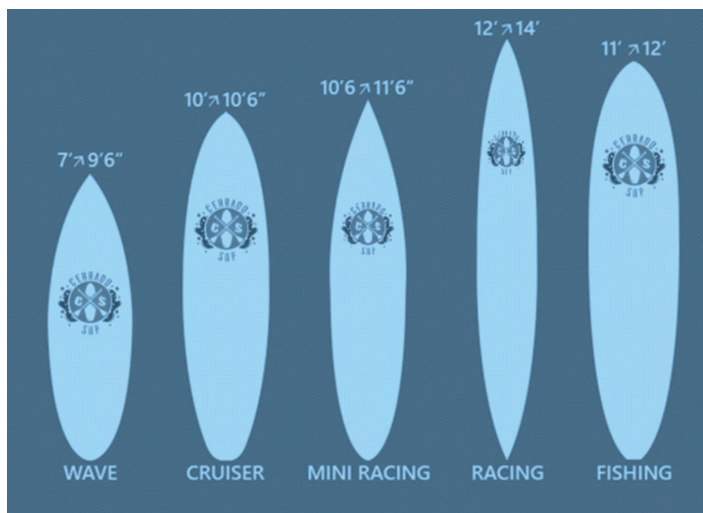


Figura 3 – Efetivação do Projeto de Ensino com a prática do SUP.



Como houve o consenso, a partir das análises técnicas e biomecânicas da prática do Stand Up Paddle, de que a principal capacidade física presente durante a prática da modalidade, as primeiras intervenções práticas objetivaram relacionar os gestos



técnicos específicos, presentes nas fase de levantar e desenvolver a remada sobre a prancha, em conjunto com a ampliação da capacidade de equilíbrio, quando os discentes foram orientados sobre a importância do equilíbrio a partir da explicação sobre suas possíveis variações (estático, dinâmico e recuperado) e sua presença em diversas modalidades esportivas, para em seguida extrapolar a sua identificação em diversas situações do cotidiano, além da necessidade da prática comprometida e paciente para ampliar o domínio dessa capacidade física.

Sendo o equilíbrio a habilidade de adquirir e controlar as posturas necessárias para alcançar um objetivo, mantendo o centro de gravidade sobre a base de apoio, essa capacidade física está associada ao ambiente sensorial, sendo que a concentração deve ser estimulada durante essa prática para perceber o corpo e responder aos estímulos com ações motoras adequadas a instabilidade apresentada pelo Stand Up Paddle (PALMEIRA; WICHI, 2007; PALMEIRA; NOGUEIRA, 2022).

As ações presentes na sequência didática foram compostas por atividades de adaptação ao material, como transição da posição ajoelhado sobre a prancha para posição com dois apoios; na sequência foi abordado a empunhadura do remo, evoluindo para o padrão motor de remada, com o objetivo de estimular a aquisição dos repertórios motores específicos, bem como o avanço em relação às etapas da aprendizagem motora, vindo a facilitar a execução do Stand Up Paddle no meio líquido.

Como etapa constituinte do Projeto de Ensino, os alunos foram apresentados aos recursos materiais técnicos, e recursos de segurança, que são utilizados durante a prática pedagógica do Stand Up Paddle, entre os quais destacamos os diferentes modelos e tipos de pranchas, o remo, o *leash*, o colete salva-vidas, pois, além de haver a necessidade de aquisição dos padrões de movimentos a serem usados durante a prática, se faz necessário





ampliar a relação de conhecimentos sobre os equipamentos, a partir do domínio de como utilizá-los, ampliando o controle sobre os riscos presentes nas práticas de aventura, favorecendo uma prática segura e positiva.

Figura 4 – Diferentes tipos/modelos de remos para prática do SUP.



Figura 5 – Equipamentos de segurança: Leash e coletes salva-vidas.



As ações do projeto de ensino, para serem efetivadas, contaram com o apoio técnico e pedagógico em forma de parceria, da escola de Stand Up Paddle “Cerrado SUP”, que tem sua base

de atividades localizada no lago. Essa parceria possibilitou ao Campus Recanto das Emas (IFB) aprovar a efetivação do Projeto de Ensino, para em seguida, receber a aprovação dos pais/responsáveis, pois a escola de Stand Up Paddle, além de oferecer o espaço físico e acesso ao lago, ofereceu toda estrutura de segurança, com disponibilidade de coletes salva-vidas, para todos os participantes, pranchas e remos, além de caiaques e bicicletas aquáticas, que compuseram o processo de adaptação e vivência aquática do projeto.

Figura 6 – Estrutura da escola Cerrado SUP, disponibilizada para o Projeto de Ensino.



TRATAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO: DIMENSÃO ATITUDINAL

Durante as abordagens sobre o Stand Up Paddle os discentes foram estimulados a discutirem diversos temas relacionados ao universo das práticas corporais de aventura, e que permeiam o universo imaginário das mesmas, objetivando estabelecer uma atmosfera de respeito e cooperativismo. Estabeleceu-se uma metodologia focada no trabalho colaborativo, no qual as discussões sobre valores embutidos na prática do SUP, bem como abordagens sobre as questões de gênero, que transpassam as diferentes





dificuldades apresentadas, sejam por meninos ou meninas, e as estratégias de desenvolvimento de atividades em duplas, e/ou em grupos, objetivando a diminuição do grau de dificuldades, bem como a valorização da importância do outro, mesmo sendo uma modalidade individual, para efetivação do trabalho com segurança e qualidade.

O tratamento pedagógico partiu da construção coletiva, exigindo o respeito aos pontos de vistas contrários, além da necessidade de compreensão do próprio ritmo e o ritmo alheio. Se fez necessário também a inserção de abordagens sobre a relevância da proteção ao meio ambiente, das águas, para manutenção da vida, e das possibilidades reais para prática dos esportes de aventura, em especial o SUP. Nesse contexto, objetivamos estimular os discentes a atuarem de forma cooperativa, cuidando uns dos outros em uma proposta de interação, e respeito consigo mesmo e com os colegas. Assim, de acordo com Zabala (1998) os conteúdos atitudinais precisam ser enfatizados objetivando inserir processos de reflexão crítica para que as normas sociais de convivência integrem as próprias normas estabelecidas pelos sujeitos do micro grupo social. Se fez necessário auxiliar os alunos a relacionarem estas normas com determinadas atitudes que se queiram desenvolver em situações concretas e promover a reflexão crítica acerca dos contextos históricos, evolutivos e institucionais nos quais se manifestam estes valores.

||| CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o planejamento, e execução, da proposta de Projeto de Ensino optamos por um processo de avaliação contínua, que foi concluída com uma roda de conversa, após práticas no Lago



Paranoá, onde os discentes tiveram oportunidade de se colocarem expressando suas sensações durante as etapas do projeto.

Constatou-se que o Stand Up Paddle, além de oferecer uma experiência de contato com a natureza, também exige paciência e persistência para o domínio da prática; apresenta-se como uma possibilidade pedagógica para abordar no contexto escolar a relação existente entre a cultura corporal e o meio ambiente, bem como a utilização dessa modalidade como ferramenta pedagógica, que possibilita um espaço para formação de sujeitos críticos, a partir das reflexões sobre o acesso e a manutenção da prática da modalidade, ocupando os espaços públicos com atitudes que reflitam sobre a preservação ambiental, com autonomia e segurança. Permitindo, assim, a transformação consciente da realidade social a partir de experiências significativas dentro das práticas corporais.

REFERÊNCIAS

ARMBRUST, I.; HADAD, T. B.; PALMEIRA, M. V. Surfando: Jeitos de ensinar e aprender surfe no século XXI. In: SILVA, Bruno Allan Teixeira; PALMEIRA, Marcus Vinícius. (Org.). **Surf contemporâneo: Base científica por trás das ondas** Coleção: Aventura & Ciência. Curitiba: CRV., 2021, v. 1, p. 51-66.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: www.basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ver-saofinal_site.pdf . Acesso em 19 jul. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Educação Física**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.





DA SILVA, Bruno Allan Teixeira et al. Atividades de aventura na licenciatura em educação física: um relato de experiência. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 7, n. 1, 2016.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

FITTS, P. M.; POSNER, M.I. **Human performance**. Belmont, Brooks/Coleman, 1967.

FLOATER, I. **A história do stand up paddle**. Florianópolis: Confederação Brasileira de Stand UP Paddle, 2013. Disponível em: www.standup-pet.com.br/quemsomos. Acessado em 20 jul. 2022.

LADEWIG, I. A importância da atenção na aprendizagem de habilidades motoras. **Revista Paulista de Educação Física**, (supl.3), p. 62-71, 2017.

MARINHO, A. Lazer, aventura e risco: reflexões sobre atividades realizadas na natureza. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 181-206, 2008.

PALMEIRA, M. V.; NOGUEIRA, V. A. A tematização do voleibol na escola pública à luz da abordagem crítico-emancipatória: um relato de experiência. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, v. 2, p. 157-166, 2017.

PALMEIRA, M. V.; NOGUEIRA, V. A. Práticas Corporais de Aventura: Tematizando o Slackline no Ensino Fundamental. In. FINARDI, Francisco; ULASOWICZ, Carla. **Aprendendo Práticas Corporais de Aventura na Educação Física: Da escola à Universidade**. Coleção: Educação Física: Formação para o cotidiano escolar. V. 48. Curitiba: CRV, 2022. p. 227-242.

PALMEIRA, M.V.; WICHI, R. B. Capacidades físicas utilizadas em uma bateria competitiva de surfe. **Integração (USJT)**. v. 13, n. 50., p. 271-276, 2007.

PEREIRA, Dimitri Wu; ARMBRUST, Igor. **Pedagogia da Aventura: os esportes radicais, de aventura e de ação na escola**. 1 edição. Jundiaí-SP: Fontoura, 2010.





UVINHA, R. R. **Juventude, lazer e esportes radicais**. São Paulo. Manole, 2004.

WARSHAW, M. **The encyclopedia of surfing**. Orlando: Hartcourt. 2003.

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

ZAGARE, T.; PEREIRA, D. W. O Stand Up Paddle adaptado às aulas de Educação Física. **Lecturas Educación Física y Deportes** (Buenos Aires), v. 19, p. 1-10, 2015.





O ATLETISMO DA ESCOLA:

AS POTENCIALIDADES E POSSIBILIDADES DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO

Patrícia da Rosa Louzada da Silva¹

INTRODUÇÃO

A Educação Física é um dos componentes curriculares dos cursos técnicos integrados do IF Sul/CaVG, o qual é situado no sul do Rio Grande do Sul na cidade de Pelotas, dispõe de uma área física muito ampla, conhecido por suas belezas naturais e diversidade de bosques. O curso mais antigo é o de agropecuária, que pelas características agrícolas atraiu e atrai estudantes de diferentes áreas rurais da cidade de Pelotas e também de municípios vizinhos. Os cursos técnicos integrados desenvolvidos em

¹ Doutora em Educação Física pela linha de formação profissional na ESEF-UFPEL. Mestra em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas ESEF-UFPEL. Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas ESEF-UFPEL (2011). Professora do Instituto Lar de Jesus e Professora substituta no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio Grandense Câmpus Visconde da Graça (CaVG).



tempo integral IFSul/CaVG são: Alimentos, Agropecuária, Meio Ambiente e Vestuário (METZNER *et al.*, 2017).

A carga horária da Educação Física respeita a organização de cada curso, sendo nos primeiros anos de Agropecuária e Meio Ambiente realizada em três períodos semanais de 45 minutos cada, posteriormente desenvolvida em dois períodos semanais. Os cursos de Alimentos e Vestuário dispõe ao longo de toda formação de apenas dois períodos semanais.

Segundo Silva *et al.*, (2021 p. 2) no que discorre sobre o ensino da Educação Física “Os desafios educacionais acompanham a trajetória docente, sempre há o que planejar, rever e qualificar para que as expectativas de ensino e aprendizado sejam alcançadas”. No IFSul/CaVG, mesmo possuindo boas condições, o processo de ensino e aprendizagem também é marcado por muitos desafios, a área da Educação Física não possui um ginásio, a quadra é apenas coberta, os alunos e alunas são expostos ao frio, em dias de muita chuva não é possível usar a quadra porque molha. Dificuldades físicas encontradas que são temas de tensões e resistências em meio a um processo em movimento, que envolve o enfrentamento e a manutenção de aulas dentro das possibilidades sem parar de reivindicar enquanto se trabalha arduamente em prol daqueles/as alunos/as com os recursos disponíveis ou adaptados.

Para além das dificuldades físicas, a busca pelo enfrentamento de uma educação passiva, que não leva em consideração a produção e a construção de saberes em conjunto, na luta por uma Educação Física capaz de um constante pensar reflexivo, no sentido de aulas que possuam sentido e significado para quem participa, sendo um momento comprometido em ampliar a cultura corporal capaz de transgredir aos cenários educacionais de transferência e depósitos de informações (FREIRE, 2014a).





A Educação Física pensada e desenvolvida no IFSul/CaVG leva em consideração o ensino das mais variadas formas da cultura corporal, sendo o esporte uma delas, mas não o único conteúdo a ser desenvolvido, até porque é uma problemática na área, a supremacia de alguns temas e modalidades em detrimento de outras, que ano após ano são negligenciadas como por exemplo o ensino do atletismo (GOMES; MATTHIESEN; GINCIENE, 2011; MATTHIESEN, 2014).

Além disso, a manutenção da concepção de que no âmbito escolar o ensino do esporte necessita ocorrer pelos caminhos do esporte educacional, que é diferente do esporte-lazer e também do esporte-desempenho. Necessitando que o seu planejamento esteja atrelado a princípios direcionadores como os da: inclusão, participação, cooperação, co-educação e co-responsabilidade (TUBINO, 2005). Além de que ao ser ensinado adote as características de esporte da escola e não na escola, sendo desenvolvido com estratégias educacionais e devidas adaptações que garantam a presença dos princípios pedagógicos do esporte educacional tais como respeito à diversidade, educação integral, construção coletiva, autonomia e inclusão de todos e todas (SILVA *et al.*, 2020).

A escolha do que e como ensinar também é um desafio, diante da variedade de possibilidades da área, e em se tratando de modalidades esportivas o atletismo, uma das manifestações da cultura corporal, vem sendo apontado como sendo uma necessidade educacional na escola, visto a sua baixa ou inexistente frequência nas aulas de Educação Física (GOMES; MATTHIESEN; GINCIENE, 2011; MATTHIESEN, 2014).

Neste sentido, o presente relato descreve a experiência pedagógica desenvolvida com o atletismo, durante as aulas de Educação Física no Ensino Médio Integrado, do IFSul/CaVG.





CAMINHOS METODOLÓGICOS

O relato de experiência de natureza qualitativa foi desenvolvido a partir das experiências pedagógicas de uma das quatro professoras que compõem o corpo docente da área de Educação Física do IFSul/CAVG. Para elaboração do presente relato foi utilizado como fonte as informações dos documentos: diários de classe, os *folders* construídos pelas turmas e o questionário online.

A unidade didática planejada foi desenvolvida no primeiro semestre de 2023, com as turmas de primeiros anos da professora autora deste capítulo, sendo três turmas de Agropecuária, uma de Meio Ambiente e uma de Vestuário, cerca de 125 escolares participantes do processo descrito.

Para organização da unidade didática de atletismo a proposta esteve alicerçada nos conceitos da modalidade, assim como as estratégias didáticas planejadas estiveram alicerçadas nos princípios pedagógicos do esporte educacional (SILVA *et al.*, 2020).

A unidade didática foi planejada pensando em um ensino que se afastasse de aulas diretivas, quando a professora é centro do processo e traz a exposição dos conceitos, das regras e solicita que as turmas executem as atividades propostas. Pelo contrário, a unidade didática foi planejada, pensando nos escolares como centro do processo, investindo em uma metodologia ativa, instigando a protagonizarem as ações da prática pedagógica a ser desenvolvida durante o desenvolvimento.

Como forma de organizar o processo de trocas e partilhas, a sugestão da professora foi a de que fossem organizadas duplas, de preferência com pessoas que pouco ou nunca haviam trabalhado juntas, justamente para que pudessem se conhecer mais e juntos/às explorar o atletismo. Com as duplas organizadas, foi





solicitado que sentassem próximo para assistir ao vídeo informativo sobre as principais provas de pista e campo do atletismo. O vídeo era pausado sempre que alguém comentava algo ou perguntava, ampliando o que sabiam sobre o atletismo e em seguida, sendo revelava a proposta de realização de um trabalho onde o desenvolvimento seria de responsabilidade e empenho das duplas, partindo de pesquisas e investigações sobre o tema escolhido.

E que além de pesquisarem sobre o tema, no caso as provas de atletismo escolhidas, as duplas necessitariam compartilhar tais informações, usando de estratégias pensadas e adequadas por eles/as. O processo seria um trabalho em dupla envolvendo três etapas, previamente definidas, mas passíveis de sugestões e modificações.

O trabalho envolveria uma entrega visual, poderia ser um documento impresso ou virtual com imagens e principais informações sobre a prova. Em data e hora combinada para entrega desse material a dupla também o apresentaria para os/as colegas usando a fala, vídeos ou outra forma. E na sequência alguma experiência prática sobre a prova necessitaria ser pensada e aplicada pela dupla, contribuindo para que os/as demais colegas viessem a conhecer e experimentar a prova tema da dupla. Diante dessa estrutura metodológica, que foi sendo adequada com as sugestões das turmas, em função das vontades e dos anseios, o atletismo foi explorado e partilhado, a seguir sendo descrito como as ações foram realizadas. Quando excertos forem descritos no texto a identidade do aluno e da aluna será preservada e sendo codificado A seguido de número exemplo (A1).





DESENVOLVIMENTO DA UNIDADE DIDÁTICA DE ATLETISMO

Com relação ao atletismo houve a necessidade de explorar o que os alunos e alunas já sabiam a respeito da modalidade. Assim, na primeira aula, dispostos/as em roda de conversa, a turma foi instigada a relatar sobre quais eram as suas memórias sobre a modalidade. Dentre as lembranças, os/as escolares disseram que ao pensar sobre atletismo vinha a memória a pista de corrida ao redor de um campo, que a mesma era dividida permitindo que várias pessoas corressem ao mesmo tempo. Lembraram também que um dos velocistas da seleção brasileira de atletismo havia participado recentemente de um *reality show* bem popular. Por fim, alguns alunos e algumas alunas disseram lembrar dos saltos em distância e em altura.

As lembranças das turmas têm associação direta com achados do estudo de Mota e Silva *et al.*, (2015) quando indicam que no ambiente escolar as corridas e os saltos, são as provas mais difundidas comparadas a outras. Ao serem questionados/as sobre terem praticado atletismo ao longo do ensino fundamental, apenas 19 alunos/as de um total de 125, levantou o braço e indicou ter praticado o atletismo nas aulas de Educação Física. O número reduzido, reforça o alerta nos artigos expostos na literatura da área, sobre a necessidade de se diversificar os conteúdos desenvolvidos na Educação Física e não negligenciar o ensino do atletismo que por anos tem sido pouco e nenhuma vez ensinado no componente curricular (MATTHIESEN, 2014).

Zanelli *et al.*, (2022), ao estudar os temas dos trabalhos de conclusão de curso do departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM), identificou que somente 34 trabalhos de um quantitativo de 1904 entre 1993 e 2020 versavam sobre o atletismo, despertando também a ideia de que no





Ensino Superior o tema tem sido pouco explorado comparado a outros.

Após a conversa inicial mapeando as memórias sobre a modalidade, passamos para a fase de assistir a um vídeo sobre o atletismo, visando sensibilizar para a escolha de uma prova por dupla para compor o trabalho. Ao longo do vídeo as dúvidas que surgiam eram debatidas pela turma com a mediação da professora que parava o vídeo e dialogava sobre o atletismo, sempre deixando algo a ser pesquisado a ser desvendado intensificando a importância do trabalho que seria realizado.

As duplas escolheram livremente as provas, o único cuidado era para não repetir a escolha na mesma turma, quando isso ocorreu o tema foi sorteado. As escolhas das turmas foram divididas entre provas de pista: Corrida de 100 metros, 200 metros, 400 metros, marcha atlética, corrida com barreiras e corrida com obstáculos e as provas de campo foram: Salto em distância, salto com vara, salto em altura, salto triplo, arremesso de peso, lançamentos de disco, dardo e martelo.

Para melhor estruturar as ações do trabalho em duplas, foi entregue um roteiro detalhando as fases do trabalho, sendo descrito que na etapa visual poderia ser construído um (*folder*, material escrito com imagens, vídeo ou outra opção construída pela dupla), atendendo aos critérios: qualidade da entrega, cumprimento de prazo, organização do conteúdo de forma explicativa com parte visual em destaque. Veracidade do tema a ser apresentado indicar a fonte consultada e que no dia combinado seria a entrega e apresentação desse material para a turma e para a professora.

Com relação à etapa prática, a dupla necessitava pensar em uma forma de apresentar e mediar a realização prática da prova em si ou parte dela, em uma estação pensada e organizada para a





experiência da mesma. A dupla necessitava ter a responsabilidade de planejar com antecedência a estação, pensando nos materiais necessários para a prática, além de realizar as demarcações de espaços e manter o seu controle durante a atividade e avisar com antecedência se o local de prática seria fora da quadra esportiva, para o deslocamento ser agilizado.

A dupla recebeu também os critérios avaliativos da etapa prática, sendo eles: organização prévia e manutenção das atividades durante o tempo estabelecido (sem bagunça entre as pessoas e os participantes do grupo, ou sem permitir qualquer tipo de grosseria com as pessoas ou entre as pessoas durante a estação, qualquer um/a da dupla necessitaria saber explicar a estação, sem sobrecarregar um/a ou outro/a e qualidade da atividade sendo adaptada ou não, dando a possibilidade de ser praticada por todos e todas que passassem na estação). Além disso, foi reforçado que o fator criatividade e construção coletiva eram os principais pontos da atividade.

Após todos os esclarecimentos, com as sugestões das turmas foi definido o cronograma, postas as datas das entregas visuais e práticas de cada dupla, eles e elas visitaram o depósito de materiais da Educação Física, explorando o que poderiam pegar emprestado caso precisassem, assim como eram livres para criar e adaptar os recursos de acordo com seus planejamentos em dupla.

Durante as aulas intermediárias entre a definição do trabalho e início das apresentações, a professora planejou uma aula ministrada por ela onde também seguiu o roteiro entregue às duplas, no sentido de deixar ainda mais explícita a proposta. O tema de sua apresentação foi a prova de revezamento. Para atender a etapa visual a professora construiu um *folder* explicativo criado em um site gratuito da internet, com imagens e principais informações, indicando a fonte de sua consulta. A professora,





ao compartilhar o *folder*, a partir das perguntas das turmas, explicou como poderia ser criado no site. Logo depois, a turma foi para a prática na quadra poliesportiva da escola.

Os/as escolares foram divididos/as em quartetos numéricos, sendo que aqueles/as que receberam número juntaram-se e assim sucessivamente, juntos/as era perguntado se a divisão estava equilibrada ou se era necessário mudar alguém de equipe. Em posse de um bastão por quarteto, exploraram livremente o revezamento, na progressão a professora perguntou se os bastões poderiam ser entregues a qualquer hora em qualquer lugar? Cientes de que não, passaram então a utilizar as zonas de passagem, assim como correr de forma circular no espaço definido. Importante detalhar que durante a aula surgiram dúvidas sobre as metragens percorridas em uma pista oficial, quanto media a pista adaptada para aula, também sobre a largada e a diferença de quem corre na raia mais externa ou mais interna.

A partir dos questionamentos, o recurso impresso *folder* criado e trazido pela professora foi retomado e as dúvidas esclarecidas. Na roda final, além de serem apontados os aspectos positivos e negativos da aula, o cronograma foi mais uma vez explorado, sendo combinado uma semana para produção do trabalho, com disponibilidades das aulas da semana para tal, assim como horários de atendimento caso necessitassem ajuda.

De modo geral, cada turma ficou com um quantitativo de dez a doze temas, o combinado foi que primeiramente os grupos de um a cinco apresentassem e na outra semana o restante.

APRESENTAÇÕES DOS TRABALHOS DAS DUPLAS

A proposta foi desenvolvida com cinco turmas do curso técnico integrado, sendo três do curso de Agropecuária, uma do curso

de Alimentos e uma do Meio Ambiente, somando 62 duplas, as quais optaram pelas seguintes provas de pista: corrida de 100 metros, corrida de 200 metros, corrida de 400 metros, marcha atlética, corrida com barreiras e corrida com obstáculos. Dentre as provas de campo: salto em distância, salto com vara, salto em altura, salto triplo, arremesso de peso, lançamentos de disco, dardo e martelo.

Duas provas foram as menos escolhidas, sendo na classificação de prova de pista a marcha atlética e na prova de campo o salto com vara. Com relação às preferidas em destaque em ordem foram as provas de pista: a corrida de 100 metros, corrida com barreiras e com obstáculos. Provas de campo: saltos em altura, em distância, arremesso de peso, lançamentos de dardo, disco e martelo.

As duplas criaram diversas formas de expor o conteúdo pesquisado tais como: trabalhos impressos, *folders* e cartões com a finalidade de contemplar a apresentação visual.

Registro de alguns dos trabalhos entregues para contemplar a etapa visual



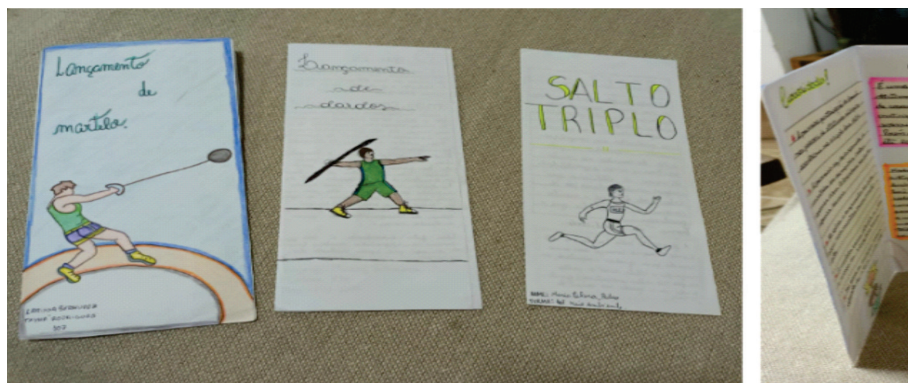
Fonte: Acervo da professora





Dentre as entregas, três duplas produziram o próprio *folder* por meio da escrita e do desenho. Nesse cenário, a apresentação dos mesmos ficou muito bonita, demonstrando capricho e qualidade.

Folders criados por meio de desenho e escrita



Fonte: acervo da professora

As apresentações dos materiais impressos aconteceram de forma informal. Em uma roda de conversa, cada dupla contava pontos importantes do tema pesquisado. Algumas duplas priorizam as regras, outras mais as curiosidades, fatores históricos ou da atualidade que envolviam as provas. Um ponto importante observado foi o de que por tratarem-se de turmas de primeiro ano, no primeiro semestre para muitos e muitas aquele foi o primeiro momento de exposição oral para a turma, sabendo disso a professora conduziu as apresentações de maneira descontraída e deixou, ainda, mais esclarecido que a qualidade avaliada era da entrega visual, apresentar fazia parte do processo até para ser aproveitado como momento de trocas e aprendizado de como se realiza uma apresentação, de que ler tudo não é necessário e sim sintetizar as informações e explicá-las para manter atenção das pessoas ouvintes.





Com relação ao desenvolvimento da etapa prática, as duplas de modo geral, foram muito empenhadas na execução da etapa, criando ou adaptando os materiais necessários para a vivência prática. Assim, foi possível perceber o quanto estudaram sobre as provas escolhidas e a motivação em ensinar, ajudar os/as colegas quando chegavam em suas estações.

Era notório a vontade que tinham de auxiliar, corrigiam a execução, propunham desafios como lançar em um espaço demarcado ao invés de apenas medir a maior distância como no caso do dardo, disco e martelo. Protagonizavam as ações desde a hora em que chegavam na aula buscando os materiais necessários, montando e mediando durante a professora caminhava atenta por meio das estações contemplando a proposta sendo desenvolvida, fotografando e filmando e quando solicitada auxiliava tirando alguma dúvida.

As turmas foram bem avisadas de que o processo era para todos e todas, quem tivesse apresentando estaria responsável pelas estações, mas quem estivesse apenas experimentando necessitava agir de forma empenhada e respeitosa para aprender de fato, sem atrapalhar ou perturbar. Foi notório o quanto o princípio da construção coletiva e autonomia foi contemplado durante o desenvolvimento do trabalho, as duplas tirando exceções, agiam de forma muito organizada e empenhada em colocar em prática o que haviam construído, com pouca ou quase nenhuma interferência da professora, demonstrando autonomia desde as decisões até a proposição da atividade. A seguir alguns dos registros ao longo das aulas, retratando as duplas em suas atuações durante o ensino das provas pesquisadas.



Dupla explicando atividade educativa do salto triplo e do lançamento de dardo



Fonte: Acervo da professora

Proposta criada pela dupla lançar o disco nos arcos dispostos no chão



Fonte: Acervo da professora



Criação de dois martelos adaptados



Fonte: Acervo da professora

Estação de lançamento do martelo utilizando o material criado pela dupla



Fonte: Acervo da professora



Medida do salto em distância sendo realizada pela dupla responsável pela prova



Fonte: Acervo da professora

Orientação da dupla sobre a saída do bloco de partida



Fonte: Acervo da professora



Com a intenção de identificar como os alunos e as alunas haviam se sentindo com o trabalho desenvolvido, além do diálogo nas rodas de conversas nos finais das aulas, foi compartilhado um formulário online em que os/as escolares puderam expressar suas percepções e, em especial, respondendo a seguinte questão:

Como você se sentiu ao realizar a pesquisa, aprender sobre a prova e ensinar a mesma a seus colegas? A seguir alguns excertos: *Me senti bem, aprendi várias coisas sobre o esporte (prova) que minha dupla escolheu e foi divertido. (A1); Achei super legal e interessante! (A2); Foi legal, eu expliquei bem até (A3); Me senti bem em ensinar uma modalidade nova (A4); Me senti bem confortável e animado (A5); Gostei muito da experiência e achei bem corrido, mas amei (A6); Me senti feliz, pois assim consegui conhecer um pouco mais sobre a modalidades (A7); Foi bem legal, eu me senti bem pesquisando e apresentando e foi bem fácil ensinar e dizer as regras (A8); Me senti bem, foi muito bom ter essa experiência, principalmente na parte de explicar e executar tudo o que aprendi (A9); Achei muito legal, tanto o ensinar os outros sobre a corrida com obstáculos tanto como gostei de aprender mais sobre, pois é um esporte que me interessa muito! (A10); Me senti muito bem, gostei bastante de saber mais sobre corrida com barreiras e gostei também de explicar para meus colegas como funcionava (A11); Eu achei muito bom aprender sobre uma coisa nova, pesquisando, entendendo mais sobre o esporte, e precisando compreender bem para conseguir passar todas as regras e como funciona para os outros que estavam ali aprendendo (A12); Eu achei bem divertido e me senti bem responsável pelo aprendizado dos “meus alunos” (A13); Me senti bastante inspirada e determinada pois já tinha estudado sobre o assunto então eu sabia o que eu estava ensinando para “os meus alunos”, e aprendi mais ainda sobre o tema e adorei ensinar um tema que eu gostei bastante (A14); Muito bem, foi legal e*





divertido expressar o meu conhecimento prévio sobre o assunto e ver meus amigos “alunos” se divertindo com a atividade proposta, os mesmos foram muito cooperativos e participativos com todo projeto (A15); Muito bem, gosto de ensinar então foi uma experiência bem boa (A16).

Nas falas descritas a sensação de bem-estar em realizar o trabalho se aproximaram ao percebido pela professora, pois as duplas demonstraram muito envolvimento e responsabilidade ao longo da proposta, foram protagonistas das ações desde seu planejamento até a execução. A avaliação final comprovou a percepção de que haviam aprendido com o trabalho e além disso, gostaram de fazer, sendo um processo diferente de um ensino diretivo centrado na figura docente, em que os alunos e as alunas são passivos/as ao processo.

Na proposta desenvolvida a atuação ativa permitiu tomada de decisão, habilidades sociais com a construção coletiva na dupla, planejamento e gerenciamento de tempo e de espaço para a execução da proposta, como é possível perceber nessas falas “Sinto que foi muito bom, foi uma proposta muito dinâmica que nos ensinou tanto a parte teórica como a prática de forma eficiente” (A17); “Já tive contato com atletismo, porém não com todas essas provas. Me senti bem aprendendo com os/as colegas” (A18); Achei muito interessante passar por várias estações em uma aula, cada uma com pessoas diferentes e propostas diferentes, e todos conseguindo dominar a sua estação para nós como participantes conseguir realizar o que era proposto pela estação (A19) e Foi muito legal, os professores foram muito pacientes e explicaram quantas vezes foram necessárias até que entendêssemos, o comprometimento deles em entregar uma boa e bem elaborada atividade para a gente foi incrível!(A20).





O processo percebido pelos/as escolares fortalece o pensar pedagógico em que o planejamento participativo é efetivado. Quando se tem como base:

“uma prática político-pedagógica que busca valores democráticos, se contrapondo substancialmente à concepção bancária anunciada por Freire (2015), em que o ato de ensinar seria depositar, transferir e transmitir valores e conhecimentos, cabendo ao(à) docente entregar o seu saber aos(as) alunos(as)” (MALDONADO; NEIRA, 2022 p. 9).

Uma das turmas participantes do curso de Agropecuária, em meio a avaliação final em roda de conversa, também expôs, que o trabalho sendo realizado em duplas e essas diferentes daquelas que cotidianamente convivem, demandando o pesquisar e ensinar, promoveu aproximações entre os/as colegas, melhorando suas relações. Uma das considerações relatadas foi a de que: *“vivíamos brigando e na hora de explicar a estação, nos dedicamos a ajudar, deixando de lado as brigas e preocupados em que a pessoa aprendesse a prova explicada”* (A21).

CONSIDERAÇÕES

A proposta pedagógica desenvolvida no primeiro semestre de 2023 estimulou a participação ativa dos alunos e alunas dos cursos técnicos integrados do IFSul/CAVG, reafirmando o quanto o componente curricular da Educação Física pode ser um espaço capaz de fomentar as possibilidades de um ensino do esporte que transgrida com a mera repetição de movimentos descontextualizados e excludentes.

Sendo cenário de construções, partilhas e afetos, despertando o sentir e o fazer sentir, os princípios pedagógicos do esporte





educacional, em especial a educação integral, construção coletiva e autonomia foram fortemente estimulados ao longo do desenvolvimento das ações. Assim, o presente relato que visou descrever a experiência pedagógica desenvolvida com o atletismo, durante as aulas de Educação Física no Ensino Médio Integrado do IFSul/CAVG vai se encaminhando as linhas finais com a sensação de continuidade, uma vez que ao ser registrado e compartilhado chegará a outras pessoas, que com suas experiências e saberes podem aperfeiçoar e ressignificar tais ações, repensando a sua prática político-pedagógica em prol de uma Educação Física cada vez mais potente e disposta a encorajar seus alunos e alunas a serem protagonistas de seu aprender, vindo a romper com as intencionalidades de uma educação neoliberal, que minimiza o pensar e o ato de resistir quando por si só é apenas reprodutiva, meio de depósito de informações, sem promover o refletir e o agir com o que se tem de conhecimentos e despertando para a produção e construção coletiva de outros tantos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

GOMES, A., MATTHIESEN, S.; GINCIENE, G. Atletismo para crianças e jovens: um projeto de extensão universitária. **Revista Ciência em Extensão**, v. 7, n. 1, p. 6-15, 2011.

MALDONADO, D. T.; NEIRA, M. G. Resistências e transgressões na prática político-pedagógica da Educação Física. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, e1866, 2022.

MATTHIESEN, S. Q. **Atletismo na escola**. Maringá: Eduem, 2014.





METZNER, A. C. *et al.* Contribuição da Educação Física para o Ensino Médio: estudo a partir da prática docente de professores de Institutos Federais. **Motrivivência**. Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 106-123, 2017.

MOTA E SILVA, E. V. Atletismo (ainda) não se aprende na escola? Revisitando artigos publicados em periódicos científicos da Educação Física nos últimos anos. **Movimento**. Porto Alegre, v. 21, n. 4, p. 1111-1122, 2015.

SILVA, P. D. R. L. *et al.* Formação continuada de professores e a aplicabilidade dos princípios pedagógicos do esporte educacional. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 10, p. 169-185, 2020.

SILVA, P. D. R. L. *et al.* Educação física e suas possibilidades no ensino remoto: relato de uma escola privada. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 19, n. 3, p. 233-239, 2021.

TUBINO, M. G. A educação física e o esporte do ocidente no século XX. **Arquivos em movimento**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 99-100, 2005.

ZANELLI, D. T. *et al.* O atletismo em pauta: uma revisão dos TCCs defendidos no Departamento de Educação Física da UEM. **Ensino & Pesquisa**, v. 20, n. 2, p. 98-111, 2022.



AUTORES

Bruno Allan Teixeira da Silva

Cecilia Nunes da Silva

Daniel Teixeira Maldonado

Dolores Setuval Assaritti

Eduardo Klein Carmona

Gabriella Vasconcelos Palmeira

Izadora Silva Mascarenhas

Katia Regina de Sá

Larissa Beraldo Kawashima

Lethicia Oliveira Castilho

Lucilene Alencar das Dores

Marcus Vinícius Palmeira

Patrícia da Rosa Louzada da Silva

Paulo Henrique Leal

Raffaelle Andressa dos Santos Araujo

Raphaell Moreira Martins

Rodrigo de Oliveira Gomes

