

Organizadores:

Catia Silvana da Costa

–

Robson Gonçalves Félix

ANAIIS

I JorEFE

I Jornada Estadual de Educação Física Escolar do IFMS

Instituto Federal de Educação
Ciência e Tecnologia de
Mato Grosso do Sul

*"Educação Física na Educação
Profissional Integrada ao Ensino Médio:
sentidos (para quê?) e significados (o quê?)"*

5 a 26 de novembro de 2020



INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Mato Grosso do Sul

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



PÁTRIA AMADA
BRASIL
GOVERNO FEDERAL

I JorEFE/IFMS

05 a 26 de novembro de 2020

**ANAIS DA I JORNADA ESTADUAL
DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR (JorEFE)**

DO

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO
GROSSO DO SUL (IFMS)**

TEMA:

**“Educação Física na Educação Profissional
Integrada ao Ensino Médio: Sentidos (para quê?)
e Significados (o quê?)”**

Seção 1: Relatórios das Atividades

Seção 2: Relatos de Experiência

Seção 3: Plenária Final

Organizadores

Catia Silvana da Costa

Robson Gonçalves Félix

1.^a Edição – Volume 1



Copyright@2021 (IFMS)

Projeto gráfico da capa:

Capa criada utilizando imagem da freepik.com

Editoração eletrônica:

Editora Sibipiruna

Revisão:

Comissão de revisão de textos – I JorEFE/IFMS

Editora responsável:

Simone Cléa dos Santos Miyoshi

EDITORA SIBIPIRUNA

Endereço: Alameda Europa, 1.892 - 38406-401 - Uberlândia, MG

Telefone: (34) 99194-7992

www.editorasibipiruna.com.br

ATIVIDADE APOIADA COM RECURSOS DO IFMS

Edital 058/2020 PROEX/IFMS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Anais da I Jornada Estadual da Educação Física
Escolar do Instituto de Ciências e Tecnologia
do Mato Grosso do Sul (IFMS) ((5 a 26.: 2020 Mato
Grosso do Sul, MS) [livro eletrônico].

Anais da I Jornada Estadual de Educação Física
na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio :
Sentidos (para quê?) e Significado (o quê?) /
organização Catia Silvana da Costa, Robson Gonçalves
Félix. -- 1. ed. -- Uberlândia, MG : Editora
Sibipiruna, 2021.

PDF

Bibliografia

ISBN 978-65-991082-3-5

1. Educação física (Ensino médio) 2. Prática de
ensino 3. Professores - Formação 4. Professores -
Formação profissional I. Costa, Catia Silvana da.
II. Félix, Robson Gonçalves.

21-55163

CDD-796.07

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação física : Ensino médio 796.07

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

COMISSÃO ORGANIZADORA DA I JorEFE/IFMS

Presidente:

Catia Silvana da Costa

Vice-Presidente:

Luis Eduardo Moraes Sinésio

Alan Rodrigo Antunes

Dalva Teresinha de Souza Zardo Miranda

Dayani Silva da Cruz

Eduardo Reis Pieretti

Gisele de Oliveira Ribeiro dos Santos

Káriston Eger dos Santos

Keila de Oliveira Diniz

Mariana de Oliveira

Paula Emboava Ortiz

Paulo Henrique Azuaga Braga

Robson Gonçalves Félix

Tiago Tristão Artero

Vinícius Bozzano Nunes

COMISSÃO DE REVISÃO DOS TEXTOS

Alan Rodrigo Antunes

Catia Silvana da Costa

Dalva Teresinha de Souza Zardo Miranda

Gisele de Oliveira Ribeiro dos Santos

Keila de Oliveira Diniz

Luis Eduardo Moraes Sinésio

Mariana de Oliveira

Robson Gonçalves Félix

Tiago Tristão Artero

Vinícius Bozzano Nunes



Licença Creative Commons

Atribuição-Não Comercial-SemDerivações 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Este é um resumo legível (e não um substituto) da licença.

Você é livre para:

Compartilhe - copie e redistribua o material em qualquer meio ou formato.

O licenciante não pode revogar essas liberdades, desde que você siga os termos da licença.

Sob os seguintes termos:

Atribuição - você deve dar o crédito apropriado, fornecer um *link* para a licença e indicar se as alterações foram feitas. Você pode fazer isso de qualquer maneira razoável, mas não de qualquer forma que sugira que o licenciante endossa você ou seu uso.

Não comercial - você não pode usar o material para fins comerciais.

NoDerivatives - Se você remixar, transformar ou desenvolver o material, não poderá distribuir o material modificado.

Sem restrições adicionais - Você não pode aplicar termos legais ou medidas tecnológicas que restrinjam legalmente outras pessoas de fazerem qualquer coisa que a licença permita.

Avisos:

Você não tem que cumprir a licença para elementos do material de domínio público ou quando seu uso for permitido por uma exceção ou limitação aplicável.

Nenhuma garantia é dada. A licença pode não dar a você todas as permissões necessárias para o uso pretendido. Por exemplo, outros direitos como publicidade, privacidade ou direitos morais podem limitar a forma como você usa o material.

Sumário

Apresentação	7
Programação	11

Seção 1 - Relatórios das Atividades

Palestra de Abertura: “O que é, e como construir currículo?”	16
Roda de Conversa: Currículo da Educação Física no IFMS	23
Roda de Conversa: Jogos do IFMS e JIFs	27
Roda de Conversa: Diretrizes Curriculares da Educação Física do IFMS	31
Mesa Redonda: Orçamento e Gestão da Educação Física	37
Mesa Redonda: “Educação Física no Ensino Médio Integrado”	43

Seção 2 - Relatos de Experiência

Apresentação	53
Acrobacias e a Ampliação das Gramáticas Corporais como Possibilidades na Educação Física Escolar do Ensino Médio	57
Educação Democrática e Avaliação em Educação Física: Uma Experiência Apesar da Pandemia	69
Educação Física e Lazer no Ensino Médio Técnico do IFMS	81
Esportes de Aventura como Prática Pedagógica na Educação Física	89
Jogo Amarelinha Africana: Criação de Sequências Coreográficas para uma Proposta Educacional Durante a Pandemia	95
<i>Learning by Doing</i> : Uma Experiência de Implementação do Currículo DA Escola	107
Práticas Corporais Lúdicas no Contexto do Ensino Médio do IFMS, <i>Campus</i> Campo Grande: Possibilidades e Perspectivas de Aprendizagem	121
Práticas Inclusivas nas Aulas de Educação Física do IFMS: Esportes e Jogos Adaptados ..	131
Projeto de Extensão de Dança de Salão no IFMS - Três Lagoas	143
Uma Vivência do <i>Rugby</i> na Educação Física Escolar: Por uma Visão Semiótica e Auto-organizada	151

Seção 3 - Plenária Final

Redação e Aprovação de Documento Final do Evento	167
--	-----

Apresentação

Movimento é uma palavra de múltiplas representações. Sob diversas nuances é, também, categoria central para a educação e, mais ainda, para a área de Educação Física. Seja no sentido corporal, cognitivo, afetivo, cultural, o olhar para esses movimentos revela, tanto ao observador quanto ao observado, a natureza social dos sujeitos e das instituições. Estes são alguns pressupostos que orientaram os sujeitos da presente produção, no sentido de não apenas estar em movimento, mas, fundamentalmente, refletir e decidir sobre a formação na/da escola.

A I Jornada Estadual de Educação Física Escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul - JorEFE/IFMS, realizada durante o mês de novembro de 2020, é como a ponta de um *iceberg*, a parte visível de algo muito maior. Nessa parte, já se encontram pistas de seu vir a ser, como a temática do evento: “Educação Física na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio: Sentidos (para quê?) e Significados (o quê?)?”.

Como ação pedagógica da área de Educação Física, seria impossível resumir o evento da Jornada a um único momento. De um percurso docente e institucional de quase dez anos, o evento emergiu de unidades e diversidades, contradições e silenciamentos, práticas e teorias, dilemas e consensos, enfrentamentos e colaborações, conquistas e perdas, avanços e desafios.

Desse cenário se depreendem algumas das razões pelas quais o movimento esportivo tradicional não conseguiria simbolizar a JorEFE. Tratava-se muito mais de questionar a realidade e transformá-la, e não apenas reproduzi-la.

A aparente solidão do sujeito frente aos desafios do trabalho foi intencionalmente colocada. As imagens e textos propostos na I JorEFE tiveram a intenção de provocar para o pensar. Nas contradições possíveis, foi o convite à reflexão de que, sem o trabalho coletivo, necessário e impresso *a priori*, por outras pessoas e ferramentas, qualquer força ou vontade individuais estariam infinitamente limitadas, reduzidos à pequena fração de seu potencial transformador.

Para se colocar em movimento, dispõe de sua própria força de trabalho, em interação com o ambiente. Nesse contexto, envolto por instrumentos e ferramentas, pode imprimir sua força e vontade, para criar, do real pensado, outras possibilidades do real concreto. O cenário é de múltiplas possibilidades, (des)caminhos possíveis e/ou desejáveis que o horizonte oferece.

Como porvir, caminho a trilhar, o signo da Jornada foi pensado para refletir as mediações objetivas e subjetivas nas relações dos sujeitos com o trabalho, seja em relação ao

outro (atuação profissional), a si mesmo (formação continuada) e com a natureza (atuação sobre o meio).

Diante da realidade posta, os desafios e as possibilidades para a Educação Física “da” Escola perpassam a discussão a respeito do currículo — categoria central na projeção e concretização dos diversos momentos de ação-reflexão-ação para a I JorEFE.

O olhar para a realidade vivida foi o ponto de partida. Disputas de campo, relações de poder, defesas de projetos individuais e coletivos. Todas essas ações (ou atitudes) se fazem presentes no cotidiano da escola e da sociedade. Não poderia ser diferente no campo das relações referentes ao corpo e à cultura corporal do movimento.

Não é essa, entretanto, a condição que perturba e, ao mesmo tempo, mobiliza profissionais ao intenso e extenuante trabalho intelectual de refletir sobre a prática e a realidade. É, por outro lado, a constatação do progressivo domínio da subserviência humana, dócil e silenciosa, ao estado das coisas. É a naturalização, por acomodação, de modelos organizativos e formativos que se opõem, diametralmente, ao projeto social legalmente instituído para orientar o Ensino Médio Integrado (EMI), no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O Projeto expresso nas disposições legais, ainda que por vezes ignorado, é cada vez mais necessário. Nesse sentido, a I JorEFE foi pioneira, e imprimiu à discussão curricular avanços infinitamente superiores às experiências prévias da instituição, com dois passos significativos.

O primeiro movimento foi de dar vez e voz aos sujeitos da ação educativa, e não recuar no intuito de sua institucionalização imediata. Professores, estudantes, técnicos, gestores, colaboradores, pessoas da comunidade, do IFMS e de outras instituições, sujeitos da ação curricular, dialogaram proficuamente, e continuarão a fazê-lo.

No transcorrer de um mês, ao final de um ano que foi, para muitos, sinônimo de privação e isolamento, foi possível, ainda que virtualmente, dialogar, repensar, discutir, compreender, colaborar, expor, aprender e trocar experiências, conhecimentos, dúvidas, anseios, propostas, desejos e realizações.

Em diferentes ocasiões, todos foram contemplados com espaços e tempos para diálogos e trocas. Tais manifestações, essência da I JorEFE, não ficarão apenas na lembrança daqueles que participaram. Aqui se expressa outro passo fundamental.

O segundo movimento é o da efetiva comunicação do evento, para além de seu tempo e espaço de realização. Por meio dos presentes Anais, que estarão disponíveis ao público interno e externo em versões impressa e digital, gratuitamente, ficará registrada, em textos e vídeos, a integralidade das comunicações, debates, ideias e relatos expressos no evento. Com esse cuidado, possibilita-se a retomada desse conteúdo, a qualquer momento, como subsídio para movimentos futuros. Tempo e espaço deixam de ser fatores limitantes!

Os presentes Anais representam não apenas o produto do trabalho docente no IFMS, mas, especialmente, o necessário registro desse momento histórico para a educação profissional.

Como trabalho educacional, não importa apenas pelos efeitos ou resultados, mas, em essência, pela evidência das intenções que o projetam. Como essência da própria contradição, o movimento educativo é, ao mesmo tempo, necessidade e desafio de todos que almejam a formação, conformação e/ou transformação da sociedade.

Como práxis educativa, esse trabalho foi pensado, refletido, planejado e instituído com intenções, finalidades, objetivos e metas para serem alcançadas. Não é qualquer movimento aleatório, pessoal, neutro ou puramente técnico.

Independente das determinações impressas em cada contexto, assim como das opções políticas e ideológicas dos sujeitos, das bases culturais, do estado das coisas e das aspirações individuais, o movimento se fará presente. Seja para fugir, se omitir ou encarar esses desafios, será necessário tomar posição, se colocar, e destituir qualquer falsa pretensão de neutralidade.

Após quase uma década de compartilhamento de práticas, propostas, projetos, interesses, demandas e possibilidades, os presentes Anais ainda contemplam relatos de experiência de professores de Educação Física do IFMS, por meio dos quais se destacam construções de outras práticas, que levaram a diferentes reflexões, e transformaram as próprias práticas, os praticantes e, inclusive, seus propositores. Com o crescimento da instituição, os professores, em sua rica diversidade, gradualmente vão se constituindo em um coletivo mais interessante e promissor.

Finalmente, impossível não atribuir os devidos créditos a todos os profissionais que, direta ou indiretamente, não mediram esforços para construir e realizar essa I Jornada. Nenhum agradecimento jamais poderá compensar a dedicação necessária para que se avance tanto em tão pouco tempo. Ainda assim, tal menção é necessária, na certeza de que o trabalho realizado, consciente e refletido, projeta esse coletivo a outro patamar de realização pessoal e profissional, rumo à consolidação de um projeto social de formação cada vez mais humano, crítico, criativo, verdadeiramente comprometido com a adequada formação das trabalhadoras e trabalhadores do nosso país.

Esses foram apenas os primeiros passos. A Jornada continua...

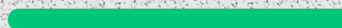
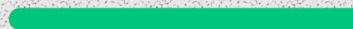
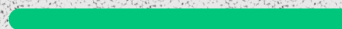
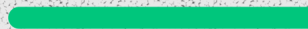
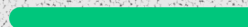
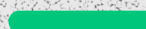
Robson Gonçalves Félix
Catia Silvana da Costa

I Jornada Estadual de Educação Física Escolar do IFMS (JorEFE/IFMS)

PROGRAMAÇÃO			
DIAS E HORÁRIOS	ATIVIDADES		LINK DE ACESSO
05/11, das 13h às 15h.	1.	Palestra de Abertura: “O que é, e como construir currículo?” (Convidados: Prof. ^a Dr. ^a Fabiany de Cássia Tavares Silva, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS).	Paulo Henrique A. Braga, Robson Gonçalves Félix. https://youtu.be/bP56xYvdx2I
05/11 e 11/11, das 15 às 17h.	2.	Apresentação de Trabalhos: Relatos de Experiência com base na Educação Física “da” Escola.	Catia Silvana da Costa, Gisele de O. R. dos Santos, Mariana de Oliveira, Tiago T. Artero. https://youtu.be/i_0O4R6HqKw ; https://youtu.be/GGtRÁgyuTFw
12/11, das 13h às 15h.	3.	Roda de conversa: Currículo da Educação Física no IFMS - linhas mestras.	Dayani Silva da Cruz, Luis Eduardo M. Sinésio, Vinícius Bozzano Nunes. https://youtu.be/ppPNJGl1xxc
12/11, das 15h às 17h.	4.	Roda de Conversa: Jogos do IFMS e JIFs.	Equipe PROEX, Káriston Eger dos Santos, Pablo Teixeira Salomão. https://youtu.be/jHWk6zTve9M
19/11, das 13h às 15h.	5.	Roda de Conversa: Construção das Diretrizes Curriculares da Educação Física do IFMS.	Alan Rodrigo Antunes, Eduardo Reis Pieretti, Káriston Eger dos Santos, Keila de Oliveira Diniz. https://youtu.be/cDcRKNHVmbM
19/11, das 15h às 17h.	6.	Mesa Redonda: Orçamento e gestão da Educação Física: demandas materiais, físicas, organizacionais e orçamento (Convidados: Reitoria, Pró-Reitoria de Administração, PROAD).	Equipe PROEX. https://youtu.be/5cqhkLSU-Y0
26/11, das 13h às 15h.	7.	Mesa Redonda: “Educação Física na Educação Profissional integrada ao Ensino Médio: sentidos (para quê?) e significados (o quê?)”.	Paula Emboava Ortiz, Robson Gonçalves Félix, Tiago Tristão Artero. https://youtu.be/V54IijyzQNg
26/11, das 15h às 17h.	8.	Plenária: Redação e aprovação de documento final do evento, com metas, estratégias e responsáveis; indicação de sede da II JorEFE (2021).	Equipe PROEX, Dalva Teresinha de Souza Zardo Miranda, Luis Eduardo M. Sinésio, Keila de Oliveira Diniz. https://youtu.be/xlvn0tIjIQg

SEÇÃO 1

RELATÓRIOS DAS ATIVIDADES



ATIVIDADE 1

PALESTRA DE ABERTURA

"O que é, e como
construir currículo?"

DATA	05/11/2020
PALESTRANTE	Prof.ª Dr.ª Fabiany de Cássia Tavares Silva (UFMS)
MEDIADOR	Prof. Dr. Robson Gonçalves Félix (IFMS)
PREPARAÇÃO E RELATÓRIO	Prof. Dr. Robson Gonçalves Félix (IFMS)
LINK DE ACESSO	https://youtu.be/bP56xYvdx2I

Relatório da Palestra de Abertura: “O que é, e como construir currículo?”

A I Jornada Estadual de Educação Física (JorEFE) foi iniciada no dia cinco de novembro de 2020, com uma palestra de abertura. Sob a temática “O que é, e como construir currículo?”, a atividade foi mediada pelo Prof. Dr. Robson Gonçalves Félix, e teve como convidada a palestrante Dr.^a Fabiany de Cássia Tavares Silva, professora Titular da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). A professora Fabiany é a atual Coordenadora do Programa de Pós-graduação (PPGEdu/UFMS), e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Observatório de Cultura Escolar (OCE). Desenvolve pesquisas com Textos/Documentos Curriculares, tendo como objetos de investigação a História da Educação, o Currículo (História, Políticas, Práticas, Tipos e Níveis), a Escola e Cultura Escolar e os Estudos Comparados.

A atividade foi realizada por meio do serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo *Google*, o *Google Meet*. Com transmissão aberta, o *link* de acesso foi disponibilizado previamente. Entre o público-alvo estavam os servidores do IFMS e a comunidade externa.

Após o pronunciamento oficial de abertura, realizado pela Coordenadora Geral da JorEFE, Prof.^a Catia Silvana da Costa, foi realizada a apresentação da palestrante, que logo em seguida deu início à intervenção.

No início da apresentação, Fabiany destacou sua afinidade com a temática, também por orientar trabalhos de professores do IFMS, com reflexões e propostas curriculares da educação profissional, dos processos didáticos, dos fundamentos da educação técnica e tecnológica no atual contexto brasileiro.

Durante sua exposição, discutiu a perspectiva do que é o currículo, com aproximação a conceitos e discussões no campo curricular, assim como algumas estratégias que têm sido operadas dentro desses conceitos, estratégias e campos. Trabalhou com a ideia de como construir currículo, passando pela localização dos conhecimentos e lógicas que imprimem os processos de seleção, organização e distribuição desses conhecimentos, as ideologias que perpassam o debate curricular, e também o debate curricular mais específico no campo da Educação Física. Apresentou ainda questões ligadas às experiências escolares, no debate interno da área, que consolidam algumas práticas de significação. O aprofundamento foi realizado com base no exercício futuro que os professores de Educação Física do IFMS, assim como outros, da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, poderão ter na reescrita desse currículo, considerando as demandas da Base Nacional Comum

Curricular (BNCC), documento que vai orientar a reconstrução dos currículos nos diferentes níveis e etapas do ensino.

Ao debater o que é educação e ensino, sua proposta de intervenção ocorreu na perspectiva de alargar a compreensão dos participantes do significado do que é currículo, do que é currículo de Educação Física, e como é construir esse currículo; um currículo que vá além da seleção e processo de distribuição de conhecimentos, mas como prática de significação. Nesse sentido, levantou os seguintes questionamentos: qual a função do currículo de Educação Física em uma instituição pública de educação profissional e tecnológica? Qual formato essa educação deve ter? Quais experiências ela deve trazer à tona?

No transcorrer da fala, a pesquisadora deixou claro que o currículo não se resume apenas ao que se expressa em textos, pareceres, bases, diretrizes e questões que reformulam e inovam a configuração dos processos de ensino. Em especial, porque a intenção dessas normatizações deveria ser informar o currículo mínimo, ou seja, aquilo que basicamente deveria ser ofertado no universo da escolarização.

Na abordagem, tratou de três teorias curriculares que caminham juntas, no espaço e no tempo. Uma Teoria Tradicional, preocupada com os objetivos e a finalidade da educação, respondendo a esses objetivos e essas finalidades, quase sempre ancorada em um fundamento bastante preciso, que é o fundamento da psicologia, do desenvolvimento da inteligência, do desenvolvimento das aptidões. Outra, a Teoria Curricular Crítica, ligada ao posicionamento da escola, do debate em torno da escola e da escola pública, dos indivíduos oriundos das classes menos favorecidas, que acessam o espaço escolar e que precisam de uma educação de qualidade, que seja capaz de sair de um exercício, quase sempre, muito ligado à perspectiva tradicional, na qual o currículo é uma listagem de objetivos, uma listagem de competências a serem operadas, e de alguns conteúdos que são objetificados pela didática. A Teoria Crítica rompe com tudo isso, e promove um deslocamento dessa tradição técnica, para construção de objetivos mais voltados ao espaço escolar, às experiências escolares, aos indivíduos que ocupam esses espaços. Tal vertente discute os objetivos educacionais que determinam a seleção dos materiais, dos conteúdos, os procedimentos, e um planejamento curricular básico que tenha como denúncia as condições da escola pública, as condições de aprendizagem dos indivíduos oriundos de camadas menos favorecidas, e do currículo pensado para essa proposição. A terceira Teoria, aquela chamada Pós-crítica, Pós-fundacional ou Pós-moderna, problematiza questões sobre o controle, o texto político, que tem ênfase na identificação social e histórica do processo educacional, mas que busca outras questões, para além da sociologia, ligando-se à filosofia.

Nesse sentido, sugere que menos radical a teoria pós-crítica será sobre o papel da escola, mas, mais radical será sobre o papel do currículo. Sob a Teoria pós-crítica, o debate

curricular vai dialogar com a filosofia da educação, com a desconstrução de uma forma de interpretação dos processos de seleção e distribuição de conhecimentos, com as discussões em torno das experiências curriculares, e vai se voltar, quase sempre, para uma defesa extremamente importante: a discussão curricular não vai se dar em torno dos conhecimentos selecionados e organizados para serem distribuídos. Essa discussão vai ocorrer na definição de uma construção específica, que entenda o projeto de superação desta escola, entenda o projeto de superação da sociedade e, basicamente, afirme que esse projeto de superação tem que passar pelo reconhecimento, pela redistribuição das questões que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem.

O projeto educativo defendido pela Teoria Pós-moderna, Pós-crítica ou Pós-fundacional, culmina na perspectiva do conhecimento como prática de significação. O conhecimento deixa de ser coisa, específica de áreas de conhecimento, e passa a ser prática de significação, que precisa ser identificada, e precisa discutir a proposição dos conteúdos, dessas habilidades, das competências, que são determinadas e transformam o sujeito controlado, esperado para responder a elas.

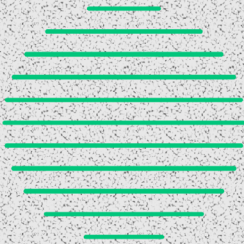
Nesse sentido, defendeu que há um universo de debate sobre o que é o currículo, que precisa de aprofundamento para que tenhamos a oportunidade de ver, por exemplo, na BNCC, o diálogo entre essas três teorias, ou a forma como essas três teorias se apresentam para o debate do projeto de educação, que se intitula emancipatório, que se intitula democrático, mas cuja ideia de democracia, de emancipação, não passa pela conscientização, pelas questões que essa conscientização deve proporcionar, na perspectiva de perceber: quais são os produtos? Quais são os endereçamentos dos resultados que uma política curricular traz em si? O que uma política curricular opera a partir dessas interlocuções? Então, basicamente, quando discutimos “o que é currículo”, temos que transitar por esses territórios, por esses lugares, e entender como é que esses conceitos são construídos.

Após sua fala, os participantes puderam direcionar perguntas, por meio do *chat* e/ou por apresentação oral, o que fomentou profícuo debate e troca de ideias para a educação e a Educação Física “da” escola, tal como proposto pela I JorEFE.

Questões como avaliação, formação de professores, identidade da educação profissional e tecnológica, interseções da educação escolar com o contexto político e socioeconômico, papel e atuação das minorias, mediações com a educação especial, em associação com as teorias curriculares e científicas de aprendizagem, formação e papel da escola na formação dos sujeitos, entre outras, foram sugeridas e tratadas nos diálogos estabelecidos.



RODAS DE CONVERSA



ATIVIDADE 3

RODA DE CONVERSA ENTRE PROFESSORES

Currículo da Educação
Física no IFMS – Linhas
Mestras

DATA

12/11/2020

ORGANIZAÇÃO/
COORDENAÇÃO
E RELATÓRIO

Prof.ª Especialista Dayani Silva da Cruz;
Prof. Dr. Luis Eduardo Moraes Sinésio;
Prof. Dr. Vinícius Bozzano Nunes.

LINK DE ACESSO

<https://youtu.be/ppPNJGIxxc>

Relatório da Roda de Conversa: Currículo da Educação Física no IFMS – Linhas Mestras

A I JorEFE teve o objetivo de realizar uma troca de experiências entre os docentes da área, gestores, demais servidores, estudantes e público externo em geral.

Foram debatidos os sentidos e significados da Educação Física na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. As diversas experiências desenvolvidas pelos docentes revelaram uma gama de possibilidades de realização das práticas da cultura corporal.

Diante dos saberes relatados pelos docentes, buscando unidade na diversidade, foi proposta uma roda de conversa sobre o currículo da Educação Física no IFMS. Assim, no dia 12 de novembro de 2020, aconteceu via *Google Meet*, a ação 3 da I JorEFE, intitulada “Roda de Conversa entre os Professores: Currículo da Educação Física no IFMS – Linhas Mestras”, tendo como mediadores a professora Dayani Silva da Cruz e os professores Luis Eduardo Moraes Sinésio e Vinícius Bozzano Nunes.

Para preparar o debate, nos dias anteriores foram distribuídos aos participantes dois artigos sobre o tema. No dia da Roda de Conversa, a coordenação do evento fez a abertura, relatando a existência de diferentes concepções de currículo e suas mais variadas formas de manifestação na escola; os currículos, bem como seus processos históricos na sociedade; o currículo tradicional, crítico e pós-crítico.

Os organizadores destacaram que o conceito de currículo, conforme apresentado por Tomaz Tadeu (2009), refere-se a uma atividade nuclear, que se desenvolve no campo epistemológico das relações humanas interacionais. Sendo a educação um campo de interações humanas, é nesse campo que acontece a manifestação curricular e onde o currículo expressa conceitos de cultura, sociedade, política e identidade dos sujeitos. As diversas manifestações curriculares acontecem no campo das “boas práticas”. O professor Luis Eduardo afirmou que o currículo oculto é constituído pelas atividades de caráter informal, isto é, desenvolvidas fora da sala de aula, em outros espaços educativos, porém, no interior das unidades escolares, nas relações de interação entre os diferentes sujeitos.

Outra característica é que as teorias curriculares buscam responder “o quê” deve ser ensinado e que tipo de sujeito se pretende formar. Nessa percepção, o currículo compreende uma questão de identidade. Essa, por sua vez, alicerçada na produção do conhecimento acerca dos saberes alocados no campo epistemológico da Educação Física. Foram apresentadas algumas discussões históricas da Educação Física que marcaram a sua identidade na sociedade: higienista, militarista e esportivista. Essas, por sua vez, foram superadas a partir da década de 1980, quando tivemos uma evolução significativa na produção científica da

área e, mais especificamente, com sua aproximação das Ciências Humanas.

Essa explanação ensinou, entre os organizadores da atividade, as seguintes questões a respeito das práticas pedagógicas: como pensá-las em relação ao currículo?; como fazer para que estejam em consonância com os preceitos institucionais, para que sejam caracterizadas como “boas práticas” e que alcancem os seus objetivos?; o que fazer para que criem condições de ampliar o acervo cultural dos estudantes dos *campi*, bem como as suas possibilidades de aprendizagem significativa?; como fazer com que desenvolvam habilidades e competências para agir socialmente, com autonomia e emancipação – “sujeito histórico”?; a Educação Física, como ciência, constitui um vasto campo de conhecimentos acerca da cultura corporal.

Após essa introdução, teceu-se um diálogo com as concepções de cada um dos participantes. Desse debate, destacaram-se alguns apontamentos.

De maneira geral, as manifestações sugeriram que, na elaboração de um currículo, deve-se buscar respeitar as diferenças locais, os principais sujeitos de suas ações (docentes e estudantes), um currículo pluricultural, envolvendo a diversidade cultural. Os professores dialogaram a respeito do agir formativo do currículo, entendido como percurso ou como destino, numa perspectiva de ação pedagógica ampla, não tecnicista e emancipatória, em que o estudante entenda a realidade que vive e a transforme. Tratou-se das possibilidades objetivas e subjetivas do conhecimento. Caso seja o currículo entendido como processo, o professor será o mediador dos pares para que, nas interações entre os estudantes, defina-se e construam juntos o currículo que abrange a realidade de cada *campus*. Se for destino, será determinado previamente o que deve ser ensinado/aprendido, e o professor será responsável pelo conteúdo a ser desenvolvido. Foram levantadas diversas questões como: “o estudante deve aprender ou passar pelo processo de vivência?”; “Visão tradicional ou mais crítica?”; “Haverá um consenso ou várias possibilidades?”; “Serão considerados quais aspectos e bases?”; “Onde queremos chegar?”; “Quais os possíveis caminhos?”; “Como criar uma unidade na diversidade?”.

Em razão da diversidade cultural, social e infraestrutural de cada *campus*, concluiu-se ser necessário romper barreiras para a construção de um currículo da Educação Física do IFMS. O desafio que está posto é o de alinhar as perspectivas da discussão de currículo e sua execução a curto, médio e longo prazo, de acordo com cada realidade. Do diálogo, depreendem-se pelo menos dois caminhos possíveis. Que os docentes estabeleçam elementos e percursos experimentais no currículo, ou, então, que se organizem várias curricularidades no processo. Ambos os percursos visam uma educação para a emancipação, subsidiada pelas manifestações da cultura corporal no EMI do IFMS.

ATIVIDADE 4

RODA DE CONVERSA

Jogos do IFMS (JIFMS) e Jogos dos Institutos Federais (JIFs)

DATA	12/11/2020
ORGANIZAÇÃO/ COORDENAÇÃO	Equipe PROEX/IFMS; Prof. Me. Káriston Eger dos Santos; Prof. Dr. Pablo Teixeira Salomão.
RELATÓRIO	Prof. Me. Káriston Eger dos Santos
LINK DE ACESSO	https://youtu.be/jHWk6zTve9M

Relatório da Roda de Conversa: Jogos do IFMS es JIFs

A quarta atividade da I JorEFE ocorreu no dia 12 de novembro de 2020, das 15h às 17h, por meio da Plataforma *Google Meet*. A abertura dessa roda de conversa foi realizada pela coordenação, que na sequência passou a palavra para o professor Pablo Teixeira Salomão.

O professor Pablo faz uma explanação de como foi o início dos jogos no IFMS, das dificuldades de realização e participação nos Jogos dos Institutos Federais (JIFs). Relatou que, no início, puderam participar 40 estudantes, chegando na última edição com a participação de apenas 22 estudantes por *campus*. Em sua fala, o professor tratou das dificuldades na realização dos treinamentos, e sobre o destaque de modalidades específicas em alguns *campi*.

O professor Káriston usa a palavra para descrever as dificuldades que foram encontradas durante a organização dos Jogos em edições anteriores. Fala sobre o papel da Pró-Reitoria de Extensão e Relações Institucionais (PROEX) na organização, deixando claro que fica impraticável realizar esse evento sem um suporte e envolvimento maior da Reitoria. Trata, ainda, das etapas subsequentes aos Jogos, realizadas no estado, relatando a distância entre os professores e a Reitoria, no sentido de conhecimento sobre aportes financeiros destinados à participação nesses eventos.

Aberta essa discussão, o professor Pablo sinaliza dificuldades referentes à inexistência de materiais necessários para o desenvolvimento de práticas corporais na perspectiva do treinamento.

A respeito de materiais e serviços, o professor Robson, após pedir a palavra, discorreu detidamente sobre o início da implantação dos Jogos no IFMS, quando ele integrava a equipe da PROEX. Explicou que naquele momento, em 2012, foram envidados todos os esforços para garantir aquisições e contratações, tanto para a realização dos Jogos quanto para a suplementação das demandas de maior vulto dos *campi*, o que foi realizado na época. Falou sobre problemas e dificuldades enfrentados, relacionados aos processos de compras, que serviram de experiência para aprimorar e fortalecer as atividades futuras. Na continuidade, sugeriu a análise do entendimento coletivo sobre as finalidades dos Jogos. Quais os reais objetivos dos Jogos na fase estadual (JIFMS)? São voltados à participação, obtenção de medalhas, índices, ou há algo mais? Pelo entendimento do docente, essa discussão deveria ser prontamente assumida por todos os professores de Educação Física do IFMS, a fim de entender e alinhar a ação com seus objetivos e metas na instituição.

Nesse momento, o professor Sinésio integra o debate, e diz sobre a necessidade

de uma pesquisa entre os estudantes, se existe uma vontade de competição entre os estudantes, ou se apenas querem conhecer uma modalidade. Cita, ainda, a questão da carga horária para os professores desenvolverem os treinamentos.

Em face das questões apresentadas, Káriston salienta que, nos JIFMS, é possível ter modificação de estrutura, porém, é necessário entender o que será realizado depois, em relação às demais etapas dos Jogos, quando a competição estará presente. O professor trata das especificidades locais de treinamento, com cada *campus* desenvolvendo modalidades diferentes, sugerindo o intercâmbio entre os professores, para efetivar uma troca de conhecimentos.

Na sequência, o professor Fabrício expressa sua opinião em relação aos Jogos. Para ele, com muita tristeza observa que, com as dificuldades de recursos e de validar as atividades no *campus* como atividades de ensino, o evento JIFs está se perdendo. Em sua concepção, os jogos devem ser inclusivos, educacionais e de participação forte, e, em segundo plano, o esporte de competição.

De forma contrária ao discurso de Fabrício, o professor Pablo acredita que os Jogos são regidos pelas fases nacional e regionais. Ele usa, como exemplo, a última edição dos JIFMS, em Três Lagoas, quando, para ele, houve uma melhora técnica muito grande.

Afirmando entender os pontos de vista anteriores, o professor Robson ressaltou a importância de defender um projeto coletivo, que possa ser efetivamente construído e materializado, com foco na participação ou na competição pela melhor performance e alto rendimento.

Nesse sentido, o professor Káriston menciona as conquistas de medalhas e colocações obtidas nas fases regionais e nacional, e que, para a gestão, os jogos também são políticos. Acrescenta, ainda, que os Jogos são uma ferramenta de *marketing* muito forte, uma exposição da Instituição.

No intento de finalizar, o professor Robson apresenta uma questão de encaminhamento, propondo a formalização de um convite à professora Elaine, nossa Reitora, assim como aos Pró-Reitores, para que estejam presentes nos momentos do evento que abordarão o assunto de orçamento, a fim de garantir o adequado entendimento, por parte de todos, das possibilidades de investimento institucional com custeio e investimento para as práticas da cultura corporal para o próximo ano.

Por conseguinte, a Coordenadora Geral do evento encerrou as atividades.

ATIVIDADE 5

RODA DE CONVERSA

Construção das Diretrizes Curriculares da Educação Física do IFMS

DATA

19/11/2020

ORGANIZAÇÃO/
COORDENAÇÃO
E RELATÓRIO

Prof. Dr. Alan Rodrigo Antunes;
Prof. Me. Eduardo Reis Pieretti;
Prof. Me. Káriston Eger dos Santos;
Prof.^a Ma. Keila de Oliveira Diniz.

LINK DE ACESSO

<https://youtu.be/cDcRKNHVmbM>

Relatório da Roda de Conversa: Construção das Diretrizes Curriculares da Educação Física do IFMS

A roda de conversa, realizada no dia 19 de novembro de 2020, iniciou com a apresentação de algumas referências para a Educação Física pelo professor Káriston. A primeira foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em dezembro de 2018. O mesmo salientou que a Educação Física está inserida na área de linguagens e tecnologia, e que a corporeidade e motricidade são consideradas atos de linguagens. Ponderou que a BNCC é referência obrigatória para a elaboração dos currículos no Ensino Fundamental e Ensino Médio e que os objetivos da Educação Física no Ensino Médio, segundo a mesma BNCC, estão em consolidar e ampliar aprendizagens previstas no Ensino Fundamental.

De acordo com o professor, na BNCC, a Educação Física está estruturada nos conceitos de movimento, práticas corporais de diferentes grupos culturais e gestualidade. Os objetivos de aprendizagem da Educação Física no Ensino Médio compreendem a diversidade de modos de vivenciar e significar as práticas corporais, sendo elas: brincadeiras e jogos, esporte, ginástica, danças, lutas e práticas corporais de aventura. O documento ressalta, ainda, a necessidade de ampliar a experimentação, aprofundar o conhecimento, promover a manutenção da saúde, estimular os estudantes a assumir um estilo de vida ativo e refletir sobre as práticas corporais.

Destacaram-se três habilidades no documento para o Ensino Médio: habilidade 1 (selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças); habilidade 2 (analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito aos direitos humanos e valores democráticos); habilidade 3 (vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento).

Já em relação à questão “Qual a finalidade da Educação Física no Ensino Médio?”, foi ponderado pela professora Keila, a necessidade de “introduzir e integrar o aluno na cultura corporal do movimento, formando cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade de vida”.

A professora reflete a respeito dos conteúdos da cultura corporal do movimento no Ensino Médio, os quais podem estar embasados em várias concepções da Educação Física: desenvolvimentista, humanista, construtivista, fenomenológica, crítico-superadora, aptidão física, dentre outras. Salaria que a “especificidade da Educação Física deverá se relacionar, de forma direta, com a sua função social, nos remetendo às práticas corporais que passam a ser entendidas como formas de comunicação que constroem cultura e são influenciadas por ela”. Por fim, questiona: as perspectivas da atividade física e do movimento humano estariam levando a Educação Física a perder sua especificidade como disciplina escolar?

Na continuidade, o professor Eduardo discorreu sobre o “EMI: aspectos sócio-históricos e implicações educacionais”. O professor inicialmente falou sobre a “Dualidade Educacional” e apresentou seus fundamentos de contradições e desigualdades educacionais. Relatou sobre a dualidade por “exclusão” e a dualidade por “inclusão”.

A respeito das contradições no EMI, dialogou com os presentes sobre a relação capital e trabalho, como dínamos das contradições educacionais. Ponderou sobre a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, e o Ensino Médio como *locus* privilegiado de manifestação da dualidade educacional. Apresentou aspectos históricos do EMI como projeto político, defendido por trabalhadoras e trabalhadores da educação, nos anos 1980, 1990 e 2000, e implementado na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Apontou alguns aspectos da revogação do decreto 2.208/1997, da promulgação do decreto 5.154/2004, da Lei 11.892/2008. Ponderou sobre o EMI como proposta de transição destacando: 1) Superação da dicotomia entre formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual; e 2) formação para o “trabalho complexo” e “trabalho socialmente necessário” como horizonte.

O professor pontuou sobre “Unidade entre Trabalho, Ciência e Cultura”, “Omnilateralidade” e “Politecnia” como princípios ideopolíticos e teórico-metodológicos. Contudo, apresentou alguns desafios curriculares, mencionando a incompatibilidade com a noção de “polivalência” e o “currículo por competências”, além de acrescentar a possibilidade de compreensão do desenho/arranjo curricular por meio de elementos de reflexão e aplicação. Por fim, apresentou a seguinte questão: pensar em diretrizes contempla pensar em quem é o estudante que chega à escola.

Na sequência, o professor Alan discorreu sobre o conceito de juventude, que se constitui como socialmente dividida e não homogênea, e que possui elementos que a caracterizam como historicamente constituída: diferentes interesses, diferentes origens sociais, diferentes perspectivas e aspirações. Sublinhou a necessidade de analisar e compreender a condição juvenil como uma manifestação do jovem, que acontece pela

interação e relação dialógica entre as culturas juvenis, que se subscreve em um ambiente socialmente construído e continuamente modificado, além de estar mergulhada no tempo e no espaço presente no cotidiano dos jovens. Ponderou que as relações entre os jovens, os professores, a escola e os demais elementos presentes no cotidiano escolar, sofrem o impacto de relações de distintas condições sociais, de diversidade cultural, de gênero, de raça, de etnia, de sexualidade e de diferenças territoriais.

Segundo Alan, se queremos compreender, é necessário conhecer os diferentes modos de vivenciar a juventude! Nesse sentido, indicou a necessidade de reconhecer experiências, saberes e identidades culturais como condição para o relacionamento e o diálogo. Nesse ínterim, apresentou as competências e habilidades como cerne da BNCC, e mencionou um conceito que se contrapõe às competências e habilidades como comportamento: são características individuais de adaptação a situações do cotidiano, do trabalho, de relações que expressam a interação do sujeito com o meio, com outras pessoas e sobre si mesmo, e, sem dúvidas, devem estar atreladas ao conhecimento científico e à vida cotidiana, sem exaltar um ou outro. Em relação às competências e habilidades, questionou: “como exigir dos nossos estudantes o alcance dessas ‘metas’?” Por fim, ponderou que a juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. De um lado, há um caráter universal, dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, e de outro, há diferentes construções históricas e sociais relacionadas a esse tempo/ciclo da vida.

O professor argumentou, ainda, sobre a necessidade premente de entender a juventude mais amplamente, e não como uma etapa com um fim predeterminado, e muito menos como um momento de preparação, que será superado quando se entrar na vida adulta. Por fim, sugeriu um posicionamento frente aos documentos legais, para chegarmos à finalidade da Educação Física no Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares como algo coletivo e permanente: leitura crítica; perspectiva de “não sermos meros executores”; análise crítica da vivência e aplicabilidade, por todos que tenham contato com a BNCC; e momentos para uma construção coletiva.

ATIVIDADE 6

MESA REDONDA

Orçamento e Gestão da Educação Física: Demandas Materiais, Físicas, Organizacionais e Orçamento

DATA	19/11/2020
ORGANIZAÇÃO/ COORDENAÇÃO	Equipe da PROEX
RELATÓRIO	Prof. Dr. Luis Eduardo Moraes Sinésio
LINK DE ACESSO	https://youtu.be/5cqhkLSU-Y0

Relatório da Mesa Redonda: Orçamento e Gestão da Educação Física: Demandas Materiais, Físicas, Organizacionais e Orçamento

Durante a I JorEFE, a atividade 6 ocorreu dia 19 de novembro de 2020, via *Google Meet*, com o objetivo de discutir o orçamento e as condições de execução para a área da Educação Física no IFMS.

A Coordenação da Jornada conduziu inicialmente a atividade, agradecendo à equipe PROEX, e passou a palavra ao servidor Danilo Sanches Dantas, assistente em administração da Reitoria que se apresentou e logo citou o *Campus* Dourados, que está conduzindo o pregão de materiais de Educação Física. Danilo relatou que a sessão do pregão está prevista no valor de R\$ 622.000,00 (seiscentos e vinte dois mil reais) para a compra de materiais de Educação Física, e disse, ainda, que a perspectiva é que o pregão esteja disponível no início de dezembro. O servidor Diego Viveiros, diretor de Administração, disse que esse valor pode ser alterado, e que o valor citado pode não ser efetivado, em função de condições orçamentárias, como a disponibilidade de recursos. O diretor afirmou que, para 2021, a previsão é que o orçamento esteja bem apertado, condição que também pode comprometer a execução do empenho, o que pode ocorrer até o final de 2021.

Danilo explicou que a ideia é que seja empenhado todo o valor indicado, para atender às necessidades dos docentes da área. Ainda que alguns equipamentos sejam mais caros, como tabelas de basquete e materiais de atletismo, esperam que o pregão tenha êxito, para que possamos comprar todos os itens solicitados. A dificuldade, segundo Danilo, é a descrição do produto que, às vezes, não corresponde à especificidade apresentada pelos fornecedores. São, segundo ele, problemas inerentes às compras públicas, de modo geral. Danilo sugeriu que uma das saídas para resolver esse problema é a adesão às atas que, de acordo com ele, apesar de não ser o ideal, tem sido uma das saídas para a compra dos materiais, e nesse sentido, atender, em parte, às necessidades dos docentes.

O servidor completou que foram designados valores para viagens e outros materiais. Falou que já trabalhou em outras instituições, e nunca viu uma instituição que assegure valores significativos para a realização dos Jogos dos Institutos Federais.

O professor Luis Eduardo enfatizou que os JIFs constituem apenas um dos segmentos de ação da Educação Física, e que durante esses anos os estudantes têm sofrido com a diminuição do número de vagas. Relatou, ainda, que os Jogos constituem um dos elementos educacionais, e que o esporte e os Jogos são atrativos que contribuem na escolha dos jovens pelo IFMS, além de colaborarem no combate à evasão dos estudantes.

Indicou que, historicamente, os docentes têm sofrido no momento de escolha de quem vai poder participar dos Jogos, e da necessidade de que estes sejam vistos como forma de inclusão social, e não de exclusão. Danilo comentou que acredita que isso possa melhorar.

Foi proposto, pelo professor Robson Félix, que possam ser avaliadas movimentações orçamentárias de diferentes fontes para atender aos estudantes em suas práticas corporais no IFMS. Como exemplo, citou os recursos da fonte auxílio estudantil.

A professora Paula, da PROEX, também corrobora com a possibilidade de ampliar o número de vagas nos Jogos. Reforçou que, além do aumento do número de vagas, faz-se necessário que exista o apoio institucional em buscar mais recursos da própria instituição e na aquisição de equipamentos. Sugeriu que haja novas reuniões sobre as reivindicações dos *campi* e dos docentes da área.

O professor Káriston Eger dos Santos perguntou se, no orçamento apresentado, está contemplado o orçamento estudantil. Questionou, por exemplo, se a verba destinada ao auxílio estudantil pode ser atribuída aos estudantes para participação nos Jogos. Danilo explicou que pode ser, porém, precisa ser discutido nas reuniões do Conselho de Diretores Gerais (CODIR). Káriston relatou que as feiras científicas do *Campus* Ponta Porã são desenvolvidas com apoio de patrocínios, em função do pouco recurso destinado a esse fim, e questionou se isso é possível para os Jogos.

A professora Paula disse que a Fundação de Apoio à Pesquisa, ao Ensino e à Cultura (FAPEC) pode ajudar nas emendas parlamentares e nas parcerias do IFMS com a iniciativa privada. Diego Henrique Oliveira Barbosa, da (DIREC), falou da parceria com a FAPEC, que acredita ser de relevância para a instituição no fortalecimento da captação de recursos para a instituição.

Danilo relatou que parte do orçamento foi designado para a cobertura da quadra do *Campus* Campo Grande, bem como dos aditivos das obras que estão em andamento. Houve uma diminuição dos orçamentos discricionários, ficando cada vez mais difícil para os *campi* garantir seu funcionamento. Segundo ele, o assunto precisa ser discutido entre os gestores, para buscar a melhor solução. Lembrou que, com a pandemia, os recursos economizados foram designados para a cobertura das quadras de alguns *campi* do IFMS.

A professora Paula comentou a respeito das parcerias e das possibilidades de oferecer aos estudantes esses recursos. O professor Robson falou das atividades complementares da Educação Física, semelhantes a outras áreas, fazendo-se necessário garantir o acesso a materiais e serviços para a devida realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão pela área de Educação Física.

Danilo enfatizou que essas solicitações sejam direcionadas aos gestores dos *campi*, e que os mesmos encaminhem isso ao CODIR.

A professora Paula agradeceu a todos e disse que a PROEX está sempre aberta ao diálogo, no sentido de possibilitar avanços qualitativos ao adequado desenvolvimento da Educação Física “da” escola.

ATIVIDADE 7

MESA REDONDA

“Educação Física na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio: Sentidos (para quê?) e Significados (o quê?)”

DATA	26/11/2020
ORGANIZAÇÃO/ COORDENAÇÃO	Prof.ª Ma. Paula Emboava Ortiz; Prof. Dr. Robson Gonçalves Félix; Prof. Me. Tiago Tristão Artero.
RELATÓRIO	Prof.ª Ma. Paula Emboava Ortiz; Prof. Me. Tiago Tristão Artero.
LINK DE ACESSO	https://youtu.be/V54liJyzQNg

Relatório da Mesa Redonda: “Educação Física na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio: Sentidos (para quê?) e Significados (o quê?)”

Essa Mesa Redonda foi realizada no dia 26 de novembro de 2020, entre às 13h00 e 15h00, via *Google Meet*.

A Coordenação do evento iniciou dando as boas-vindas, anunciando a atividade e indicando informações sobre o público-alvo, a frequência e os nomes que compuseram a Comissão Organizadora.

Apontou que a I JorEFE demarca importante discussão, ansiada pelos professores da Educação Física no Ensino Médio, reforçando que o evento seguiu as normas de segurança, diante da pandemia em curso.

Passou a palavra para a professora Paula Emboava Ortiz e para os professores Robson Gonçalves Félix e Tiago Tristão Artero. O professor Robson fez os agradecimentos iniciais, relacionando a ordem das falas e passando a palavra para a professora Paula.

A professora Paula iniciou explicando que sua fala foi baseada em um estado da arte, um tipo de pesquisa bibliográfica caracterizada pelo levantamento de textos científicos relacionados a um determinado assunto.

As buscas foram realizadas nos *sites* da Scielo e Portal Capes e tiveram relação com a Educação Física no EMI do Instituto Federal. Dentre os textos encontrados foram selecionados e apresentados os artigos: “A Educação Física nos institutos federais: “o quê” e o “para quê” ensinar?” (BOSCATTO; DARIDO, 2020); “Possibilidades e desafios da Educação Física como componente curricular no processo de expansão regional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN” (BATISTA *et al.*, 2014); “A Educação Física em três *campi* do IFMT: do saber instituído à prática pedagógica” (ALMEIDA *et al.*, 2013); e “Educação Física escolar: possibilidades para os cursos de ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – IFMS” (SILVA, 2020).

A professora Paula destacou que tanto esses estudos como a presente Jornada são movimentos importantes e necessários para pensarmos e repensarmos a Educação Física enquanto componente curricular do EMI.

Na sequência, o professor Tiago discursou sobre a ligação da Educação Física no EMI dos Institutos Federais com a ciência, cultura, trabalho, tecnologia, filosofia e o Ensino Profissional. Questionou a concepção de ciência, padronizada no âmbito acadêmico, e disse haver outras ciências e outras culturas que não são abordadas.

Também apresentou a ideia de que a Educação Física não é compensatória para desestressar o desgaste de outras disciplinas, ou dependente dos eventos escolares. Mencionou a importância de equalizar a práxis na Educação Física, em processos competitivos ou não, bem como o desenvolvimento omnilateral e a contextualização da Educação Física no âmbito da politécnica.

Indicou, ainda, que a Educação Física deve romper com os grilhões coloniais, com as opressões às mulheres, à natureza, às culturas colocadas à margem, e que o corpo da trabalhadora e do trabalhador devem ser considerados.

Exemplificou ao citar Ailton Krenak, sobre outras formas de fazer ciência, inclusive pela própria natureza; ao citar Sandra Benites, sobre o corpo da mulher indígena e da mãe, negados no contexto escolar, bem como os rituais de passagem que ocorrem na adolescência; e Valdelice Veron, que traz o corpo como *Teko*, como território.

Igualmente, apontou limitações que a graduação em Educação Física possui, ao não promover um alargamento das gramáticas corporais, que passam por outras culturas silenciadas. Deu o exemplo de *Fu-Kiau*, do Congo, que indica, dentre os movimentos da capoeira, o movimento para dentro, para as emoções.

Reforçou que essas mudanças de olhar, no contexto do Ensino Profissional, podem reverberar em ações não etnocêntricas, não antropocêntricas, não eurocêntricas, não norte-americanizadas, que passam pelo corpo e pelos saberes do Sul global. Disse que esses ganhos culturais poderão estar refletidos nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) das nossas alunas e alunos.

Finalizou conclamando “menos José Antônio Pereira e mais tia Eva (do quilombo) (...) mais Damiana Cavanha, Xurite Lopes, Marco Veron, Valdelice Veron e Sandra Benites”. “Mais Nega Duda, Manoel de Barros, Mestre Pastinha, Açúcar Portela, mais Madame Satá”. “Pela liberdade dos corpos, pela não opressão das culturas marginalizadas atualmente e também pelo resgate, pela ancestralidade”. E que, assim, as práticas profissionais, emocionais, sociais das nossas alunas e alunos sejam em direção da valorização dos direitos das pessoas, de todo tipo de vida e dos direitos da natureza, também.

Destacou a seguinte frase, em Tupi Guarani:

“che ambo’e educação física opaichagua rehegua oime cultura avei.
ko nhembo’e ikatu oime opaichagua yvy arigua ndive ha tekove ndive avei.
nãnde rete oime jahechuka haguã cultura ha oime avei onhhekambiavo Haguã”.

Na sequência, o professor Robson iniciou falando da importância de refletir sobre a sociedade e a escola, e que a ideia de uma organização social justa e igualitária deve ser pensada.

Incitou a pensar os motivos pelos quais a escola não acontece da maneira que imaginamos, e a influência das relações sociais e do trabalho no contexto das dinâmicas da escola. Apontou que, se nos limitarmos pela hipótese da incapacidade da escola em promover mudanças, ela continuará reproduzindo os processos de hegemonia verificados nas relações sociais.

Questionou, também, se a organização escolar em disciplinas é a melhor forma de sistematização e funcionamento dessas instituições sociais, e se a escola pode ser libertadora com práticas não libertadoras.

Além disso, indicou a importância de pensarmos em outro modelo de educação, e no papel histórico da Educação Física na escola, que não se desvincula da luta de classes e da busca da justiça social, pelo acesso à educação, cultura, lazer, saúde, ou seja, de aspectos que estão ligados também à história da Educação Física. História que se forjou em determinado modelo de corpo e de papel social dos sujeitos, mas que é, também, objeto da ação desses sujeitos.

Na concepção apresentada, Robson sugeriu a necessidade de fazer com que a teoria se relacione com a prática que aplicamos, sob o risco de, caso não seja feito, estarmos doutrinando os corpos e assumindo o papel de professores “práticos”, sem fazer reflexões, sem promover transformações.

Assim, indagou qual seria, então, o papel da Educação Física em termos de currículo. Se ficaria sujeito à concepção de cada professor(a) ou se haveria, na instituição, uma possibilidade de indicar um caminho para a diversidade.

Indicou o desafio de pensar em um Ensino Médio efetivamente Integrado, e que a Educação Física poderia ser um campo pioneiro para motivar essa integração, com promoção de iniciativas que alavanquem esse processo de integração.

Pelo entendimento proposto, o professor Robson sugere que, independente de qual abordagem a Educação Física terá no contexto do IFMS, terá sua validade, desde que devidamente alinhada aos objetivos almejados.

Reforçou que os princípios e as bases da Educação Física “da” escola devem ser indicados e amplamente compartilhados. Isso, por sua vez, não implica na padronização da Educação Física no IFMS, dada a clara inviabilidade disso em nosso contexto. A proposta é construir uma unidade na diversidade, na essência de nossa atuação, naquilo que nos move enquanto docentes.

O professor também questionou a respeito da possibilidade de aprender ou não na prática. Se é possível, colocar-se como aprendiz e fazer parcerias com pessoas que poderiam apresentar, em aula, distintas possibilidades de práticas corporais, inclusive e especialmente os próprios estudantes, atuando ativamente no processo de ensinar e aprender.

Indicou que uma prática transformadora parte também de colocar os estudantes no centro do processo, de atuar junto com outras(os) docentes da instituição, além de sujeitos de diversas áreas do conhecimento e atuação, externos à instituição.

Finalizou com um questionamento sobre nossos objetivos na formação dos sujeitos. Nesse sentido, sugeriu a possibilidade de ter indivíduos de sucesso, que chegam ao ponto mais alto sozinhos, ou, em outro sentido, construir comunidades de aprendizagem, que se desenvolvem coletivamente, ainda que em ritmo mais lento. Para ilustrar esse entendimento, apresentou citações de Paulo Freire, que apontam no sentido da responsabilidade ética, política e profissional, e do aprendizado do ensinante.

No momento das perguntas, o professor Luis Eduardo Moraes Sinésio questionou sobre como podemos pensar a escola como ruptura de relações hegemônicas, e se a estrutura dos espaços escolares produzem ou formatam os sujeitos. O professor Robson comentou que o IFMS possui o privilégio de ter inaugurado o EMI pela Rede Pública Federal no Estado do Mato Grosso do Sul, e que o discurso de ruptura precisa estar alinhado a uma prática de ruptura, de maneira coletiva, com tomada de consciência e práticas diferenciadas.

O professor Tiago mencionou, como exemplo, a tentativa de alunas, alunos e lideranças indígenas e quilombolas de tentar “fazer o papel falar”, diante de um conhecimento escrito, formal e elitizante. Citou, também, a visita dos meninos da Unidade Educacional de Internação Pantanal (UNEI) de Corumbá ao IFMS, e da participação em projetos de extensão como forma de buscar outro tipo de formação.

O professor Eduardo Pieretti indicou como a cultura brasileira subalternizada é ágrafa, que isso deve ser considerado em nossa atuação e que os processos coletivos de atuação docente necessitam ser equalizados. Finalizou, questionando como pensar o mundo a partir da Educação Física e, depois, pensar a Educação Física a partir do mundo, no contexto do EMI e de atuações coletivas.

A professora Paula respondeu ao desafio de colocar em prática estas possibilidades, que isso se relaciona diretamente com a formação docente. Indicou que a interdisciplinaridade é um caminho a ser trilhado.

O professor Robson alertou que o caminho de ter indivíduos icônicos como referência é um risco sério nos dias atuais, e que os processos coletivos e de elaboração conjunta, construídos em forma de colaboração, são mais promissores para a construção de projetos duradouros.

O professor Tiago refletiu em torno do trabalho e do cantar-dançar-batucar, indicado por *Fu-Kiau* e pelo Zeca Ligério como presentes nas culturas brasileiras, que rompe com o sofrimento que o conceito de trabalho atual traz, e que os conhecimentos em disciplinas, fragmentados, são empecilhos ao desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade.

A fala final de cada docente veio ao encontro do debate, sugerindo que os aprendizados das discussões podem apontar para novas atuações e novas construções no IFMS.

Referências

ALMEIDA, R. M. de. *et al.* A Educação Física em três *campi* do IFMT: do saber instituído à prática pedagógica. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 20, ano 11, n. 2, p. 35 – 54, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3987/3195> Acesso em: 13 nov. 2020.

BATISTA, A. P. *et al.* Possibilidades e desafios da Educação Física como componente curricular no processo de expansão regional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. **Holos**, ano 30, v. 4, p. 492 – 501, 2014. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2018> Acesso em: 13 nov. 2020.

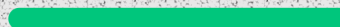
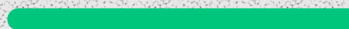
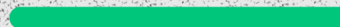
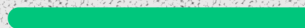
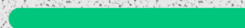
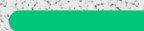
BOSCATTO, J. D.; DARIDO, S. C. A Educação Física nos institutos federais: “o quê” e o “para quê” ensinar? **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 01 – 17, jul./dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e72210/43846> Acesso em: 13 nov. 2020.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo ‘estado da arte’ em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37 – 50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176> Acesso em: 13 nov. 2020.

SILVA, T. A. Educação Física escolar: possibilidades para os cursos de ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – IFMS. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 19, 2020. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9660> Acesso em: 13 nov. 2020.

SEÇÃO 2

RELATOS DE EXPERIÊNCIA



ATIVIDADE 2

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

A Educação Física “da” Escola

DATA	5/11/2020
ORGANIZAÇÃO/ COORDENAÇÃO	Prof.ª Dr.ª Catia Silvana da Costa; Prof.ª Ma. Gisele de Oliveira Ribeiro dos Santos; Prof.ª Ma. Mariana de Oliveira e Prof. Me. Tiago Tristão Artero.
RELATÓRIO	Prof.ª Dr.ª Catia Silvana da Costa.
Link de Acesso	https://youtu.be/i_0O4R6HqKw ; https://youtu.be/GGtRAgyuTFw

Apresentação

A Atividade 2, na I JorEFE/IFMS, contemplou a apresentação de relatos de experiência dos professores de Educação Física do IFMS, com a finalidade de demonstrar como esse coletivo tem atuado na construção da Educação Física “da” escola.

Igualmente, esses relatos contribuem para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente, ao narrarem, com precisão, propostas de intervenção desenvolvidas no contexto das aulas de Educação Física no Ensino Médio Integrado ao Técnico. Os relatos descrevem vivências profissionais cujas dificuldades e avanços podem colaborar para o debate, a revisão, a troca e a proposição de ideias por meio da escrita, da reflexão e do diálogo com a literatura da área.

Ainda que esta atividade tenha sido pensada para ocorrer em uma única data, o volume de trabalhos inscritos e o interesse dos sujeitos em garantir ampla discussão, fizeram com que a mesma fosse realizada em duas partes: parte 1, em 05/11/2020; e parte 2, em 11/11/2020. Nos dias supracitados, as aulas e os projetos que os professores de Educação Física do IFMS desenvolvem nos Cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional foram relatados oralmente, com transmissão síncrona de áudio e vídeo, acompanhados pela apresentação de arquivos em *PowerPoint*.

Nas duas datas, as atividades aconteceram no período vespertino, das 15h às 17h, via Plataforma *Google Meet*, e foram organizadas pela professora Catia Silvana da Costa da seguinte forma: abertura da atividade, com boas-vindas e agradecimentos, menção aos professores responsáveis, orientações a respeito do registro da frequência e da própria dinâmica da atividade (incluindo a realização de questões aos/às autores/as, as quais puderam ser registradas no *chat* durante as apresentações e foram comentadas/respondidas após a última apresentação da tarde); apresentação dos relatos (em cada uma das tardes, 5 relatos foram apresentados); discussão e interação entre os(as) participantes, com base em questões feitas aos(às) autores(as), com mediação dos(as) responsáveis pela ação e com apoio dos(as) demais professores(as) de Educação Física do IFMS; e encerramento da atividade, com agradecimentos e convites para as atividades subsequentes.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Acrobacias e a Ampliação das Gramáticas Corporais como Possibilidades na Educação Física Escolar do Ensino Médio

DATA

5/11/2020

AUTORES

Dayani Silva da Cruz: Especialista em Educação Física Escolar. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), Educação Física, IFMS, *Campus* Aquidauana. E-mail: dayani.cruz@ifms.edu.br

Tiago Tristão Artero: Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *Campus* Pantanal, Corumbá. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), Educação Física, IFMS, *Campus* Dourados. E-mail: tiago.artero@ifms.edu.br

Acrobacias e a Ampliação das Gramáticas Corporais como Possibilidades na Educação Física Escolar do Ensino Médio

Dayani Silva da Cruz
Tiago Tristão Artero

Introdução

A Educação Física, componente curricular obrigatório nas escolas, pode organizar seus conteúdos conforme sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), permitindo que os estudantes tenham a vivência dos pilares nos quais a disciplina é baseada. Esses mesmos pilares, que servem como norteadores do ensino, são descritos como: conhecimentos sobre o corpo; atividades rítmicas e expressivas; esportes; jogos; lutas; e ginásticas (BRASIL, 1997).

No presente relato, realizado em dois *campi* distintos do IFMS (Aquidauana e Corumbá), estão indicadas atividades para além dos esportes, com reflexões de uma Educação Física que busca romper com a predominância colonizante da organização escolar atual.

É possível buscar alternativas para a prática da Educação Física em atividades que iremos nomear, aqui, como brasileiras, e que são, por vezes, descritas/desenvolvidas em outras áreas, como nas artes, no teatro, nas artes do corpo e, também, indicadas em estudos antropológicos. Esta proposta vem da necessidade de abarcar a Educação Física como uma área que entende o ser humano numa perspectiva ampla, desvinculando-o dos processos utilitaristas que foram, e ainda são, colocados em voga desde a colonização, dado os processos da colonialidade do poder (QUIJANO, 2000).

Na ampliação das gramáticas do corpo (ou seja, nas mais diversas linguagens por meio das quais o corpo mostra suas expressões), para além de esportes e jogos pré-desportivos, podem-se buscar sentidos não necessariamente em autoras e autores da Educação Física. Zeca Ligiéro (LIGIÉRO, 2015) nos ajuda a pensar nas performances corporais ligadas aos rituais desenvolvidos em distintas culturas (como, por exemplo, as performances afro-brasileiras e ameríndias e no “cantar-dançar-batucar”). Já Luciane Ramos Silva traz reflexões sobre o corpo em diáspora (SILVA, 2017). Julio Cesar de Tavares e Julianna Rosa de Souza (e outras/outros autores), na obra “Gramáticas das Corporeidades Afrodiaspóricas: perspectivas etnográficas” (TAVARES, 2020) demonstram a importância da cultura integrada ao corpo, e da ginga como uma categoria a ser entendida. São

possibilidades com autoras e autores, bem como com práticas populares, que ampliam o dimensionamento do corpo.

Passemos ao relato das experiências que buscaram indicar a importância que o corpo possui nas performances ligadas à produção e reprodução da vida.

Relato da experiência em Aquidauana

Foram desenvolvidas práticas de ginástica acrobática, na unidade curricular “Educação Física 4”, com os estudantes do Ensino Médio Integrado dos cursos de Edificações e Informática, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), *Campus* Aquidauana, no ano letivo de 2019. A mesma experiência já havia sido testada com alunas e alunos do *Campus* Corumbá, no ano de 2018, em um projeto de ensino e extensão.

Segundo Souza (1997), a ginástica é uma parte importante na manifestação da cultura corporal de movimento, e possui cinco campos de atuação: da competição, da demonstração, do condicionamento físico, da consciência corporal e da reabilitação. Ainda que essas dimensões promovam um reducionismo - não em relação à ginástica, em seus moldes eurocentrados (em sua concepção esportivista), mas, em tudo aquilo que pode representar as práticas dos movimentos que ela proporciona - o trabalho educativo que é possível despertar na Educação Física, a partir dela, é vasto.

Por meio da cultura corporal do movimento, busca-se vivenciar a cultura em que o estudante está inserido. De acordo com Daolio (1995), é possível discutir o corpo como construção cultural, visto que cada ser humano se expressa de forma diferente.

As práticas corporais, de modo geral, no âmbito escolar, têm como objetivo central diversificar e humanizar, incluindo dimensões cognitivas, afetivas e socioculturais. Uma possibilidade de diversificação pode ser realizada com atividades acrobáticas.

Tomando como exemplo a acrobacia como forma de diversificação, a análise desta atividade remonta à Grécia e à China antigas, quando ginástica e acrobacia foram agrupadas pela primeira vez. Na China, a acrobacia tem forte conotação regional, e existe há mais de dois mil anos. Durante esse tempo, os acrobatas chineses desenvolveram estilo próprio, pois os movimentos se originavam do modo de vida das pessoas, com estreita relação com o trabalho produtivo. Em 1939, a acrobacia foi aceita como esporte na União da República Socialista Soviética - URSS (GALLARDO, 2007).

[...] Diferentes práticas corporais advindas das mais diversas manifestações culturais e se enxergue como essa variada combinação de influências está presente na vida cotidiana. As danças, esportes, lutas, jogos e ginásticas compõem um vasto patrimônio cultural que deve ser valorizado, conhecido e desfrutado (BRASIL, 1998, p. 24).

A proposta no *Campus* Aquidauana foi planejada na temática ginásticas. O objetivo principal foi estimular a comunicação e a interação social, explorando as possibilidades de expressão e cultura corporal de movimento individual e coletiva dos estudantes, mediante vivências da ginástica acrobática.

Para a realização da proposta, disponibilizou-se carga horária de 8 horas-aula (2 aulas por semana), durante o mês de novembro, no ano letivo de 2019. Os recursos utilizados foram, respectivamente, *datas show*, tatame e colchão gordo. Como a quadra esportiva se encontrava em fase de obras, as práticas aconteceram no pátio da instituição.

Em virtude da quantidade de alunos matriculados no 4.º semestre dos cursos técnicos integrados em Edificações e Informática, com presença nas aulas de, em média, 28 a 35 estudantes, como precaução, visando a integridade física e maior segurança na prática da ginástica acrobática, a professora, na semana anterior da exposição do conteúdo, convidou 4 (quatro) estudantes de cada turma — no contraturno e em horário combinado — para realizarem os movimentos que seriam propostos. Assim, durante a aula, a professora obteve o auxílio desses estudantes na demonstração das posturas adequadas e no auxílio da execução pela turma.

Na primeira aula, em sala, com o recurso de multimídia *data show*, o conteúdo foi explanado. Com a utilização do *PowerPoint* e de vídeos selecionados, foram apresentadas as características e diferenças entre cada modalidade de ginástica — Ginástica Rítmica, Artística, Acrobática e de Trampolim —, suas regras, aparelhos, formação de equipes, elementos rítmicos e artísticos que compõem as apresentações coreográficas individuais e em equipe.

No momento seguinte, os estudantes foram direcionados ao pátio para realizar alongamentos dinâmicos e aquecimentos, anteriormente à prática. Tendo como auxílio o tatame e o colchão gordo, a prática iniciou-se com a vivência de alguns elementos da ginástica artística de solo, para aprimoramento da percepção corporal e espacial na realização de: rolamento frontal e dorsal, vela e ponte.

Na semana seguinte, o objetivo da aula pautou-se na experiência das práticas corporais de movimentos específicos da ginástica acrobática, de nível fácil e intermediário, em duplas, trios e quartetos. Dispondo do tatame, a aula iniciou-se com alongamento e aquecimento, trabalho de força com agachamentos, abdominais e flexão de braço e a noção de equilíbrio e desequilíbrio, explorando as capacidades físicas e preparando o sistema musculoesquelético para as ações corporais seguintes.

Finalizadas as vivências, como forma avaliativa, foi proposta a produção de uma apresentação artística e rítmica, ressaltando os movimentos da ginástica acrobática, na qual todos deveriam participar, com notas que poderiam variar de 0 a 10. Essa intervenção teve

por finalidade, além da aprendizagem do conteúdo, contribuir com a união, socialização, espírito de equipe, respeito, compromisso, confiança e inclusão entre os participantes. A professora proponente auxiliou, em aula, na organização da atividade. Alguns movimentos foram corrigidos, expondo a execução correta, conduzindo a responsabilidade do desenvolvimento e finalização da atividade ao grupo, o qual realizou todas as ações e tomadas de decisões dos movimentos utilizados na sequência coreográfica.

Foi orientado que cada turma tivesse uma equipe organizadora, composta por 8 integrantes que se dispusessem a tomar frente da ação, ficando responsáveis pela sequência de movimentos, coreografia, estimular o grupo a participar, marcar ensaios e reportar à professora as dificuldades, para que, no dia da aula, fossem levantados os pontos que o grupo deveria melhorar, visando o sucesso na finalização da atividade.

Por vezes, fez-se necessário conversas com as turmas. Alguns alunos não estavam dispostos a participar, por vergonha e/ou tradição cultural, na qual a Educação Física ficou enraizada por anos, na qual se trabalhava apenas a abordagem esportivista, muitas vezes sem orientação ou supervisão, comumente conhecida como “rola bola”. Nessa situação, a intervenção da professora, ao discorrer e relatar ao grupo a importância da cultura corporal do movimento e reconstruir a visão da Educação Física escolar, contribuiu para a inserção de práticas que possibilitem vivências corporais para além dos limites da experiência escolar prévia.

O diálogo entre a professora e a equipe organizadora da ação foi fundamental para o sucesso da proposta. A cada dificuldade relatada, buscou-se ações imediatas e, principalmente, de apoio, a fim de estimular a equipe a continuar, maximizando a importância do convívio social e protagonismo dos estudantes.

Como ponto culminante dessa atividade, cada turma gravou um vídeo da apresentação criada, dentro das dependências da instituição, com a supervisão da professora. Este vídeo foi apresentado para as outras turmas envolvidas na atividade, no intuito de trazer a reflexão de cada proposta artística e coreográfica, para conhecimento e apreciação dos trabalhos desenvolvidos. A participação dos estudantes na atividade avaliativa foi de 97%. Aqueles que não apresentaram, realizaram uma prova substitutiva (PS) do conteúdo.

A Educação Física deve oferecer oportunidades para a conquista de habilidades cognitivas, como o pensamento crítico, criativo e inovador, habilidades não cognitivas, como a empatia e a tolerância às novas experiências e perspectivas, habilidades de comunicação e interação com diferentes históricos e origens, contribuindo com a formação de cidadãos autoconfiantes e responsáveis socialmente (UNESCO, 2015).

Consideramos que essa proposta avaliativa alcançou êxito, visto que todas as

turmas concluíram a atividade solicitada, porém, tomando-se por base essa experiência, é notória a necessidade de mais práticas que incluam a cultura corporal de movimento com atividades rítmicas e artísticas no contexto escolar.

Relato da experiência em Corumbá

Nós, enquanto educadoras e educadores, podemos incluir no desenvolvimento corporal e formação das(os) nossas(os) estudantes, atividades, práticas e movimentos presentes no território brasileiro (ou de Pindorama, como as línguas originárias definiam a região correspondente). Esta encruzilhada de possibilidades e escolhas permite-nos observar rituais e práticas cotidianas, extremamente ricos para o repertório que a Educação Física pode construir, muitas vezes descritos e estudados pela Antropologia e, ainda que com resistência, pela área da dança e do teatro.

Baseado nessa compreensão, iniciamos o tratamento pedagógico de distintas atividades, as quais permitem ao corpo a liberdade necessária para que o desenvolvimento das alunas e alunos se manifestasse.

Em termos estruturais, utilizamos, em Corumbá, a partir de 2018 (ano em que fomos para a sede definitiva), o espaço do pátio coberto, uma sala com tatame e uma sala de dança, além da quadra esportiva.

No pátio coberto, instalamos equipamentos aéreos, como trapézio, tecido acrobático e lira. Na sala de dança, disponibilizamos aparelhagem de som. No ambiente da quadra, levamos colchões de queda. Na sala com tatame também alocamos colchões de queda.

As atividades aqui relatadas aconteciam durante as aulas de Educação Física, e também, de maneira mais diversa, em projetos de ensino e extensão, realizados aos sábados pela manhã (e, em alguns dias da semana, em períodos que se alternaram entre 2018, nos dois semestres e, em 2019, no primeiro semestre).

Iremos descrever o projeto de ensino e mencionar o projeto de extensão desenvolvido, com reeducandos, na UNEI, masculina, localizada em Corumbá, MS.

Na sala de dança, desenvolvemos atividades de danças, com músicas de cantoras como Iza e Beyoncé, refletindo sobre a relevância das referências afro-orientadas nas movimentações das performances corporais das coreografias e a consciência nos movimentos realizados nas aulas, desenvolvidos com alunas e alunos como protagonistas destes momentos, reproduzindo e criando coreografias.

Na sala de tatame, dividíamos os horários no sábado, período matutino, entre lutas e acrobacias individuais e em dupla. As lutas realizadas não eram nomeadas nas

referências utilizadas nas artes marciais, mas, como lutas agarradas e de média distância, com tão somente similaridades/inspirações indicadas no *wrestling*, *jiu-jitsu* e *huka-huka* (luta indígena) — lutas agarradas — e *muay-thay*, capoeira (jogo, dança, luta) e *kickboxing* — lutas de média distância.

No pátio coberto, alternavam-se exercícios preparatórios e figuras/posições e transições no tecido acrobático, trapézio e lira (simultaneamente, pois tínhamos 3 pontos de amarração). Juntamente, ocorriam pesquisas destas posições pelas alunas e alunos, sob avaliação e supervisão do professor, a fim de diminuir as chances de acidentes e lesões. Trabalhávamos a altura destes equipamentos o mais baixo possível (exceto nas apresentações), desde que em altura segura para realizar os movimentos e não haver choque no solo. Geralmente, utilizávamos músicas para criar as coreografias, ritmando posições e transições com as músicas escolhidas e, não raramente, realizando estes movimentos aéreos em duplas.

Na quadra, realizamos atividades inspiradas em movimentações do *parkour* francês e da corrida atrás de abelhas, de etnias indígenas do Brasil, descrita como uma corrida com saltos e escaladas (PACHECO NETO, 2002). Para tanto, utilizávamos as traves dos gols (que eram deitadas no chão) e uma mureta, no entorno da quadra, que ficava na altura da cintura. Esses “equipamentos”, presentes na quadra, com o auxílio dos colchões de queda, permitiam a realização de movimentos e saltos com queda, analisando de maneira teórico-prática a dispersão da força para diminuir o impacto. A maior limitação neste espaço era o calor, uma vez que a quadra era descoberta e Corumbá, em pleno Pantanal sul-mato-grossense, é uma cidade bastante quente.

As atividades desenvolvidas neste projeto de ensino (e de extensão, na UNEI), têm características não competitivas e decoloniais (ou seja, que apontam revisões das atividades impostas como padronizadas, em decorrência do processo colonial, de maneira a subverter esta lógica) proeminentes, pensadas para que assim fossem.

Mesmo sem inserir a lógica esportivista ou competitiva nas diversas performances e atividades corporais que compunham o repertório disposto, havia uma mobilização das alunas e alunos na organização e participação, fato que contradiz argumentos de que estudantes se envolvem somente em atividades competitivas e dispostas na mídia empresarial.

Assim aconteceu, mesmo na certeza de que haveria o estranhamento e alguns questionamentos acerca do quanto o “uso” do tempo das alunas e alunos nestas atividades atrapalhariam ou inviabilizariam treinamentos esportivos que poderiam proporcionar medalhas e visibilidade para o *campus*, em torneios de futsal, natação, atletismo, voleibol, basquete, tênis de mesa e judô.

A visibilidade se deu em apresentações em eventos de escolas municipais, nos quais éramos chamados, e no próprio IFMS, *Campus* Corumbá, em parceria com academias de

lutas e de arte circense, em eventos internos e, inclusive, nos Jogos do IFMS (JIFMS).

As atividades esportivas e competitivas (futsal, natação, atletismo, voleibol, basquete, tênis de mesa, judô e outras) foram pouco ou raramente desenvolvidas no *Campus* Corumbá, no intervalo de tempo entre 2018 e 2019, situação que gerava cobranças e pouca compreensão por parte de quem não acompanhava as práticas propostas, e/ou não observava o envolvimento das alunas e alunos nas ações descritas até aqui.

Gostaríamos de citar alguns frutos e possibilidades geradas em decorrência dessa iniciativa.

Num viés de valorização do corpo, em sua indissociabilidade com a cultura brasileira, afro-brasileira e das diversas etnias indígenas, pudemos indicar a importância do conhecimento tradicional e, também, do rompimento com o eurocentrismo e norteamericano-centrismo nas práticas sociais e corporais, cumprindo, tão somente, a Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008).

Na UNEI Pantanal, as atividades desenvolvidas com acrobacias no bambu (inspiradas e com material cedido pela companhia de Brasília “Nós no Bambu” e orientadas por relatos de atividades artísticas com bambu de comunidades indígenas do México) permitiram gerar confiança nos internos e na administração, e viabilizar uma parceria com a prefeitura e o estado de Mato Grosso do Sul em um projeto maior, de informática e metalurgia com estes meninos (UNEI masculina).

As ações com os reeducandos se davam desde a montagem/criação de cada “equipamento”, amarrando as hastes de bambu e confeccionando estruturas (antes arquitetadas no papel) que serviram para realizar movimentos, suspensos do solo.

Fruto também dessa ação, ocorreu a qualificação que ministramos para agentes educacionais e integrantes da administração da UNEI Corumbá, indicando a importância de desenvolvermos ações humanizadas e de valorização com os reeducandos.

Modificando as perspectivas trabalhadas durante a Educação Física no ensino médio integrado destas alunas e alunos que estudavam no IFMS, *Campus* Corumbá, novas práticas e entrelaçamentos sociais foram propostos e aventados.

Uma ação a ser citada, fruto desta ampliação das possibilidades dentro da Educação Física, foram os debates em torno dos padrões de beleza (desenvolvidos em eventos no IFMS, *Campus* Corumbá) e da importância das reflexões e oficinas em torno da culinária sustentável e da saúde em uma perspectiva ampliada, integrada à natureza, bem como da indissociabilidade da categoria brasileiríssima “cantar-dançar-batucar”, indicada pelo filósofo de Congo Bunseki *Fu-Kiau* e analisada por Zeca Ligiéro (2015) nas mais diversas performances corporais não eurocentradas.

Imagem 1: Unei



Fonte: Acervo do professor autor.

Imagem 2: Apresentação no IFMS



Fonte: Acervo do professor autor.

Considerações

A Educação Física, quando comprometida com uma formação crítica, necessita da construção e da sistematização qualificada de novas metodologias, envolvendo outros elementos da cultura corporal, pois um projeto de educação ampliada requer uma preocupação com todos os domínios do ser humano, indissociadamente, o corporal.

A metodologia empregada nos relatos favoreceu a participação de todos, sobretudo pela construção de elementos acrobáticos com nível de dificuldade mais elevados, realizados pelos estudantes, os quais se empenharam e se comprometeram com a atividade avaliativa. Esses elementos contêm, na sua essência, os ingredientes e fatores fundamentais para atrair e motivar crianças e jovens a praticarem Ginástica Acrobática (espetacularidade, “adrenalina”), convívio, espírito de equipe e valorização das diferenças que tornam todos fundamentais na construção das figuras.

Abarcando distintas culturas e promover práticas que ampliem as gramáticas corporais significa colocar no protagonismo o conhecimento popular e suas manifestações. Quando se aventa uma Educação Física que pretende ser decolonial, permite-se observar, pelas rachaduras práticas de diversas etnias que resistem e brotam, um movimento de ressignificação, nas periferias e em espaços marginalizados.

O presente relato de experiência, portanto, não se pauta em descrever uma atividade específica, mas, de aventurar-se nas mais diversas performances corporais possíveis, permitindo caminhos e entrecruzamentos nos profundos saberes que o Brasil produz.

A proposta de uma Educação Física com características decoloniais continua sendo construída. Para tanto, são necessários rompimentos e entrelaçamentos com uma cultura (brasileira) intimamente ligada à música e às manifestações de povos e etnias que são silenciados sistematicamente pelo racismo estrutural e pelo racismo pedagógico.

São nesses cruzamentos que o corpo, em sua liberdade, na coletividade e em suas múltiplas manifestações, pode manifestar-se de maneira articulada com valiosas “ciências populares”, com a ancestralidade que permite fazer das retomadas o espaço de resgate de um território que também está no corpo — circularidade que podemos aprender com a filosofia Guarani, na palavra *teko*: como um modo de viver desta etnia inscrito no próprio corpo (BENITES, 2018).

Referências

- BENITES, S. **Viver na língua Guarani Nhandeva (mulher falando)**. 2018. 105f. Dissertação de Mestrado, Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro, Departamento de Antropologia Social, Rio de Janeiro. (Orientadora: Bruna Franchetto).
- BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: 10 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm Acesso em: 03 dez. 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Educação Física / Secretaria de Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- TAVARES, J. C. **Gramáticas das Corporeidades Afrodiaspóricas: Perspectivas Etnográficas**. Appris: 2020.
- DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. São Paulo: Papyrus, 1995.
- GALLARDO, J. S. P. **Fundamentos básicos da ginástica acrobática**. São Paulo: Autores Associados, 2007.
- LIGIÉRO, Z. Outro Teatro: do ritual à performance. **PhD diss.** UNIRIO: Rio de Janeiro, 2015.
- QUIJANO, A. Coloniality of power and Eurocentrism in Latin America. **International Sociology**, v. 15, n. 2, p. 215-232, 2000.
- PACHECO NETO, M. **Palmilhando o Brasil Colonial: A motricidade de bandeirantes, índios e jesuítas no século XVII**. 2002. 145f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, UFMS, Cuiabá. (Orientador: Cláudio Alves de Vasconcelos)
- SILVA, L. *et al.* **Corpo em diáspora: Colonialidade, pedagogia de dança e técnica**. Germaine Acogny, 2017.
- SOUZA, E. P. **Ginástica geral: uma área do conhecimento da Educação Física**. 1997. 163f. Tese (Doutorado em Educação Física). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, 1997. (Orientador: Carlos Alberto Vidal França).
- UNESCO. **Diretrizes em Educação Física de qualidade (EFQ): para gestores de políticas**. Brasília: UNESCO, 2015. 86 p., il.



RELATO DE EXPERIÊNCIA

Educação Democrática e Avaliação em Educação Física: Uma Experiência Apesar da Pandemia

DATA

5/11/2020

AUTOR

Vinícius Bozzano Nunes: Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), *Campus* Marília. Docente do EBTT, Educação Física, IFMS, *Campus* Coxim. E-mail: vinicius.nunes@ifms.edu.br

Educação Democrática e Avaliação em Educação Física: Uma Experiência Apesar da Pandemia

Vinícius Bozzano Nunes

Introdução

A escola, como tradicionalmente se organiza, não prepara os sujeitos para atender às fluidas exigências do mercado de trabalho, tampouco educa, no sentido emancipatório, satisfatoriamente. O diagnóstico mais evidente é de seu duplo fracasso: tanto as expectativas nascidas dos interesses neoliberais, como as que surgem no campo progressista, são frustradas.

O modelo sobre o qual se sustenta a educação atual tem origem na escola da modernidade, do século XIX, surgida entre a Inglaterra, Rússia e França. Esse modelo escolar, ainda hoje, guarda “por referência a filosófica proposta de Comenius (século XVII), que nos diz ser possível ensinar todos como se fossem um só” (PACHECO, 2020, p. 7). Também se alimenta dos ideais do projeto de educação iluminista.

Filósofo proeminente à época, Kant (1996), preconizava uma educação voltada a duas dimensões: a instrução do intelecto e a disciplina moral. Resulta uma escola que transmite o conhecimento a partir da figura central de uma autoridade, o professor, até seu receptáculo, o aluno.

Por sua origem e inspiração, essa escola foi essencialmente orientada por critérios de eficiência, dentro de uma racionalidade instrumental, caracterizada por uma organização marcadamente militar e, depois, fabril. Barrera (2016) compila os estudos sobre a escola da modernidade e organiza suas características em quatro eixos, os invariantes escolares, que se manifestam, também, na escola contemporânea. São eles: o tempo, o espaço, as relações com o saber e as relações de poder.

Na escola, aqui identificada como tradicional, o tempo é controlado, predeterminado, padronizado, sequencial e fragmentado. Há classificação dos estudantes por idade em séries, há calendários, dias e anos letivos, bimestres, semana de prova, aulas de 45 a 60 minutos, tempo para realizar avaliação, intervalo ou recreio.

O espaço é limitado e limitante. Reproduz relações de poder assimétricas entre os membros da comunidade escolar. Desfavorece a troca entre as pessoas e despersonaliza as interações. “A intencionalidade e o objetivo pedagógico continuam sendo monopólio de uma pessoa dentro desse espaço” (BARRERA, 2016, p. 107).

As relações com o saber centram-se no professor. Instigam a competição e o individualismo, em vez da cooperação, reforçando a ideia de que saberes são

compartimentados e que aprender é uma tarefa individual, apenas. O isolamento dos estudantes e o afastamento das carteiras durante a realização de uma prova são bons exemplos disso.

No que tange às relações com o saber, o currículo está dado a priori. Ele não considera os pontos de partida trazidos pela vivência dos estudantes. Não considera a vida, a comunidade, os saberes locais. Avalia-se, geralmente, o resultado do acúmulo mnemônico e não o processo de aprendizagem.

Quanto às relações de poder, a escola da modernidade “é uma organização burocrática disciplinadora que, pela sujeição dos indivíduos, sustenta as estruturas do poder e funcionamento das modernas sociedades” (BARRERA, 2016, p. 123). As relações hierárquicas são verticalizadas, há pouca participação e espaço para o diálogo. Estudantes têm pouca ou nenhuma autonomia sobre seu percurso formativo e em questões disciplinares. A comunidade escolar em geral, pouco participa da gestão da escola. Para Illich (2018), as escolas são um projeto de retirada da autonomia dos sujeitos.

Este cenário é propício ao debate referente à inovação na educação. Aqui, não se trata de inovação enquanto motor da lógica neoliberal. Quer dizer, como gestão da obsolescência das coisas, com intuito de potencializar o consumo através da criação de novos produtos. Nesse sentido, a inovação assemelha a escola à empresa, por meio de um modelo “fundamentado, inicialmente, na sujeição mais direta da escola à razão econômica” (LAVAL, 2004, p. 3). Esse tipo de inovação (ou pseudoinovação), não é difícil de ser encontrada nas escolas e, mais especificamente, nas aulas de Educação Física. Ela está representada por uma gama de penduricalhos tecnológicos e metodologias inventivas que colonizam a educação contemporânea.

A inovação, tal qual a definimos, alinha-se com a concepção de Paulo Freire, para quem ensinar exige aceitar riscos e romper com formas discriminatórias, implicando “a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico” (FREIRE, 2002, p. 17). É a transformação educacional a romper com as formas da tradição nos quatro eixos propostos por Barrera (2016), a saber: tempo, espaço, relações com o saber e de poder.

No entanto, como salienta Pacheco (2019), esse romper paradigmático precisa agir na essência dos processos educativos, não apenas na superfície, devendo impactar positivamente a aprendizagem e o desenvolvimento humano, gerando repercussões, também, no campo epistemológico.

Há diversas experiências educativas já consolidadas nacional e internacionalmente nessa seara. As escolas que integram esse movimento são as mesmas que Singer (2010) chamou de Escolas Democráticas, por sua forma de gestão e organização pedagógica. No

Brasil, elas compõem, hoje, o que Barrera (2016) identificou como componentes de um Movimento de Renovação Educacional.

A avaliação é um, entre os diversos elementos que caracterizam essas transformações educacionais. Tal mudança educacional, no sentido emancipatório, precisa ser ampla e abrangente. Não basta substituir um método avaliativo por outro, sem que haja uma mobilização profunda de toda a escola.

O modo como a escola lida com a sua avaliação expressa o seu modelo educativo. Por exemplo, se a data da avaliação é marcada a critério do professor e/ou da escola ou, ainda, se respeita o ritmo de aprendizagem de cada estudante; se ocorre em intervalo de tempo inflexível e idêntico a todos os estudantes ou se alonga-se ou encurta-se de acordo com as demandas emergentes; se valoriza o desempenho individual ou a interação entre estudantes; se é um exercício solitário ou favorece a troca e a cooperação; se separa a experiência intelectual das demais ou se considera a práxis; se serve para exercer controle sobre os estudantes ou para verificar e reorientar os caminhos da aprendizagem; se é um instrumento de punição ou uma prática inerente ao “conhecer”; se é processual ou se põe acento apenas nos resultados; se permite o ajuste no decorrer de sua realização. Cada escolha com relação aos dispositivos avaliativos diz bastante sobre a natureza da escola.

Os obstáculos a serem superados para a transformação educacional são muitos, e complexos, como este texto introdutório permite vislumbrar. No entanto, eles se amplificam diante dos desafios trazidos à educação desde o início de 2020, pela pandemia do novo coronavírus no Brasil. No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), optou-se por reagir a este momento mantendo as atividades letivas por meio de Atividades Não Presenciais (ANPs). O principal ambiente virtual utilizado institucionalmente é a plataforma *Moodle*. Ela oferece ferramentas para atividades educativas, possibilitando desde a postagem de conteúdos em diferentes mídias, até distintas formas de avaliação.

Dito isso, torna-se possível indicar o problema central deste relato de experiência, que é saber se é possível, em alguma medida, promover uma avaliação alinhada aos pressupostos da educação democrática, apesar dos fatores condicionantes impostos pelas ANPs durante a pandemia do coronavírus. A resposta a esta pergunta está vinculada ao atendimento do principal objetivo pretendido pelo texto, que consiste em apresentar uma experiência de avaliação da Unidade Curricular “Educação Física 6” por meio da plataforma *Moodle*, refletindo criticamente sobre os avanços e limitações dessa prática para a construção de uma educação democrática no âmbito do IFMS.

Relato da experiência

Os Projetos Pedagógicos de Curso¹ do IFMS que têm a Educação Física como uma de suas Unidades Curriculares possuem ementas parcialmente abertas. Isso significa que permitem que alguns dos conteúdos sejam escolhidos, conforme o contexto local, a cada semestre. No lugar de definir previamente algum esporte coletivo, a ementa sugere-o apenas de modo genérico. Isso ensina que, juntamente com os estudantes e demais profissionais da área, o esporte coletivo do semestre seja proposto segundo critérios eleitos em comum acordo entre todos.

Por advento da adoção das ANPs, no 2.º semestre letivo do ano de 2020, com a dificuldade em estabelecer-se um contato próximo e contínuo com os estudantes, não foi possível realizar essa escolha coletivamente. Dessa forma, foi proposto o voleibol como esporte a ser trabalhado com as turmas A e B do 6.º período (semestre), dos cursos Técnico Integrado em Alimentos e Técnico Integrado em Informática.

De setembro a outubro de 2020, foram postadas seis aulas sobre o voleibol no *Moodle*, até que se chegasse à primeira avaliação bimestral, objeto deste relato. Na primeira aula, foi postado um vídeo curto, a respeito da história do voleibol. A segunda aula trouxe um texto (apostila), com os principais conceitos relacionados ao esporte. Na terceira aula, percebendo um ritmo melhor da turma, foram postados dois vídeos curtos no ambiente virtual: o primeiro, tratando das regras do esporte, e o segundo, versando sobre suas infrações e penalidades. A quarta aula trouxe três vídeos, com duração de até 2 minutos cada. Seus temas foram as posições e funções em quadra, o saque e o levantamento. Os temas da quinta aula foram os fundamentos manchete, recepção e ataque.

Na terceira e na quinta aula, foi disponibilizado um questionário on-line com questões sobre o conteúdo estudado. Esse questionário foi editado para que os estudantes pudessem refazê-lo quantas vezes desejassem, dentro do prazo de 15 dias. Aqueles que o finalizassem, com todas as questões corretas, receberiam uma avaliação melhor, culminando no acréscimo de 1,0 ponto à nota bimestral por questionário.

A sexta aula consistiu em um encontro pelo aplicativo *Google Meet*. Nesse encontro, os estudantes encontraram um espaço para apresentar suas impressões sobre o processo de aprendizagem dentro da Unidade Curricular e sobre como têm sido a vida e os estudos durante esse período. Em seguida, foi apresentada a eles a proposta de avaliação

1 Os Projetos Pedagógicos de Curso podem ser acessados em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/projetos-pedagogicos>

colaborativa. Explicou-se como deveriam proceder e o que deles estava sendo esperado por meio do procedimento avaliativo. Foram inquiridos sobre outras metodologias avaliativas, de outras disciplinas, que pudessem enriquecer a proposta da avaliação da Educação Física. No entanto, os resultados demonstraram que em nenhuma das Unidades Curriculares os docentes propuseram avaliações diferentes da prova convencional.

Assim, a avaliação foi realizada pela ferramenta Fórum, disponível no sistema *Moodle*. Na interface do programa ela é assim definida:

O módulo de atividade fórum permite que participantes tenham discussões assíncronas, ou seja, discussões que acontecem durante um longo período de tempo. Existem vários tipos de fóruns que você pode escolher, como o fórum padrão onde qualquer um pode iniciar uma discussão a qualquer momento; um fórum onde cada estudante pode postar apenas uma discussão; ou um fórum de perguntas e respostas onde os estudantes devem primeiro fazer um post para então serem autorizados a ver os outros posts de outros estudantes. Um professor pode permitir que arquivos sejam anexados aos posts dos fóruns. As imagens anexadas são exibidas no post do fórum. Participantes podem assinar um fórum para receber notificações de novos posts do fórum. Um professor pode definir o modo de assinatura como opcional, forçado ou automático, ou proibir as assinaturas completamente. Se necessário, é possível estabelecer um número máximo de postagens num determinado período de tempo; isto pode prevenir que alguns indivíduos dominem as discussões. Posts dos fóruns podem ser avaliados pelo professor ou pelos estudantes (avaliação por pares). As avaliações podem ser agregadas para formar uma única nota final a ser gravada no livro de notas. Fórum tem muitas utilidades, como - Um espaço social para os estudantes se conhecerem; - Anúncios sobre o curso (usando um fórum de notícias com assinatura forçada); - Para discutir conteúdos do curso ou os materiais para leitura; - Para continuar on-line uma discussão iniciada em sala de aula; - Para discussões entre os professores (utilize um fórum oculto); Uma central de ajuda onde tutores e estudantes podem conseguir ajuda; - Uma área de suporte um-para-um para comunicações particulares entre professor e estudante (usando um fórum com grupos separados e um estudante por grupo); - Para atividades de extensão, por exemplo “brainstorms” para estudantes sugerirem e avaliarem ideias.

A atividade avaliativa foi proposta com duração de duas semanas. A conversão da avaliação em nota foi feita em uma escala de 0,0 a 10,0. Os estudantes foram informados que a participação nas discussões seria limitada apenas pelos critérios internos de cada atividade. Também, que sua participação seria avaliada qualitativamente, não se restringindo apenas ao domínio do conteúdo, mas, principalmente, à qualidade das interações e à capacidade de construir conhecimento cooperativamente.

Para responder ao fórum, os estudantes deveriam clicar em “responder”, na postagem principal do professor, ou em “responder”, na postagem de algum colega. No cabeçalho da questão, os estudantes foram estimulados a comentar as questões dos colegas, debatendo o assunto. Frisou-se que o conhecimento é construído coletivamente e reforçou-se que poderiam auxiliar uns aos outros, uma vez que essa prática é pouco comum nas avaliações tradicionais. Os estudantes puderam consultar o professor ao longo de todo o processo.

Para cada uma das semanas foi proposto um desafio, problematizando os

conteúdos do voleibol trabalhados ao longo das aulas. Na primeira semana, os estudantes foram convidados a elaborar uma linha do tempo desse esporte. Cada estudante inseriu o ano e um fato pertinente ao voleibol logo em seguida. Para responder, cada estudante precisou rever as respostas dos colegas, situar-se na linha do tempo do voleibol e pesquisar um novo fato.

A continuidade dessa linha do tempo não foi plenamente harmônica. Houve alguns revezes no caminho dessa construção coletiva. Alguns estudantes, por exemplo, não leram as instruções e/ou não participaram dos diálogos de construção prévia da atividade avaliativa. Por conta disso, postaram suas respostas desconexas das anteriores, ou criaram, cada um, uma linha do tempo à parte daquela que vinha sendo coletivamente construída. Nessas situações, a interação entre colegas, por meio do grupo formado pela turma no aplicativo *WhatsApp*, foi providencial. Em uma das turmas, ao final, foi necessário que fossem compiladas e reorganizadas as informações da linha do tempo pelos próprios estudantes.

A segunda atividade proposta foi um jogo de voleibol on-line. A proposição da atividade no ambiente virtual foi feita dessa forma:

Agora temos um grande desafio. Nós vamos jogar voleibol pelo fórum. Vou explicar:

As(os) 8 primeiras(os) da chamada são da equipe curicaca.

As(os) próximas(os) oito são da equipe tuiuiú.

As(os) demais são árbitros.

- Cada estudante em sua equipe realiza uma jogada por vez e a descreve de maneira sucinta no fórum. Ex. 1: curicaca: Recepção com manchete. Ex. 2: tuiuiú: Passagem da bola para a quadra adversária com ataque de 2ª bola.
- Cada estudante árbitro pode encontrar uma infração no jogo e apontá-la. APENAS UMA.
- Ao identificar (ou inventar) uma infração, a(o) árbitro(a) deve sinalizá-la imediatamente.
- Cada equipe deve fazer duas substituições de jogadores (estudantes) que já participaram da partida por aqueles que não começaram em quadra.
- As dúvidas que forem surgindo, vamos conversando entre nós pra resolver. Vocês também podem resolver os problemas que surgirem conversando entre vocês.

Em seguida, os estudantes foram distribuídos em duas equipes e arbitragem, conforme as orientações acima. A turma A deu início à partida, com um saque de uma das equipes, seguido do pedido de um dos árbitros para que o atleta voltasse a sacar, pois não havia esperado seu apito autorizando. Antes disso, o mesmo árbitro havia interrompido a partida, informando uma infração com relação ao procedimento “bola ao alto”. Ou seja, o estudante havia confundido a modalidade com o basquetebol. Ao procurar auxílio para resolver a situação, mostrou-se bastante receoso em ser prejudicado pelo docente em sua nota, em razão de sua falha. Ao contrário, sua preocupação foi acolhida, e explicou-se novamente a ele quais princípios estavam norteados aquele processo avaliativo. E que, de acordo com eles, a ação a ser tomada pelo docente seria a de identificar o problema e mediar sua resolução, sem prejuízo à sua nota.

Os estudantes continuaram a partida sem, no entanto, perceberem que havia sido interrompida. Nesse momento foi preciso a intervenção do docente, gravando um vídeo explicativo, apresentando a tela da atividade no *Moodle*. Nessa explicação, foi sublinhada a natureza diversificada dessa proposta avaliativa, em que a participação de cada um implicava o sucesso ou não da participação dos demais. Foi destacada a dimensão da responsabilidade pela aprendizagem em uma atividade coletiva. Desse momento em diante, os estudantes não encontraram dificuldades em dar continuidade à partida.

A turma B teve uma participação maior no encontro prévio à avaliação e a isso atribui-se sua melhor desenvoltura ao longo do processo avaliativo. Nessa turma, a partida começou pelo árbitro. Ele propôs um “cara ou coroa” para decidir quem começaria a partida e fez o sorteio em sua casa, informando o resultado aos demais. Após o saque, a atividade prosseguiu sem problemas.

Em determinado momento, apenas uma das equipes parou de jogar. Essa interrupção resultou na dificuldade da equipe que ainda estava ativa em criar oportunidades para substituir seus atletas, que estavam no banco de reservas. Isso foi informado em um e-mail, enviado ao docente por um dos estudantes da equipe ainda ativa. Da mesma maneira, o docente dirigiu-se ao grupo de *WhatsApp* para lembrar o caráter cooperativo da avaliação e as implicações que a atuação de cada um tem sobre o coletivo. Eles já haviam buscado resolver a questão entre eles, contudo, diante do impasse, decidiram procurar auxílio do professor. Diante de uma cultura escolar que desencoraja a autonomia no lugar de desenvolvê-la, nos moldes preconizados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e pelos projetos pedagógicos de curso, nada mais justificável.

Considerações

A avaliação é apenas um dos elementos que devem ser observados por uma escola que pretende inovar no sentido da emancipação, por uma escola que se pretende democrática. No entanto, em um contexto de pandemia, como o que o Brasil e o mundo atravessam, onde as ANPs constituem-se como alternativa possível, e não como ideal, as microtransformações orientadas pela intenção de construir um IFMS mais democrático (no sentido pedagógico e de gestão) podem ser bastante significativas.

Por meio dessa prática avaliativa os estudantes puderam experimentar uma possibilidade distinta daquelas com as quais estão habituados. Em primeiro lugar, porque a avaliação rompeu com a organização do tempo tradicional, tal qual imposta pela prova, restrita a um ou dois tempos de aula. Ao contrário, tiveram duas semanas para participar.

Todos foram informados antecipadamente a respeito dos critérios avaliativos da atividade e puderam opinar, participando de sua construção. A avaliação não foi uma surpresa. Também não foi causa de ansiedade, pois os estudantes sabiam do que se tratava, e que teriam tempo suficiente para participar.

Quanto ao espaço, mesmo que virtualmente, a avaliação não foi realizada de forma individualizada, mas coletiva. Todos os estudantes tiveram acesso à quantidade e qualidade das participações de cada colega. O desempenho de cada um esteve vinculado ao coletivo e vice-versa. Não bastou agir, foi preciso interagir, rompendo com a cultura individualizada produzida pelas tradicionais provas.

As relações com o saber também foram diferentes. Aquilo que um sabe não é independente do saber do outro. Não faz sentido conhecer apesar do outro, quando se pode conhecer com o outro. Tomou-se por premissa que todo saber depende sempre do outro e não existe por si. As respostas certas às questões que surgiram na avaliação não estavam prontas, não foram dadas a priori, não havia gabarito. A resposta certa dependeu do contexto que se apresentou no momento em que o estudante tomou parte na dinâmica do conhecimento. Houve conteúdos que ficaram de fora, outros foram acrescentados e isso foi definido dentro da própria dinâmica avaliativa, construída autonomamente pelos estudantes.

O professor, na relação de poder estabelecida com os estudantes, deixa o papel de detentor e transmissor do conhecimento. Fica destacado o papel do educador enquanto mediador das relações dos sujeitos: deles com outros sujeitos, deles com o conhecimento. O poder, em uma atividade como essa, migra para onde é mais benéfico. Os estudantes empoderaram-se ao se perceberem capazes de aprender por si, pois, mesmo que ainda não integralmente, tornam-se autores de seus percursos formativos.

Por fim, considera-se que esta proposta de ação avaliativa alcançou êxito por dois motivos. Primeiramente, porque se articula com pesquisa e extensão, uma vez que se comunicou com dois projetos executados paralelamente. Um desses projetos busca investigar experiências efetivas de Educação Democrática na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O outro, com o propósito de produzir conteúdo em áudio para a difusão dos conceitos da Educação Democrática. Em segundo lugar, porque atende aos quatro eixos que definem as possibilidades de inovação em educação, conforme anteriormente descrito.

Referências

- BARRERA, T. G. S. **O Movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI**. 2016. 274 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16082016-113432/publico/TATHYANA_GOUVEA_DA_SILVA_BARRERA_REVISADA.pdf. Acesso em: 26 nov. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 26 nov. 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25.^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Trad. Lúcia Orth. Petrópolis: Vozes, 2018.
- KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: UNIMEP, 1996.
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.
- PACHECO, J. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis: Vozes, 2019.
- SINGER, H. **República de Crianças**: sobre experiências escolares de resistência. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Educação Física e Lazer no Ensino Médio Técnico do IFMS

DATA

5/11/2020

AUTORA

Keila de Oliveira Diniz: Mestra em Educação Física pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), *Campus* Aracaju. Professora do EBTT, Educação Física, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), *Campus* Corumbá. E-mail: keila.diniz@ifms.edu.br

Educação Física e Lazer no Ensino Médio Técnico do IFMS

Keila de Oliveira Diniz

Introdução

Este relato de experiência foi desenvolvido com base em atividades pedagógicas, realizadas nas aulas de “Educação Física 3”, no Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática e Metalurgia, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), *Campus* Corumbá.

O objetivo consiste em apresentar uma metodologia para trabalhar o conceito de lazer de forma contextualizada; contabilizar a quantidade de tempo dedicado ao lazer no dia a dia do estudante do IFMS e discutir os resultados obtidos.

Está previsto na Constituição Federal (art. 6.º e 217) que o lazer é direito social de todos os cidadãos brasileiros. A escola, como forma de poder público, deverá incentivar esse lazer como promoção social (BRASIL, 1988). O lazer deve ser entendido de maneira ampliada, considerando a história do trabalho na sociedade, da revolução industrial, do ócio, do tempo livre e da cultura em geral.

O lazer é efetivado no momento oposto ao trabalho, sendo que essa prática poderá ser descanso ou contemplação, que considere a livre vontade e a não obrigatoriedade profissional, familiar e social (DUMAZEDIER, 2001; MARCELLINO, 2000). O tempo livre também se manifesta em atividades recreativas, sozinho ou em grupo, com a sensação de liberdade, e com ganhos pessoais e flexíveis.

Todo conhecimento discutido e produzido sobre essa temática, na escola e fora dela, deverá direcionar para a formação crítica e ultrapassar as barreiras da alienação. Deve-se educar para o lazer e aproveitar o potencial das atividades desenvolvidas no tempo oposto ao trabalho e/ou das obrigações, para que, dessa forma, possa acelerar o processo de mudança no plano social, cultural e de saúde (DUMAZEDIER, 1979).

O lazer tem vários sentidos conceituais, com necessidade de ampla discussão. Na escola, é preciso caracterizar a mercantilização do lazer, que exerce controle sobre o processo de consumo e aliena o próprio corpo, bem como a natureza externa, a vida intelectual e a vida humana. Somente com a tomada de consciência da própria realidade, a emancipação social no lazer poderá ser alcançada em toda sociedade (MASCARENHAS, 2000).

A Educação Física é uma disciplina que cria espaço para tais discussões. Traz variados temas transversais, importantes para formação cidadã e garantia do direito ao acesso gratuito ao lazer. Dessa forma, os alunos poderão questionar criticamente a ordem social e transformar a sua própria realidade.

Nesse sentido, as perguntas norteadoras do presente trabalho foram: quais as compreensões dos alunos acerca do significado de lazer? Quanto tempo livre semanal esses alunos têm no total? O que realizam nesse tempo livre?

Relato da experiência

A atividade foi desenvolvida durante 4 semanas, uma vez por semana, gerando um total de 12 horas de efetivo trabalho, incluindo as atividades fora da sala de aula. Foram divididas em 4 etapas (Quadro 1). Tais etapas são explicadas detalhadamente ao longo do relato.

Essa experiência foi conduzida no segundo semestre de 2019, com duas turmas do Ensino Médio Técnico Integrado em Informática e uma turma do Ensino Médio Integrado em Metalurgia. No total, participaram 75 alunos matriculados na disciplina “Educação Física 3”.

Quadro 1: Descrição das atividades desenvolvidas em fases

ETAPAS	ATIVIDADE	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
1	Introdução/ conceituação.	Aula expositiva-dialogada que descreveu a história do lazer, conceitos segundo Marcellino, Dumazedier e Mascarenhas; discussão sobre o duplo sentido do lazer, mercolazer, educação pelo/para o lazer e emancipação humana.
2	Filme “Tempos Modernos” e reflexão sobre a temática.	Os participantes assistiram ao filme e, posteriormente, responderam um questionário dissertativo sobre o conceito de lazer e discutiram/refletiram como as transformações societárias e do mundo do trabalho afetavam o seu tempo livre ou o da família.
3	Realização do cálculo semanal de tempo livre.	Realizar o cálculo das atividades desenvolvidas na escola, obrigações familiares, sociais e descobrir quanto tempo de tempo livre.
4	Questionamentos sobre o resultado do cálculo.	Os alunos responderam 3 questões dissertativas sobre o resultado individual do cálculo do tempo livre semanal.

Fonte: Sugestão de Húngaro e Athayde (2011) adaptado pela autora.

Na primeira aula do bloco que fala sobre lazer (fase 1), foi desenvolvida a introdução da temática com aula expositiva dialogada, com uso de projetor de slides, quadro branco e pincel. Nesse primeiro contato foram apresentados: a história do

trabalho e lazer; os conceitos sobre o lazer segundo Marcellino (1996), Dumazedier, (2001) e Mascarenhas (2006); a apresentação das características da “mercadorização” do lazer, controle e manipulação; a discussão sobre os caminhos pelos quais a educação pelo/ para o lazer levam à emancipação humana.

No início da segunda fase (segunda aula) os alunos assistiram “Tempos Modernos” em casa e, na sala de aula, fizeram algumas reflexões com base na seguinte pergunta: como as transformações societárias e do mundo do trabalho (ou da escola) afetam o seu tempo livre?

Depois dessa reflexão inicial, fizeram a terceira etapa, que foi calcular as atividades desenvolvidas na escola, obrigações familiares, sociais e descobrir quanto tempo livre para o lazer todos eles dedicavam. A sugestão de cálculo para a etapa 3 foi realizada conforme o Quadro 2.

Quadro 2: Modelo utilizado para realização do cálculo de tempo livre na etapa 3 da atividade relatada¹

CÁLCULO DE TEMPO LIVRE
Tempo total semanal (168 horas) - Tempo de estudo/trabalho semanal (<u>inserir resposta</u>) = Tempo de não estudo/trabalho (<u>inserir resposta</u>).
Tempo de não estudo/trabalho (<u>inserir resposta</u>) - Tempo semanal das obrigações (<u>inserir resposta</u>) = Tempo livre semanal (<u>inserir resposta</u>).

Fonte: Húngaro e Athayde (2011), adaptado para o Ensino Médio pela autora.

Na quarta e última etapa, os alunos responderam às seguintes questões sobre o resultado individual do cálculo do tempo livre semanal: a) O que você faz no seu tempo livre semanal? b) O que você gostaria de fazer no seu tempo livre semanal, mas não consegue? c) Por que não consegue fazer as coisas que gostaria no seu tempo livre? Quais são os impedimentos?

Os resultados dessas etapas foram obtidos de forma processual, e os dados de todos os alunos foram apresentados conjuntamente. Durante a aula expositiva-dialogada, os alunos compreenderam a importância do estudo sobre o lazer e as consequências na vida das pessoas. Depois de assistir ao filme “Tempos Modernos”, eles refletiram como as transformações societárias e do mundo do trabalho (ou da escola) afetavam o tempo livre dos sujeitos na sociedade.

Algumas reflexões foram destacadas: “meu pai tem que trabalhar em 3 empregos para manter a família e ele nem sabe o significado de tempo livre”; “meu pai tem muito tempo livre, pois ele está desempregado e ele não faz nada, fica em casa somente assistindo televisão e sempre vai procurar emprego na rua”.

É perceptível que o trabalho se modernizou e, mesmo com o avanço da tecnologia, percebe-se que muitos sujeitos não conseguem ter tempo para o lazer.

1 Observação: Tempo semanal das obrigações é o tempo gasto com as obrigações diárias (ir à igreja, deslocamento para escola/trabalho, fazer inglês ou outras línguas, cozinhar, dormir, arrumar a casa etc.), exceto o trabalho.

Com isso, há a diminuição de oportunidade de informações críticas e o aumento da alienação. Muitas vezes o trabalho é fragmentado, sem sentido e significado, sendo esses indivíduos considerados mão de obra barata no sistema capitalista (GOMES, 2014). Por outro lado, esse mesmo sistema abre espaço para o sucateamento do trabalho, com a terceirização, subemprego e, por fim, o desemprego.

Com relação ao cálculo de tempo livre semanal, 65 alunos publicaram a atividade no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) do IFMS, e 5 entregaram presencialmente a atividade impressa. Dessa forma, aproximadamente 93% dos alunos realizaram efetivamente a tarefa. Alguns dados de porcentagens foram feitos no Excel e não passaram por um tratamento estatístico aprofundado.

Cerca de 60% dos alunos responderam que tinham de 30-80 horas semanais de tempo livre e, 40%, de 81-100 horas semanais. A idade desses alunos era de 16-17 anos em média e, considerando esse período de vida, o tempo livre deveria ser maior. Essa diminuição de tempo livre pode estar relacionada com a inserção desses alunos no sistema de ensino do IFMS que, muitas vezes, oferece atividades no horário oposto ou alguns alunos pegam dependências de disciplinas já cursadas.

Para a pergunta: o que você faz no seu tempo livre semanal? As frases que mais apareceram foram: “jogar videogame no celular, assistir séries, assistir televisão, jogar bola com os amigos”. E, poucas vezes foram: “ler livro, fazer exercício ao ar livre”. Alguns estudos mostram que a principal atividade de lazer realizada pelos adolescentes no tempo livre é assistir à televisão (MARQUES *et al.*, 2009; SARRIERA *et al.*, 2007; BRENNER *et al.*, 2005).

Esse comportamento pode ser um alerta para a diminuição da prática de atividade física regular, ao ar livre, e para o aumento do comportamento sedentário (CS), classificado como a realização de atividades na posição deitada, sentada ou reclinada, as quais não aumentam o dispêndio energético acima dos níveis de repouso (PATE *et al.*, 2008). Normalmente a prevalência geral de CS nesse grupo de indivíduos acontece com maior frequência nos finais de semanas - 79,6% (IC 95%: 78,7-80,5) - e, não muito diferente, nos dias de semana - 69,2% (IC 95%: 68,1-70,2) (FERREIRA *et al.*, 2015).

Na questão “o que você gostaria de fazer no seu tempo livre semanal, mas não consegue?”, as respostas foram as seguintes: “Eu gostaria de sair, fazer compras, ir à casa de familiares e amigos, ir a clubes e balneários”; “sair para passear ou com amigos”; “dançar”; “escrever um livro”; “praticar mais atividade física e ler algum livro”.

As atividades que são desenvolvidas fora de casa foram as mais comentadas entre os alunos. O que impede esses sujeitos de realizarem tais desejos? Por isso, a próxima pergunta reflete essa questão: c) Por que não consegue fazer as coisas que gostaria no seu tempo livre? Quais são os impedimentos? A “falta de dinheiro”; “falta de tempo por demandas da

escola”, “falta de disposição” e “insegurança de sair de casa” foram as frases mais citadas pelos participantes da atividade.

Algumas barreiras são percebidas na questão anterior e estão relacionadas com a falta de políticas públicas (MIRANDA *et al.*, 2014) que incentivem a prática gratuita de lazer nas comunidades, juntamente com uma segurança pública de qualidade. Deve-se visar a construção de espaços recreativos para que todos esses adolescentes vivenciem práticas corporais, atividade física, teatro, dança, música, dentre outras manifestações corporais.

Considerações

Este relato teve como objetivo apresentar uma metodologia para conceituar e discutir a temática lazer no Ensino Médio Integrado, de forma significativa. Foram utilizadas 5 etapas para alcançá-lo. Aos poucos, os alunos foram compreendendo o real significado de lazer, tempo livre, e as influências do capitalismo nas escolhas desse lazer.

Os resultados dos questionamentos apontaram para uma diminuição de lazer com movimentos corporais por parte dos alunos, e um aumento de atividades no lazer em comportamento sedentário. As barreiras do lazer encontradas estão relacionadas com a falta de opção e oportunidade na cidade para a maior parte dos alunos.

Este relato não buscou generalizar os resultados encontrados, uma vez que refletiu somente a experiência de 3 turmas do Ensino Médio Integrado de um *campus* do IFMS. Assim, faz-se necessário melhorar e ampliar esses instrumentos de coleta, aprofundar a análise de dados e desenvolver inferências sobre a questão do lazer com escolares desses Institutos.

Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- BRENNER, A. K.; DAYRELL, J.; CARRANO, P. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Eds.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, p. 175-214, 2005.
- DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular**. 3.^a ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- DUMAZEDIER, J. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- FERREIRA, R. W.; ROMBALDI A. J.; RICARDO, L. I. C, *et al.* Prevalência de comportamento sedentário de escolares e fatores associados. **Rev. Paul. Pediatria**, v. 34, n. 1, p. 56-63, 2015.
- GOMES, C. L. **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- HÚNGARO, E. M.; ATHAYDE, P. F. A. Lazer, Trabalho e Sociedade. In: **Educação Física a distância: módulo 8 / Alcir Braga Sanches, coordenador**. Brasília: Universidade de Brasília, 2011.
- MARCELLINO, N. C. **Estudos do lazer: uma introdução**. 2.^a ed. Campinas: Autores Associados, 1996.
- MARQUES, L. F.; DELL'AGLIO, D. D.; SARRIERA, J. O tempo livre na juventude brasileira. In: LIBÓRIO, R. M. C.; KOLLER, S. H. (Eds.). **Adolescência e juventude: risco e proteção na realidade brasileira**. São Paulo: Casa do psicólogo, p. 79-106, 2009.
- MASCARENHAS, F. Em busca do ócio perdido: idealismo, panaceia e predição histórica à sombra do lazer. In: PADILHA, V. **Dialética do Lazer**. São Paulo: Cortez, 2006.
- MIRANDA, L. L.; FILHO, J. A.; SANTIAGO, M. V. A relação lazer e mídia entre adolescentes e jovens de escolas públicas em Fortaleza/CE. **Psicologia Argumento**, v. 32, n. 79, p. 29-43, 2014.
- PATE, R. R.; O'NEILL, J. R.; LOBELO, F. The evolving definition of sedentary. **Exercise and Sport Sciences Reviews**, v. 36, n. 4, p. 173-178, 2008.
- SARRIERA, J. C.; TATIM, D. C.; COELHO, R. P.; BUCKER, J. Uso do tempo livre por adolescentes de classe popular. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 3, p. 361-367, 2007.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Esportes de Aventura como Prática Pedagógica na Educação Física

DATA

5/11/2020

AUTORES

Pablo Teixeira Salomão: Doutor em Saúde e Desenvolvimento da Região Centro Oeste pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *Campus* Campo Grande. Professor do EBTT, Educação Física, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), *Campus* Aquidauana. E-mail: pablo.salomao@ifms.edu.br

Káriston Eger Santos: Mestre no Ensino da Saúde pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), *Campus* Dourados. Professor do EBTT, Educação Física, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), *Campus* Ponta Porã. E-mail: kariston.santos@ifms.edu.br

Esportes de Aventura como Prática Pedagógica na Educação Física

Pablo Teixeira Salomão
Káriston Eger Santos

Introdução

O objetivo deste trabalho consiste em apresentar como as práticas de Esportes Radicais e Esportes de Aventura vêm, a cada ano, ganhando espaço nas aulas de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), especificamente nos *Campi* Aquidauana e Ponta Porã.

A Educação Física, segundo Franco (2010), vem passando por diversas transformações ao longo dos anos, acompanhando o desenvolvimento econômico, social e cultural da época. A sua evolução foi marcada por várias tendências, tais como a militarista, higienista, tecnicista, desenvolvimentista, saúde renovada, até ser pautada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A Educação Física escolar incorporou, em seus conteúdos, um leque de possibilidades que a afastava cada vez mais das aulas tradicionais. Porém, a inclusão de novas modalidades no contexto escolar, segundo Franco (2010), pode ser uma barreira, considerando o contexto de práticas intrínsecas à Educação Física.

Na Educação Física, disciplina de enorme diversidade, na qual se faz necessário que o professor esteja em constante adaptação ao ambiente, materiais disponíveis, inclusão e sem perder o enfoque da corporeidade, temos as práticas de Esportes de Aventura como uma alternativa e possibilidade real de conteúdo a ser ministrado (FREIRE; SCAGLIA, 2003).

Borba e Azevedo (2007) relatam que podemos observar o desenvolvimento da corporeidade em uma aula que faz uso dos Esportes de Aventura, momento em que podem ser explorados diferentes sentimentos, desafios até então nunca vividos e inúmeras possibilidades diferentes do esporte convencional.

Igualmente, Pereira e Armbrust (2010) ressaltam que, para a prática de Esportes de Aventura em contexto escolar, é preciso se atentar às mais diversas opções, podendo ser utilizados locais que não são habitualmente visitados pelos estudantes e, também, realizar uma aproximação com a natureza.

Para Fernandes (1998), os Esportes Radicais podem ser definidos como práticas corporais que se aproximam da natureza e/ou interação com obstáculos urbanos. Dessa

maneira, podemos entender que a prática de Esportes Radicais - também conhecidos como Esportes de Aventura - trazem, em sua característica, o desafio.

Em 2007, o Ministério do Esporte definiu os seguintes parâmetros de classificação de Esportes de Aventura e Esportes Radicais:

- O Esporte de Aventura - Compreende o conjunto de práticas esportivas formais e não formais, vivenciadas em interação com a natureza, a partir de sensações e de emoções, sob condições de incerteza em relação ao meio e de risco calculado. Realizadas em ambientes naturais (ar, água, neve, gelo e terra), como exploração das possibilidades da condição humana, em resposta aos desafios desses ambientes, quer seja em manifestações educacionais, de lazer e de rendimento, sob controle das condições de uso dos equipamentos, da formação de recursos humanos e comprometidas com a sustentabilidade socioambiental.

- Os Esportes Radicais - Compreendem o conjunto de práticas esportivas formais e não formais, vivenciadas a partir de sensações e de emoções, sob condições de risco calculado. Realizadas em manobras arrojadas e controladas, como superação de habilidades de desafio extremo. Desenvolvidas em ambientes controlados, podendo ser artificiais, quer seja em manifestações educacionais, de lazer e de rendimento, sob controle das condições de uso dos equipamentos, da formação de recursos humanos e comprometidas com a sustentabilidade socioambiental.

Para Darido (2005), a divulgação dessas modalidades pelos meios de comunicação vem mudando o comportamento de muitas pessoas em relação às práticas esportivas alternativas, no caso, pessoas que não tinham afinidade com esportes convencionais têm a possibilidade de praticar esportes diferenciados, viabilizando, assim, o combate ao sedentarismo, bem como mostrando que a busca dessas práticas tem se tornado uma tendência mundial.

Assim, este trabalho relata as experiências planejadas e desenvolvidas com base nas modalidades supracitadas pelos Professores de Educação Física dos *Campi* Aquidauana e Ponta Porá, juntos a estudantes do Ensino Médio Integrado ao Técnico do IFMS.

Relato das experiências

O *Campus* Aquidauana iniciou suas Práticas Corporais de Aventura na Natureza há bastante tempo, em eventos como Semana de Ciência e Tecnologia e Semana do Meio Ambiente. Eventos estes que contavam sempre com parcerias de instituições públicas como Corpo de Bombeiros e Exército Brasileiro, as quais utilizam as técnicas dessas modalidades na prestação de seus serviços. No início, todos os comandos eram dados pelos parceiros executores.

A partir do ano de 2019, o IFMS, *Campus* Aquidauana, começa a desenvolver suas atividades sem a parceria do Corpo de Bombeiros e do Exército Brasileiro.

Em 2014, o *Campus* Ponta Porá sai da sede provisória e é alocado na sede definitiva, local que conta com uma área de proteção permanente em seu entorno. Assim,

foi possível desenvolver a modalidade de *Trekking* no entorno do *campus*, na unidade curricular “Educação Física 5”, como conteúdo programático dos Cursos Técnicos Integrados em Agricultura e Informática. Tomando por base experiências anteriores em organizar e arbitrar esse tipo de evento, o professor montou a pista de *Trekking*, bem como o desenvolvimento dos mapas e treinamentos dos estudantes para a utilização das bússolas, cronômetros e leitura das indicações de direções.

Para aplicar essa atividade com as turmas, o primeiro passo foi um conteúdo teórico que versou sobre a prática do *Trekking*, sua origem, seus conceitos, suas regras e benefícios. A segunda parte focou na questão da aprendizagem dos materiais utilizados durante o *Trekking*, a saber: bússola; mapa; contador de passos; e a função de cada participante dentro da equipe.

A prova de *Trekking* foi montada na área de proteção permanente que faz parte do território do *campus*. Por ser uma área extensa, foi possível realizar dois percursos diferentes. Os percursos contam com obstáculos naturais, áreas alagadas e pequeno rio que precisa ser cruzado.

Claro que, como se trata de um ambiente natural, os riscos de acidentes com animais peçonhentos estão sempre presentes. Para minimizar esses riscos, foi utilizada a seguinte estratégia: minutos antes de começar o evento, toda a trilha por onde os estudantes devem passar foi percorrida, o que contribuiu para afastar os animais.

As equipes eram divididas em pequenos grupos de seis pessoas. De acordo com as regras oficiais do *Trekking* uma equipe deve ter de 3 a 6 participantes. Cada equipe, no dia marcado para o evento, recebeu um mapa do percurso. As equipes eram liberadas para o percurso com intervalo de 1 minuto entre cada liberação.

Resultados atingidos

Como resultados, afirmamos que houve bastante aceitação dos estudantes em relação às ações diferenciadas durante as Semanas de Ciência e Tecnologia e do Meio Ambiente. As atividades envolvendo a natureza e as aventuras, despertou o interesse por parte dos mesmos, tendo, como foco principal, a preservação e o cuidado com o Meio Ambiente, bem como propiciou interação, trabalho em equipe, cuidados entre eles.

Após a identificação dos interesses dos estudantes, optou-se em realizar ações dentro da própria instituição possibilitando, inclusive, o ensino das técnicas de ancoragem, sistemas de segurança, *backup* e sistemas de resgate.

Outros pontos que merecem destaque são a colaboração e o cuidado com o outro, tendo como princípio básico o respeito mútuo e o cuidado com a vida.

Conclusão

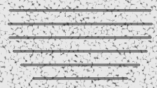
Os Esportes de Aventura são modalidades que têm como característica a inclusão, não existem categorias onde se separam homem das mulheres, todos participam juntos. O contato com a natureza, espírito de equipe, solidariedade, todos esses são outros fundamentos que os Esportes de Aventura podem perpetuar, além de trazer, aos estudantes, novos desafios ao enfrentarem o desconhecido.

Com todos os benefícios supracitados, percebemos que, com essas práticas, os estudantes entenderam e conheceram modalidades esportivas que diferem do convencional, trabalhando a corporeidade de forma lúdica, vencendo seus medos e barreiras.

Por conseguinte, sugerimos que os Esportes de Aventura são modalidades esportivas que adentraram o contexto escolar com um viés diferenciado do tradicional, podendo ser mais uma alternativa para o desenvolvimento de aulas que permeiam todos os conteúdos pertinentes à Educação Física.

Referências

- BORBA, A. C.; AZEVEDO, A. C. B. **A escalada como conteúdo da Educação Física escolar:** uma experiência de trabalho com portadores de necessidades especiais no Instituto Benjamin Constant. XI Encontro Fluminense de Educação Física Escolar, Niterói - RJ. **Anais...** Niterói: Universidade Federal Fluminense, Departamento de Educação Física e Desportos, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Educação Física (ensino de 5.^a a 8.^a séries). Brasília: MEC, SEF, 1998.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola:** implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- FERNANDES, R. C. Esportes radicais: referências para um estudo acadêmico. **Conexões - educação, esporte, lazer**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 96-105, jul./dez. 1998.
- FRANCO, L. C. P. A adaptação das atividades de aventura na estrutura da escola. **Anais...** 5.º CBAA - Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura. São Paulo: Editora Lexia, 2010.
- FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal.** São Paulo: Scipione, 2003.
- PEREIRA, D. W. **Escalada.** 1.^a ed. São Paulo: Ed. Odisseus, 2007.
- PEREIRA, D. W.; AMBRUST, I. **Pedagogia da aventura:** os esportes radicais, de aventura e de ação na escola. Jundiá: Fontoura, 2010.



RELATO DE EXPERIÊNCIA

Jogo Amarelinha Africana: Criação de Sequências Coreográficas para uma Proposta Educacional Durante a Pandemia

DATA

05 /11/2020

AUTORA

Dalva Teresinha de Souza Zardo Miranda: Doutora em Biologia Celular e Molecular pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), *Campus* Curitiba. Professora do EBTT, Educação Física, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), *Campus* Nova Andradina.
E-mail: dalva.miranda@ifms.edu.br

Jogo Amarelinha Africana: Criação de Sequências Coreográficas para uma Proposta Educacional Durante a Pandemia

Dalva Teresinha de Souza Zardo Miranda

Introdução

Os jogos são um conteúdo estruturante da Educação Física, enquanto componente da cultura corporal (BRASIL, 2000) e reconhecidos como parte importante da formação do ser humano. Nos jogos os participantes estabelecem regras de convívio, posições de liderança e/ou liderado, confrontam emoções e refletem sobre suas atitudes.

Muitas outras disciplinas escolares se apropriam de elementos culturais como o jogo para o ensino e aprendizagem (processos educativos). Assim, poderia haver uma enorme discussão acerca do jogo enquanto componente didático, uma vez que existem inúmeras produções de estudiosos sobre o tema tanto na Educação Física como em outras áreas.

Apontado por muitos autores como uma manifestação tão antiga quanto a própria humanidade, o jogo pode ser entendido como preparação para a vida (PRISTA; TEMBE; EDMUNDO, 1992). Apoiado nessa ideia, Maranhão (2009, p. 15) cita como exemplos das funções do jogo: “ele pode ser comunicação e interiorização de norma e conveniência, diversificação dialética de tensões e distensões comportamentais e pode ser utilizado para libertação ou adestramento do corpo”.

O jogo Amarelinha Africana é diferente da amarelinha tradicional. Na amarelinha tradicional cada um dos participantes cumpre um “caminho” fixo desenhado no chão na sua “vez” (padrão único), e cada um compete individualmente com os outros participantes, ganhando o jogo o participante que concluir primeiro a sequência sem cometer erros. Na Amarelinha Africana, o desenho no chão varia de acordo com as possibilidades de jogo e número de jogadores, com a utilização de música ou ritmo. Os participantes podem combinar diferentes “caminhos” a percorrer durante o jogo, com sequências e movimentos variados que são executados de forma criativa, simétrica, síncrona e ritmada.

Essas características acentuam o caráter cooperativo do jogo, comum a diversos jogos de origem africana, pois não há competição entre os participantes, e sim, a cooperação para que todos consigam realizar os “caminhos” e movimentos num ritmo adequado a todos. Todos os participantes têm um objetivo comum no jogo, não havendo, assim, ganhadores e/ou perdedores, o que proporciona diversão a todos (CORREIA, 2006). Além disso, a criação de diferentes sequências e a realização pelos participantes aumenta a

complexidade e a diversão do jogo e envolve múltiplas capacidades e habilidades. Para criar as sequências coreográficas para o jogo, tanto para jogar sozinho ou como para jogar com outros, é necessário o desenvolvimento de conhecimentos em aspectos procedimentais, conceituais e atitudinais. Na África existem muitos festivais desse jogo, nos quais cada grupo cria a sua coreografia, escolhe a música e apresenta (SILVA, 2016).

Assim, este relato apresenta os seguintes objetivos: demonstrar como a aplicação de atividades relacionadas a esse jogo e aos processos criativos — envolvidos na criação das sequências e variações de movimentos para o jogo Amarelinha Africana — perpassa por diferentes conteúdos da Educação Física, com efeito sobre diversos aspectos da aprendizagem de estudantes de uma turma do 3.º período do Ensino Técnico de Nível Médio em Informática do IFMS, *Campus* Nova Andradina; demonstrar como os conteúdos e atividades presentes no Plano de Ensino que seriam aplicados para aulas presenciais no primeiro semestre de 2020 foram transpostos para que os estudantes pudessem realizar as atividades em casa, com segurança, no período de distanciamento social, durante a pandemia do novo coronavírus.

O jogo Amarelinha Africana foi escolhido por: contemplar a ementa da disciplina “Educação Física 3” em relação à “Investigação sobre os conhecimentos do corpo” e ao “Estudo do conceito de jogo e suas possibilidades: desenvolver a percepção do lúdico e o resgate de jogos e brincadeiras baseados em diferentes culturas, tempos e espaços históricos”; dar continuidade ao conteúdo trabalhado nas aulas presenciais antes do início da pandemia, o qual envolvia processos criativos de elaboração de coreografias para a apresentação de atividade rítmica à comunidade e para o estudo de elementos coreográficos para sua composição; ser um jogo que pode ser realizado individualmente ou com mais participantes em um espaço elaborado e “confeccionado” pelos próprios jogadores, em suas residências; ser um meio para reflexões e discussões de temas transversais relacionadas à cultura africana, considerada conteúdo obrigatório da Educação Básica.

Relato da experiência

A experiência relatada neste trabalho ocorreu no IFMS, *Campus* Nova Andradina, durante o primeiro semestre de 2020, em duas turmas do 3.º período do Ensino Técnico de Nível Médio em Informática.

As aulas de Educação Física do primeiro semestre de 2020 iniciaram-se normalmente, no dia 10 de fevereiro. As duas aulas semanais, para cada turma, de 45 minutos cada, aconteciam no *campus*, às sextas-feiras à tarde. Durante as primeiras aulas do semestre, houve certa resistência por parte de alguns estudantes quanto aos

conteúdos atitudinais e procedimentais de atividades rítmicas, tanto por manifestarem preconceito em relação a essas atividades quanto por relatarem dificuldades na execução de determinados movimentos.

De fato, muitas vezes, a prática de danças ou atividades rítmicas como conteúdo curricular nas escolas é limitada por esses fatores, e acaba sendo negligenciada nas aulas de Educação Física (SILVA *et al.*, 2012). Foi explicado aos estudantes que a participação na atividade proposta nas aulas não dependia apenas da execução de movimentos preestabelecidos, e que por mais que as danças e outras atividades rítmicas se fundamentem, muitas vezes, em uma determinada estética gestual, própria desses elementos da cultura corporal, as atividades que seriam realizadas se baseavam na experimentação e vivência em relação aos movimentos corporais e aos elementos coreográficos de forma coletiva. Do mesmo modo, aspectos estéticos de movimentação individual não seriam enfatizados, uma vez que o foco incidia na participação da criação de movimentos e coreografias utilizando os conceitos estudados sobre espaço, tempo e ritmo e, ainda, sobre atitudes de cooperação com os colegas, mediante uma atividade que depende de todos os participantes.

Assim, os estudantes experimentaram diferentes movimentações coletivas que melhoraram sua participação nas aulas. Ao todo, foram 10 aulas presenciais, com realização de estudo referente às articulações do corpo e à movimentação de segmentos corporais, ao alinhamento do corpo em relação ao espaço, bem como a prática de exercícios de deslocamentos nos sentidos vertical, horizontal e diagonal e nas direções frente, atrás, direita, esquerda. Também foram feitas explicitações e leituras de textos sobre a dança e as atividades rítmicas enquanto formas de expressão do ser humano, sobre a importância de vivenciar e refletir sobre essas práticas, incluindo a desmitificação de estereótipos atribuídos a essas atividades e a importância de valorizá-las enquanto elementos culturais.

Com a pandemia do novo coronavírus, as aulas presenciais foram suspensas a partir do dia 18 de março e, a partir do dia 14 de abril, começaram as atividades não presenciais (ANPs) no IFMS, *Campus* Nova Andradina. A plataforma *Moodle* foi adotada oficialmente pela instituição para realização das ANPs, conforme orientações da Pró-reitoria de Ensino do IFMS. Dessa forma, os conteúdos e as atividades previstas no Plano de Ensino foram transpostos para o AVEA do *Moodle*. Essa transposição é um desafio na disciplina de Educação Física, na qual muitos conteúdos envolvem atividades práticas e movimentos. A equipe pedagógica do IFMS, *Campus* Nova Andradina, orientou os professores da instituição a, no início das ANPs, após três semanas em que os estudantes estavam sem aulas, retomarem e consolidarem conteúdos que haviam sido trabalhados nas aulas presenciais para, então, introduzirem novos conteúdos.

Assim, foi criada uma sala virtual da unidade curricular “Educação Física 3” no *Moodle*, e os conteúdos e as atividades foram postados semanalmente às sextas-feiras, com base na proposta de dar continuidade ao que vinha sendo realizado nas aulas presenciais e integrar com os outros conteúdos que fazem parte da ementa da unidade curricular. As atividades aplicadas poderiam ser realizadas em casa pelos estudantes.

Os conteúdos e as atividades foram organizados da seguinte forma: estudo dos planos do corpo (planos anatômicos sagital, frontal e transversal) e dos movimentos do corpo nesses planos; estudo dos elementos coreográficos no espaço (direção, sentido, e nível dos movimentos e deslocamentos) e no tempo (sincronicidade, sequência); estudo do conceito de jogo e as subdivisões de jogo competitivo e jogo cooperativo; estudo da origem da Amarelinha Africana e visualização de vídeos com exemplos do jogo; criação de sequências de movimentos coreográficos variados para o jogo de Amarelinha Africana e escolha de músicas para compor o ritmo do jogo Amarelinha Africana; produção de vídeos pelos estudantes com os padrões de movimentos criados e realizados em suas casas, individualmente ou com os familiares.

Os conteúdos sobre os planos do corpo, sobre os elementos coreográficos, e sobre os jogos foram disponibilizados utilizando-se os recursos “página”, “arquivo” e “*link*” do AVEA, os quais continham textos explicativos da professora, textos de livros didáticos, artigos publicados em revistas da área de Educação Física, vídeos que abordam o assunto e roteiros para o estudo dirigido dos textos. Esses conteúdos serviram para dar suporte conceitual e procedimental para o processo criativo dos padrões coreográficos do jogo Amarelinha Africana. A atividade de criação de “caminhos” variados para a Amarelinha Africana e os procedimentos para produção do vídeo foram disponibilizados utilizando-se o recurso “tarefa” do AVEA.

Os estudantes receberam orientações para fazerem a atividade sozinhos ou com outras pessoas que moram na mesma casa. Foram propostas as seguintes possibilidades para a criação da sequência coreográfica: variação no número de participantes; escolha da música/ritmo pelo próprio estudante e conforme as necessidades dos participantes; espaço de jogo desenhado de diversas formas e tamanhos, os quais poderiam ser demarcados com riscos, no caso de chão de terra, ou de acordo com as cerâmicas do piso da casa; e utilização de diferentes materiais para a marcação, como giz, fita crepe, ou corda. Em relação ao espaço de jogo existem variações do número e da distribuição dos quadrados que o formam. A coreografia poderia, assim, ser criada para espaços formados por 16 quadrados distribuídos em 4 linhas e 4 colunas (4 x 4), ou por 25 quadrados distribuídos em 5 linhas e 5 colunas (5 x 5) ou, ainda, por 32 quadrados distribuídos em 8 linhas e 4 colunas (8 x 4).

Foram sugeridas algumas músicas de origem africana e afro-brasileira, e foi explicado sobre compasso quaternário e demarcação da movimentação nesse ritmo. Os movimentos poderiam ser os básicos da Amarelinha Africana, a saber: saltos com os dois pés, sendo os pés posicionados em quadrados determinados de acordo com o caminho escolhido e reposicionados ou em quadrados diferentes ou em posições diferentes nos quadrados a cada batida do ritmo escolhido; passos de caminhada; saltos unilaterais; movimentos com membros superiores combinados etc. Foi enfatizada a relevância do processo criativo para a atividade. Poderia haver mudança de direção (salto para frente, salto para trás, salto para o lado direito ou esquerdo) e de sentido (quando o salto é feito com giro, modificando o alinhamento) em momentos e ordens diferentes. Ou seja, foram oferecidos fundamentos para inúmeras possibilidades de criação de movimentos coreográficos para o jogo. No caso da criação da coreografia com mais de um participante, o ritmo deveria ser seguido por todos para a movimentação, e os espaços ocupados precisavam ser alternados no momento certo pelos participantes.

As variações no espaço de jogo, nos tipos de movimentos, no ritmo, e em outros elementos coreográficos foram exemplificadas por meio de *links* de vídeos disponíveis na internet. São essas variações que imprimem complexidade ao jogo Amarelinha Africana e aumentam a diversão. Além disso, o fato de todos os participantes cooperarem para realizar a sequência, todos ao mesmo tempo, torna o jogo divertido, porque todos estão engajados em conseguir alcançar o mesmo objetivo.

A Amarelinha Africana se caracteriza como um jogo cooperativo (CORREIA, 2006), cujo objetivo é comum aos participantes, o que favorece a autoestima e a potencialização de valores e atitudes que melhoram o desenvolvimento da sociedade, tais como a solidariedade, a confiança e o respeito mútuo (BROTTO, 2002). Após a criação da sequência coreográfica pelo estudante, sozinho ou em conjunto com outros residentes da casa, o vídeo poderia ser confeccionado apenas com o estudante jogando, caso jogasse sozinho ou se os outros participantes não quisessem aparecer no vídeo que seria enviado. O envio do vídeo deveria ser feito na própria plataforma do AVEA, no prazo estabelecido.

A Figura 1 apresenta uma imagem obtida do vídeo enviado por um dos estudantes. Nesse caso, o estudante utilizou o espaço de jogo com 16 quadrados distribuídos em 4 linhas e 4 colunas (4 x 4), desenhado no chão com carvão.

Figura 1: Imagem obtida de vídeo enviado por um dos estudantes, no qual ele apresenta a criação coreográfica e joga com a irmã, em sua residência



Fonte: Acervo da professora autora.

Na Figura 2, a imagem obtida do vídeo enviado por uma das estudantes mostra a utilização do espaço de jogo desenhado no chão de terra, também com 16 quadrados distribuídos em 4 linhas e 4 colunas.

Para os estudantes que relataram dificuldade referente à execução da tarefa, foi disponibilizado atendimento individual ou em grupo por meio de aplicativos como *WhatsApp* ou *Google Meet*, e todos foram incentivados a realizar a atividade dentro de suas possibilidades. Também foi incentivada a colaboração de conhecimentos, de forma virtual, entre os colegas, para o enriquecimento das coreografias e de conhecimentos sobre mídia e informática necessários para produção e postagem dos vídeos. Os estudantes que não estavam se sentindo à vontade para enviar os vídeos dos participantes do jogo, ou que estavam impossibilitados de realizar atividades físicas, tiveram a opção de enviar vídeos contendo imagens com a “vista de cima” do espaço de jogo e da movimentação de objetos (figuras de pés) sobre o espaço, conforme exemplificado na Figura 3. Nos vídeos, há o áudio com a música escolhida, e os objetos se movimentam no ritmo da música. Para esse vídeo, o estudante utilizou conhecimentos de planos cartesianos para identificar os 16 quadrados do espaço de jogo, com as linhas representadas por números e as colunas representadas por letras.

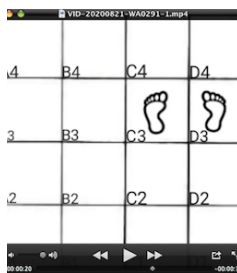
Figura 2: Imagem obtida de vídeo enviado por uma das estudantes, no qual ela apresenta a criação coreográfica e joga com o irmão, em seu sítio



Fonte: Acervo da professora autora.

As tarefas foram avaliadas de acordo com os seguintes critérios: envio do vídeo no prazo; participação nos processos de criação; criatividade na utilização de variações de elementos coreográficos para o jogo e para a produção do vídeo; e utilização da música e do ritmo. Alguns estudantes relataram problemas no envio da tarefa. Em virtude desses problemas, foi aceito, também, ou o envio dos *links* dos vídeos produzidos e baixados no *Youtube*, pela plataforma, ou o envio por e-mail ou *WhatsApp* dos vídeos, sem prejuízo para os estudantes.

Figura 3: Imagem obtida do vídeo criado e enviado por um estudante que optou pela produção de vídeo com a “vista de cima” do espaço de jogo e da movimentação de objetos (figuras de pés)



Fonte: Acervo da professora autora.

A avaliação foi formativa e cumulativa, seguindo a base da proposta pedagógica do IFMS e, também, foi considerada e analisada a colaboração entre os colegas. Ou seja, conforme os estudantes foram apresentando dúvidas ou dificuldades para a realização da tarefa, os conteúdos e fundamentos eram explicados para a sua realização. Os estudantes relataram que as atividades proporcionaram diversão, e foram consideradas por eles uma excelente atividade física e de lazer para o momento de isolamento social. Houve intensa integração virtual entre os estudantes e participação nos momentos de interação com a professora, o que colaborou na manutenção dos estudantes em situação de aprendizagem durante o período supracitado.

Os resultados da aplicação dessa proposta de atividades do jogo Amarelinha Africana relatada aqui permitiram o surgimento de ideias para o desenvolvimento de um projeto multidisciplinar, cujo objetivo consistirá na produção de um aplicativo do jogo. Nesse projeto, serão integrados conhecimentos de Educação Física, Matemática (planos cartesianos), Língua Portuguesa (gênero textual) e Informática (desenvolvimento de aplicativos).

O aplicativo vai apresentar: origem e regras da Amarelinha Africana, com texto escrito pelos estudantes; benefícios do jogo no desenvolvimento físico e psíquico (habilidades motoras e sociais), baseados em pesquisas dos próprios estudantes; e seqüências coreográficas criadas pelos estudantes e disponibilizadas para o jogo, no modelo de vídeos com imagem “vista de cima”, as quais serão registrados utilizando-se os conhecimentos de planos cartesianos para localização no espaço de jogo. O aplicativo poderá ser disponibilizado para a comunidade do IFMS para incentivar a prática de atividades físicas e de lazer em casa.

Considerações

O jogo é um fenômeno que existe na sociedade humana desde a antiguidade como elemento presente em cerimoniais e festas, sendo praticado de diversas formas (HUIZINGA, 2004). Na proposta deste relato de experiência, o jogo foi utilizado tanto como objeto de estudo na Educação Física, atendendo a ementa da disciplina para o período relatado, quanto como auxílio (recurso) para o estudo de outros elementos como, por exemplo, os elementos coreográficos e os processos criativos.

Os estudantes desenvolveram coreografias baseando-se nos conhecimentos dos segmentos corporais, dos tipos de movimentos do corpo e das posições do corpo no espaço (contemplando conteúdos procedimentais). Por meio desse jogo, foi possível desenvolver uma abordagem diferente das atividades rítmicas e dos conhecimentos sobre o corpo (conteúdos conceituais), desafiar preconceitos e estereótipos por parte dos estudantes em relação a essas atividades e, ainda, valorizá-las enquanto elementos culturais (conteúdos atitudinais). A prática da Amarelinha Africana desenvolveu a percepção do jogo como atividade lúdica, contemplando o conteúdo “Estudo do conceito de jogo e suas possibilidades: desenvolver a percepção do lúdico e o resgate de jogos e brincadeiras baseados em diferentes culturas, tempos e espaços históricos” (BRASIL, 2017). As práticas foram consideradas divertidas pelos estudantes e seus familiares e foram possíveis de serem realizadas em suas casas, o que foi adequado para o momento (período de isolamento social).

A Amarelinha Africana estimulou a prática de jogos como meio de lazer e combate ao sedentarismo, trazendo benefícios para o desenvolvimento de capacidades físicas e sociais, e promovendo o aumento do repertório de habilidades motoras para os estudantes e seus familiares. A atividade contemplou, também, o estudo da cultura africana e afro-brasileira, bem como as relações dessa cultura com o jogo. Assim, essa atividade atravessa conteúdos formais da Educação Física e da História e a Cultura Afro-brasileira e Africana, temáticas obrigatórias na Educação Básica (BRASIL, 2004), as quais propõem a diversidade cultural na Educação Física, unidade curricular que, muitas vezes, ainda é orientada por uma lógica eurocêntrica nos conteúdos (PEREIRA; GONÇALVES JUNIOR; SILVA, 2009; MACAMO; PINTO, 2016).

Alguns jogos de origem africana e afro-brasileira têm como características a cooperação como conceito principal, podendo ampliar e proporcionar vivências cujos valores — de generosidade, solidariedade, compaixão e harmonia entre todos e todas — sejam aspectos centrais da formação humana (SILVA, 2016). As situações de ensinar e aprender às quais os estudantes foram expostos com a Amarelinha Africana, permitiu vivenciar com seus familiares, habilidades de liderar, uma vez que tiveram que ensinar as regras do jogo, os objetivos do jogo, como deveriam ser feitos os movimentos, e desenvolveram habilidades de ouvir, de compreender as dificuldades do outro e de superar as diferenças.

Os jogos considerados cooperativos não são uma manifestação cultural recente. Há milhares de anos, membros de comunidades tribais se uniam para celebrar a vida, o que demonstra a essência dos jogos cooperativos (BROTTO, 2002). Orlick (1989) entende que esses jogos “representam o início de jogos com mais oportunidades, sem violações físicas ou psicológicas”.

Os jogos cooperativos são um espaço e um momento para que os indivíduos aprendam a pensar e a agir uns com os outros, e proporcionam uma experiência diferente em relação às atividades competitivas, melhorando a interação social e a autoconfiança, e levando-os a perceberem a possibilidade de haver divertimento independente da competição (BROTTO, 2002).

Com o estudo e a caracterização desses dois tipos de jogos, os estudantes puderam refletir sobre a característica de unidade e inclusão do jogo cooperativo em relação ao competitivo (PARANÁ, 2006). A forma de participação no jogo propicia diversão para todos, sem preocupação em competir, tornando maior a qualidade das produções coletivas em relação aos jogos competitivos (CORREIA, 2006).

Com base nas atividades apresentadas, os estudantes envolveram-se ainda em um novo projeto de desenvolvimento do aplicativo do jogo Amarelinha Africana, com intuito de disponibilizar, para a comunidade, uma opção divertida e cultural de atividade física e lazer.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Projeto Pedagógico de Curso**. Técnico em Informática. Nova Andradina: IFMS, novembro, 2017. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/campi/campus-nova-andradina/cursos/integrado/informatica/2017-projeto-pedagogico-do-curso-tecnico-integrado-em-informatica-nova-andradina.pdf> Acesso em: 07 dez. 2020.
- BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. Santos: Projeto Cooperação, 2002.
- CORREIA, M. M. Jogos cooperativos: perspectivas, possibilidades e desafios na Educação Física escolar. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 149-164, 2006.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- MACAMO, A. J.; PINTO, F. M. Jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras na Educação Física escolar: um relato de experiência. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisas na Educação Básica**, Recife, v. 2, n. 1, p. 360-370, 2016.
- MARANHÃO, F. **Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física: processos educativos das relações étnico-raciais**. 2009. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2009. (Orientador: Luiz Gonçalves Junior).
- ORLICK, T. **Vencendo a competição**. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.
- PARANÁ (Estado). Secretaria de Educação do Estado do Paraná. **Educação Física: Ensino Médio**. Curitiba: SEED-PR, 2006.
- PEREIRA, A. A.; GONÇALVES JUNIOR, L.; SILVA, P. B. G. Jogos africanos e afro-brasileiros no contexto das aulas de Educação Física. **XII Congresso da Association Internationale pour la Recherche Interculturelle (ARIC): diálogos interculturais: descolonizar o saber e o poder**, Florianópolis: UFSC, 2009.
- PRISTA, A.; TEMBE, M.; EDMUNDO, H. **Jogos de Moçambique**. Lisboa: Instituto Nacional de Educação Física, 1992.
- SILVA, M. C. C. *et al.* A importância das danças nas aulas de Educação Física - revisão sistemática. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 11, n. 2, p. 38-54, 2012.
- SILVA, M. S. A. Cooperação nos Jogos de Origem Africana e Afrobrasileira. **Os desafios da Escola Pública Paranaense na perspectiva do professor PDE: produções didático-pedagógicas**. Curitiba: SEED-PR, 2016.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Learning by Doing: Uma Experiência de Implementação do Currículo DA Escola

DATA

11/11/2020

AUTOR

Robson Gonçalves Félix: Doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professor de EBTB no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), *Campus* Campo Grande. E-mail: robsonflx@yahoo.com.br

Learning by Doing: uma experiência de implementação do Currículo DA Escola

Robson Gonçalves Félix

Introdução

As vivências escolares constituem boa parte das memórias e referências dos sujeitos nas sociedades ocidentais (NUNES, 2003). Mesmo mutáveis, esses saberes integram os pilares das concepções e práticas de nosso ser e estar no mundo, da nossa identidade. A proposição e efetivação dos currículos escolares, portanto, é tema de alta relevância social.

Diferentes ideais sobre a formação dos sujeitos disputam lugar nas instituições escolares. A seleção/organização dos conteúdos, por vezes mascarada por pretensa objetividade, neutralidade e cientificidade (SILVA, 2007), diz muito sobre o projeto de sujeito, mundo e sociedade que se espera alcançar. Relações de poder, limites, abordagens, metodologias, entre outras tantas questões poderiam ser discutidas nesse cenário.

Para o momento, o presente relato objetiva apresentar e discutir, ainda que brevemente, uma experiência de implementação de currículo no ensino médio integrado à educação profissional. Para tanto, trata das intencionalidades, percursos e estratégias adotados experimentalmente por um grupo de professores de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS).

A experiência relatada se identifica com a expressão *Learning by Doing*, ou aprender fazendo, em tradução livre. No campo teórico e acadêmico, essa expressão se aproxima de diferentes autores que, em linhas gerais, priorizam a reconstrução e reorganização das experiências adquiridas (DEWEY, 1979), a ação e experimentação com autonomia, na pluralidade (MONTESORI, 1965), a educação pelo trabalho cooperativo e útil ao seu contexto (FREINET, 1998), a composição de comunidades de aprendizagem profissional para promover a aprendizagem colaborativa entre colegas, em um determinado ambiente de trabalho ou campo (DUFOUR, 2010).

Mesmo sem adentrar nos embates teóricos sobre as correntes epistemológicas, a apresentação do autor ao *Learning by Doing* ocorreu em 2016, em um programa de formação intitulado VET III (*Vocational Education Training*) - *Teachers for the Future*. Por meio dessa ação¹, proposta pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), em parceria com a HAMK - *Häme University of Applied Sciences*, foi

1 Chamada Pública CNPq - SETEC/MEC N. 026/2015 - Programa Professores para o Futuro (Finlândia) III.

possível, durante três meses de imersão na cidade de *Hämeenlinna*, na Finlândia, conviver e aprender, junto a colegas finlandeses e brasileiros, as possibilidades que se abrem ao promover o aprendizado pela experimentação.

O presente entendimento de *Learning by Doing* é que a mediação para a aprendizagem é mais efetiva e duradoura quando se dá por experiências práticas, colaborativas, alinhadas ao contexto, aos problemas e necessidades reais dos sujeitos, na ótica dos mesmos.

Na experiência relatada, o aprender fazendo se aplicou na construção de uma nova perspectiva de currículo para a Educação Física, um currículo DA escola.

Mas, o que é currículo? Um consenso importante, em nosso caso, foi que a compreensão de equivalência entre currículo e matriz curricular (que comumente se assemelha a uma verdadeira “grade” curricular), ainda que seja algo bastante comum, é uma representação equivocada, redutora e sedutora, com sérias implicações na organização escolar e na formação social dos sujeitos.

Diante das diferentes concepções de currículo, destaca-se uma leitura ampliada, na qual sua forma não se assemelha a um produto, mas

[...] como uma seleção e organização de todo o conhecimento social disponível em uma determinada época. Uma vez que essa seleção e organização acarretam opções sociais e ideológicas conscientes e inconscientes, então uma tarefa primordial do estudo do currículo será relacionar esses princípios de seleção e organização do conhecimento à sua estrutura institucional e interacional nas escolas e, em seguida, ao campo da ação mais amplo das estruturas institucionais que cercam a sala de aula (APPLE, 1982, p. 30).

O currículo escolar ultrapassa a organização pretensamente racional, neutra e técnica de seleção e ordenação de conteúdos. Comporta, inclusive, aspectos que não estão explicitamente expressos, e que, na sociedade de classes, promove a reprodução de valores, normas e comportamentos que conduzem à aceitação de hierarquias e privilégios socialmente instituídos, tornando-os naturalizados. Trata-se do currículo oculto, entendido como “normas e valores que são implícitas, porém efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins ou objetivos” (APPLE, 1982, p. 127).

No mesmo sentido, não se efetiva como mecanismo de transmissão de via única, e sim, como parte integrante e ativa de produção, criação, recriação e transformação de sentidos, significados e sujeitos. Figura como “um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 28).

Relato da experiência em Campo Grande/MS

A presente experiência teve início em 2011, ano em que o IFMS abriu as portas do *Campus* Campo Grande, na capital de Mato Grosso do Sul, para a primeira oferta de vagas nos cursos técnicos presenciais, de nível médio e superior.

As experiências no ensino médio podem ser bem variadas. Ainda assim, no IFMS, quando comparado a outras situações, houve similaridades. As primeiras manifestações dos alunos, assim que se sentiam um pouco mais à vontade, envolviam questões como: “o senhor exige que participemos das aulas práticas?”; “hoje iremos para a quadra?”; “quando vamos jogar bola?”; “quando poderemos jogar futebol?”; “teremos aula livre?”; quem não quiser fazer aula, pode ficar na sala, fazendo tarefa?”.

Essa postura, expressiva entre os estudantes nos primeiros anos de funcionamento do *campus*, indicava uma cultura conhecida em escolas e redes públicas de ensino, por meio da qual se massificou a redução da Educação Física escolar à reprodução sistemática de certos esportes, e/ou a condição de momento de lazer e recomposição das energias, para que o aluno continue produtivo nas demais aulas. Tal como relatado pelos próprios alunos ingressantes, as aulas no ensino fundamental se resumiam a jogar futebol, para os meninos, e voleibol ou queimada, para as meninas, com exceção, é claro, daqueles estudantes que optavam por não fazer nenhuma atividade física, e ficavam observando, conversando ou fazendo tarefas.

Ainda que em menor número, havia relatos divergentes, de estudantes que vivenciaram os esportes do chamado “quarteto fantástico”, em referência ao futsal, voleibol, basquete e handebol, e outros, de algumas escolas, que tiveram experiências diversificadas.

Enquanto, por um lado, os estudantes já traziam a referência de suas experiências anteriores, e argumentavam pela continuidade desse modelo, o IFMS também apresentava uma proposta de seleção e organização dos conteúdos, expressa nos PPCs.

Os PPCs do IFMS continham a matriz curricular, com a distribuição sequencial de disciplinas, seguido da descrição das respectivas ementas e bibliografias. No caso da Educação Física, a distribuição dos conteúdos foi reproduzida da mesma maneira em todos os cursos técnicos integrados da instituição, conforme sintetizado no quadro a seguir.

Quadro 1: Ementas de Educação Física (BRASIL, 2019)

UNIDADE CURRICULAR / CARGA HORÁRIA	EMENTA
Educação Física 1 40 h/a	Estudo da história da Educação Física e a cultura corporal. Investigação sobre os conhecimentos do <u>corpo, aptidão física e saúde</u> . Compreensão da <u>importância do alongamento como forma de aquecimento e treinamento da flexibilidade</u> .
Educação Física 2 40 h/a	Investigação sobre os conhecimentos do <u>corpo, aptidão física e saúde</u> . Retomada e fundamentação das principais características de um esporte convencional . Introdução às principais características de um esporte diversificado . Desenvolvimento de conhecimentos sobre a mídia e a sua relação com os esportes e os padrões de beleza trabalhados.
Educação Física 3 40 h/a	Explicitação dos princípios técnicos e táticos do esporte do segundo período. Investigação sobre os conhecimentos do corpo. Elaboração de conhecimentos sobre o trabalho, lazer e qualidade de vida. Estudo do conceito de jogo e suas possibilidades: desenvolver a percepção do lúdico e o resgate de jogos e brincadeiras baseados em diferentes culturas, tempos e espaços históricos.
Educação Física 4 40 h/a	Introdução às características do conteúdo luta (Boxe, Caratê, Judô, Capoeira, Jiu-jitsu, Esgrima). Investigação sobre os conhecimentos do <u>corpo, aptidão física e saúde: conceito de esforço, intensidade e frequência</u> . Retomada e fundamentação das principais características de um esporte convencional não trabalhado . Estimular a comunicação e a interação social, explorando as possibilidades de expressão e movimentação individual e coletiva por meio do estudo de uma atividade rítmica.
Educação Física 5 20 h/a	Explicitação dos princípios técnicos e táticos do esporte do quarto período. Investigação sobre os <u>conhecimentos do corpo, aptidão física e saúde</u> . Estudo de um esporte diversificado ainda não trabalhado. Desenvolvimento do esporte e as olimpíadas. Esporte e gênero.
Educação Física 6 20 h/a	Explicitação dos princípios técnicos e táticos de um ou dois esportes não trabalhados . Investigação sobre os conhecimentos do <u>corpo, aptidão física e saúde</u> : alimentação. Trabalho de urgência e emergência técnicas de primeiros socorros. Produção e organização de um evento esportivo .

Fonte: Próprio autor.

Após discussões e análises realizadas pelos professores de Educação Física do IFMS, *Campus* Campo Grande, houve consenso de que as ementas apresentavam maior aderência aos campos da aptidão física e saúde (conteúdos sublinhados no quadro) e aos esportes (conteúdos tachados em negrito). Tais abordagens se mostravam

reincidentes em todos os semestres, exceto no primeiro, quando a aptidão física se mostrou dominante.

Ainda que outras abordagens e temas fossem contemplados, distribuídos ao longo do curso, a presente proposta se alinhou ao perfil tradicional de formação, em contradição com a perspectiva de trabalho educativo sugerida no próprio PPC.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), *Campus* Campo Grande, ao definir seu campo de atuação na formação inicial e continuada do trabalhador, na educação de jovens e adultos, no ensino médio técnico, na graduação ou na pós-graduação, fez opção por tecer o seu trabalho educativo na perspectiva de romper com a prática tradicional e conservadora presente na formação técnica. Neste sentido, reflete a educação como um campo de práticas e reflexões que ultrapassam o limite da escolarização em sentido estrito (BRASIL, 2019, p. 5).

Os PPCs, em conformidade com o perfil de formação proposto, poderiam apresentar rupturas mais significativas com as práticas tradicionais e conservadoras de currículo. Na particularidade da área de Educação Física, tais rupturas não foram contempladas diante da expressão majoritária dos esportes nos conteúdos programáticos.

Para se efetivar, tal ruptura conduz à necessidade de apresentar e sustentar, junto aos estudantes, gestores e à comunidade escolar como um todo, as finalidades e os benefícios que uma abordagem diferenciada da Educação Física, na perspectiva da cultura corporal do movimento, poderia representar para a formação dos sujeitos.

O currículo deveria ser mais que um veículo de transmissão de algo, a ser absorvido passivamente, para se tornar condição de produção cultural, “um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 28).

Como toda ação educativa é permeada por intencionalidades, a expectativa dessa reconstrução curricular era de que, sob essa nova ótica formativa, a comunidade escolar desenvolveria não apenas a capacidade de reproduzir técnicas, mas, de construir habilidades e competências voltadas à análise, compreensão, intervenção e transformação da realidade.

Aspectos determinantes para a presente iniciativa de revisão curricular incluem a percepção de que, entre os estudantes, vigorava:

1. baixa qualidade e variabilidade do repertório motor;
2. altos índices de autodeclarados sedentários;
3. constantes conflitos interpessoais e afetivos nas turmas, indicador de dificuldades de convivência na diversidade e na condução dos relacionamentos sociais;
4. dificuldades na leitura e interpretação de textos e de situações problema, assim como na análise e proposição de soluções.

Para a construção de uma nova proposta, mais adequada ao perfil de público e às teorias críticas de educação e currículo (APPLE, 1982), foi construído um novo quadro de ementas, com a indicação dos temas que orientariam o desenvolvimento dos alunos no curso.

Quadro 2: Proposta de temas para o currículo de Educação Física “da” escola

UNIDADE CURRICULAR / CARGA HORÁRIA	EMENTA
Educação Física 1 40 h/a	Breve história da Educação Física e da cultura corporal do movimento na educação brasileira. Introdução à pesquisa em Educação Física. Corpo, aptidão física e saúde. Iniciação aos esportes individuais: Atletismo e Ginástica .
Educação Física 2 40 h/a	Atividades rítmicas e lúdicas. Implementação da pesquisa em Educação Física (materiais e métodos).
Educação Física 3 40 h/a	Pesquisa em Educação Física: trabalho orientado de campo e mostra parcial; Esportes coletivos .
Educação Física 4 40 h/a	Pesquisa em Educação Física: mostra de trabalhos; Lutas.
Educação Física 5 20 h/a	Organização de eventos; Jogos diversificados.
Educação Física 6 20 h/a	Urgência e emergência.

Fonte: Próprio autor.

A ideia central para o primeiro semestre era de promover o reconhecimento da Educação Física como área de conhecimento sistematizado cientificamente. Assim, já nos primeiros encontros os estudantes eram apresentados à breve história da Educação Física, à abordagem da saúde e qualidade de vida que, em termos anatomofisiológicos, justificava a centralidade da vivência prática de todos. Com isso, promovia-se o entendimento acerca da necessidade da participação ativa nas aulas, em prol não apenas da adequada apropriação dos movimentos corporais e manutenção da saúde, como também do exercício da linguagem, em suas diversas expressões. Por fim, durante todo o semestre, as atividades físicas seriam distribuídas junto com os encontros especificamente voltados para a introdução à pesquisa.

Para ultrapassar os limites do ensino tradicional, a opção foi por dar concretude à mediação ensino, pesquisa e extensão. Tal mediação se realizava pelo desenvolvimento de projetos de iniciação científica. Durante quatro semestres consecutivos, da “Educação Física 1” à “Educação Física 4”, os estudantes desenvolveriam projetos de pesquisa voltados à problematização da realidade e à construção de propostas de intervenção prática, visando à transformação e/ou superação das condições encontradas.

A proposta fundamentou-se na metodologia PBL - *Problem Based Learning* (aprendizagem baseada em problemas, em tradução livre) (DELISLE, 2000; WOODS, 2000). Iniciada em 2013, no formato de projeto de ensino, a proposta se mantém em contínuo desenvolvimento, e atualmente se encontra em vias de constituir um programa chamado Moticef - Movimento de Trabalhos, Tecnologias e Inovações Científicas e Culturais da Educação Física - IFMS, *Campus* Campo Grande².

Os professores reorganizaram suas metodologias de trabalho para que os alunos pudessem, com autonomia, investigar, analisar e buscar soluções para problemas cotidianos. Isso fortalecia a ação colaborativa na diversidade, pois, a cada semestre, o estudante seria orientado por um docente, que analisava as propostas de intervenção por outro ponto de vista.

Por mais que essas alternâncias de docentes pudessem causar algum estranhamento inicial nos alunos, foram realizadas intencionalmente. O objetivo era promover múltiplas e diferenciadas experiências nas relações de ensino e aprendizagem, na análise e desenvolvimento dos objetos de pesquisa e na proposição de projetos aplicados à comunidade interna e externa, sem a imposição ou sobreposição de uma conduta sobre outra.

Ademais, como os professores da área, tanto efetivos quanto temporários, demonstravam alteridade, afinidade e perfil colaborativo, as diferenças em suas bases teórico-epistemológicas não representavam barreiras para o diálogo crítico e o fazer conjunto. Pelo contrário, tais diferenças mostravam-se desafiadoras e motivadoras, pois as sínteses e os consensos conduziam para condições inusitadas, fora de nossas zonas de conforto.

Para manter a continuidade e organicidade da proposta, foram necessárias constantes trocas e diálogos entre docentes, estudantes, colaboradores, gestores, outras instituições e pessoas da comunidade com expertise nos temas propostos pelos autores dos projetos.

Toda essa diversidade de fontes e influências, teóricas e metodológicas, servia para afirmar o percurso de desenvolvimento próprio da ciência. Os embates, divergências, conflitos de ideias contrárias e, por vezes, antagônicas, conduziam o estudante a analisar sua proposta por diferentes ângulos, construir sua autonomia, avaliar e definir, em meio às possibilidades, os percursos que desejava trilhar rumo aos objetivos estabelecidos. Para tanto, um amplo leque de habilidades e competências deveria ser construído e solidificado.

No que se refere às práticas corporais, o primeiro semestre passou a se centrar no aprendizado de movimentos do atletismo e da ginástica. Por serem considerados esportes universais, que colaboram para o desenvolvimento de habilidades motoras

2 Tal experiência é melhor descrita no livro *Práticas Docentes na Educação Profissional*, publicado pela Editora Sibipiruna, com um artigo denominado “Moticef: o movimento da aprendizagem baseada em problemas”, com apresentação dos detalhes desse movimento.

básicas, essenciais a todo e qualquer movimento humano, nos servimos dos mesmos para desenvolver e aprimorar as capacidades físicas dos estudantes, a exemplo da coordenação motora, flexibilidade, resistência, velocidade, força, agilidade e equilíbrio.

A proposta do segundo semestre, além de dar continuidade na construção dos projetos de pesquisa e intervenção, tocou em outro conteúdo que culturalmente sofre resistência por parte dos alunos, em especial dos meninos: as danças e atividades rítmicas. Questões como relações de gênero, cultura, globalização, respeito, preconceito, diversidade, *bullying*, entre muitas outras, puderam ser abordadas, discutidas e, muitas vezes, reconstruídas no imaginário e nas práticas dos estudantes, professores e, até mesmo, da comunidade interna e externa.

Em mais de uma oportunidade, as aulas de dança e movimentos rítmicos motivaram os alunos a investigar e intervir a fundo nas problemáticas identificadas, levando-os a desenvolver oficinas, cursos, *workshop* e grupos de dança, cada qual com o estilo, metodologia e abordagem propostos e aplicados pelos seus autores.

O terceiro semestre marca o reencontro com os esportes coletivos. Ainda que ocorram, em parte das turmas, demonstrações de furtiva satisfação, as expectativas são mescladas com a curiosidade em saber se serão retomadas as práticas tradicionais, ou se terão a oportunidade de efetivamente aprender algo novo. A cada semestre, os planejamentos eram realizados a fim de garantir informações e experiências capazes de modificar, aprimorar ou ampliar as vivências anteriores dos grupos. Assim, as atividades poderiam incluir desde instruções básicas de organização, movimentação, fundamentos e equipamentos, até técnicas, táticas, estratégias de treinamento e competição de alto rendimento.

O quarto semestre contempla as lutas, com uma abordagem que envolvia o convite e a participação de mestres e/ou instrutores de modalidades disponíveis na região, em conformidade com o interesse dos estudantes (FÉLIX; BRAGA, 2020). No mesmo período, eram finalizados os projetos de pesquisa dos estudantes. Esses resultados eram apresentados em um evento da área, que tem a mesma sigla do programa, exceto pelo artigo que a acompanha. A Moticef, neste caso, faz referência à Mostra de Trabalhos.

O quinto e sexto semestre possuíam carga horária equivalente à metade daquela atribuída à área nos 4 primeiros. Assim, optamos por trabalhar com esportes diversificados e organização de eventos, no quinto semestre, e urgências e emergências, no semestre seguinte.

Com propostas escolhidas pelos próprios estudantes, os dois últimos semestres de Educação Física tornaram-se, na prática, momentos de experimentação, não só de esportes e primeiros socorros, como também de jogos, brincadeiras, uso de novas tecnologias, diálogos, debates e aproximações com o mundo do trabalho. Essas aulas tornaram-se

momentos de ludicidade, de diálogos com profissionais convidados, e de autoafirmação dos conhecimentos adquiridos pelos veteranos, agora aptos a promover eventos para a inclusão dos calouros. Mesmo tomados por preocupações como estágio e aproximação do final dos cursos, a adesão e interesse dos estudantes se mantiveram historicamente altos nesses dois semestres.

Certas atividades ocorriam fora dos limites das salas de aula, e eram chamadas de extracurriculares. No entendimento aqui proposto, por mais que não estejam objetivamente expressas nas matrizes curriculares, tais atividades são, essencialmente, currículo, pois não apenas complementam a formação, como atuam, talvez até mais significativamente que outros conteúdos expressos, no processo de formação dos sujeitos. Tais atividades, impulsionadas pelas iniciativas de aplicação das pesquisas, pela demanda de alunos e/ou interesse dos professores, se realizavam por meio de treinamentos esportivos, debates, participação em eventos esportivos, artísticos, científicos e culturais, entre outros.

Finalmente, e não menos importante, no que se refere à avaliação dessa proposta de currículo nos cinco primeiros anos do IFMS, as manifestações e relatos dos estudantes, servidores e demais sujeitos que participaram do processo se alinham à percepção geral dos professores que atuaram no *Campus* Campo Grande nesse período. De diferentes fontes, desde os registros formais e sistematizados, a outras, oriundas de diálogos não estruturados, as manifestações são de satisfação com a proposta e com os efeitos promovidos ao longo do processo.

Em termos quantitativos, dados confirmam as avaliações subjetivas. A Mostra de trabalhos, Moticef, tem mantido a média de 100 trabalhos apresentados anualmente, por grupos de 3 a 4 estudantes. As aulas de Educação Física, em todos os semestres, possuem adesão dos estudantes em percentuais próximos de 100% nas atividades propostas. Percentual superior a 80% dos projetos de pesquisa, construídos pelos estudantes e orientados pelos professores de Educação Física, algumas vezes com coorientação de colegas de outras áreas, têm sido utilizados em diferentes atividades, durante e após seu desenvolvimento.

A apresentação desses trabalhos em eventos científicos e culturais, internos e externos, nacionais e internacionais, assim como a publicação em livros e/ou periódicos, reforçam o valor científico e cultural das propostas. Ainda, o fato de frequentemente subsidiarem TCCs, integrando diferentes áreas, sugere o reconhecimento e valorização da proposta por estudantes e professores. É uma das poucas oportunidades consolidadas, no IFMS, *Campus* Campo Grande, de desenvolvimento prolongado de análises e proposições que, com origem entre os alunos e orientação continuada em todas as suas etapas, resultam em processos ou produtos significativamente diferenciados.

Na extensão, as propostas de aplicação dos estudantes, envolvendo temas como danças, lutas, primeiros socorros, xadrez, esportes, em formato de cursos, oficinas, palestras, entre outros, são ofertadas regularmente. Mesmo com as severas limitações físicas, a falta de infraestrutura e as amarras burocráticas para a formalização e ampliação dessas ações, vez por outra, com persistência e resiliência, ultrapassamos as barreiras impostas.

Muitos aspectos foram, são e serão modificados ao longo do tempo. Um deles será, no tempo oportuno, a discussão institucional e a oficialização da presente proposta, e de outras que, porventura, coexistam nos *campi* do IFMS, em todo o Estado de Mato Grosso do Sul.

A presente experiência resiste ao contexto e às dificuldades, na expectativa de que chegará o momento para que essa discussão seja devidamente aprofundada.

Considerações

A inclusão da pesquisa, problematização e iniciação científica pela Educação Física, no presente contexto, foi, provavelmente, a mais profunda intervenção que realizamos no currículo e na cultura escolar. Seus impactos ultrapassaram as barreiras da disciplina e da própria área, diante das múltiplas interações que as propostas de pesquisa promoveram.

Os dilemas da abordagem foram sentidos durante o processo. Para superar as limitações da experiência anterior dos alunos, que resumia seus interesses a atividades como futebol e outros esportes, incorporaram-se aulas práticas e reflexões sobre corpo, indivíduo e coletividade, manifestações no contexto sócio-histórico, dentro e fora da escola.

Urge a construção de espaços institucionais para a reflexão crítica, criativa e transformadora sobre o currículo, em sua expressão ampla, capaz de analisar adequadamente as propostas oficiais, as práticas cotidianas, os estudos acadêmicos e as experiências em outras instituições e realidades, com as quais se deseja aproximação teórico-procedimental. Há que se construir um ideal de homem, mundo e sociedade, para que a proposição e o desenvolvimento de um currículo DA escola efetivamente caminhe no sentido e direção almejados.

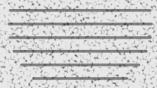
No que concerne aos avanços e desafios, o compartilhamento de saberes e o estímulo à ação crítica, criativa e autônoma, tanto entre aprendizes quanto na relação desses com os profissionais da educação, cria condições para que, na busca da compreensão da realidade, mesmo em meio às incertezas que esse processo produz, os próprios sujeitos desenvolvam, na ação colaborativa, as condições necessárias para a construção e experimentação de possibilidades de transformação dessa mesma realidade.

Nesse processo de construção de identidades, a experimentação autêntica contempla a busca de soluções por todos os envolvidos. Como não há um problema ou objeto determinado a priori, alunos e professores se unem na incerteza. A escola deixa de ser o ambiente de respostas

prontas, para mediar, no encontro de conhecimentos e experiências, a construção de perguntas e de meios para construir soluções de aprendizagens. Que venham mais perguntas!

Referências

- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Trad. Carlos Eduardo Ferreira Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Projeto Pedagógico de Curso**. Técnico em Mecânica. Campo Grande: IFMS, dezembro de 2019. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/projetos-pedagogicos/projetos-pedagogicos-dos-cursos-tecnicos/projeto-pedagogico-do-curso-tecnico-em-mecanica-campo-grande.pdf> Acesso em: 03 out. 2020.
- DELISLE, R. **Como realizar a Aprendizagem Baseada em Problemas**. Porto: ASA, 2000.
- DEWEY, J. **Experiência e Educação**. 3.^a ed. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1979.
- DUFOUR, R. *et al.* **Learning by Doing: a handbook for professional communities at work**. 2nd edition. Bloomington, IN: Solution tree, 2010.
- FELIX, R. G.; BRAGA, P. H. A. As lutas na Educação Física escolar: um exercício de *Learning by doing*. In: MACHADO, G. B.; FÉLIX, R. G.; MIYOSHI, S. C. S. **Educação Física: práticas docentes**. Uberlândia: Sibipiruna, p. 39-60, 2020.
- FREINET, C. **A Educação do Trabalho**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Trad. Rosiska Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- MONTESSORI, M. **Pedagogia científica: a descoberta da criança**. Trad. de Aury Azélio Brunetti. São Paulo: Flamboyant, 1965.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 2.^a ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- NUNES, C. Memória e histórias da educação: entre práticas e representações. In: LEAL, M. C.; PIMENTEL, M. A. L. **História e memória da Escola Nova**. São Paulo: Loyola, p. 9-27, 2003.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- WOODS, D. R. **Problem-based Learning: how to gain the most from PBL**. Hamilton: McMaster University, The Bookstore, 2000.



RELATO DE EXPERIÊNCIA

Práticas Corporais Lúdicas no Contexto do Ensino Médio do IFMS, *Campus* Campo Grande: Possibilidades e Perspectivas de Aprendizagem

DATA

11/11/2020

AUTOR

Luis Eduardo Moraes Sinésio: Doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *Campus* Campo Grande. Docente de Educação Física do EBTT, Educação Física, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), *Campus* Campo Grande.
E-mail: luis.sinesio@ifms.edu.br

Práticas Corporais Lúdicas no Contexto do Ensino Médio do IFMS, *Campus* Campo Grande: Possibilidades e Perspectivas de Aprendizagem

Luis Eduardo Moraes Sinésio

Convidam-se uns aos outros para brincar mediante um certo ritual de atitudes e gestos. Respeitam a regra que os proíbe morderem, ou pelo menos com violência, a orelha do próximo. Fingem ficar zangados e, o que é mais importante, eles, em tudo isto, experimentam evidentemente imenso prazer e divertimento (HUIZINGA, 1999, p. 3).

Introdução

Ao longo da história, a Educação Física passou por mudanças significativas em seu corpo teórico e epistemológico, nesse sentido algumas identidades da área foram marcadas por movimentos sociais tradicionalistas e tecnicistas, sendo posteriormente questionadas as suas bases de conhecimento sobre a sua real identidade no contexto da sociedade brasileira. No campo educacional, em meados da década de 1980, identifica-se um movimento “renovador” da Educação Física, cuja abordagem foi uma aproximação significativa com as ciências humanas (filosofia, história e sociologia).

Nesse sentido, a questão da Educação Física passa a ser a formação de sujeitos humanizados, e não mais a de “atletas”, identidade que marcou de forma histórica e significativa a sua base de conhecimento. Dentre essas mudanças de práticas, destaca-se a manifestação corporal dos jogos e brincadeiras, as danças, as lutas e todas as outras formas de manifestação da cultura corporal de movimento. Assim, as diferentes manifestações das práticas corporais lúdicas no contexto do Ensino Médio Integrado, têm como objetivo proporcionar e identificar as diferentes manifestações do corpo no espaço social, ajustando o indivíduo à sociedade e às relações produtivas do mundo do trabalho. Em face desse cenário, a Educação Física “da” escola deve ampliar as possibilidades de suas ações de aprendizagem, proporcionando a inclusão de todos nas atividades propostas por meio do corpo e do movimento.

O objetivo deste relato de experiência consistiu em identificar qual a contribuição das atividades lúdicas na aprendizagem dos alunos do Ensino Médio Técnico Integrado, no IFMS, *Campus* Campo Grande.

Mas, afinal, que tipo de aprendizagem se adquire com a ludicidade? Quais critérios podem se estabelecer para identificar as possibilidades de ensino e aprendizagem no Ensino Médio Integrado? Para atingir esses objetivos, verificam-se as possibilidades

de inserção do corpo e do movimento nos processos adjacentes a sua formação educacional, no Ensino Médio Integrado, bem como a sua relação de aprendizagem com aspectos da ludicidade.

O Ensino Médio é uma etapa da escolarização bastante complexa e desafiadora para ambos (alunos e professores). Pois identificam-se várias mudanças no que tange aos indivíduos, estas relacionadas a aspectos físicos, psíquicos e sociais. Segundo Moreira e Kawashima (2020), faz-se necessário o desenvolvimento de uma Educação Física na qual os alunos produzam aspectos de formação para a autonomia e que possibilitem ser agentes críticos e transformadores de suas realidades.

Assim, torna-se imprescindível considerar que os adolescentes estão em constante transformação corporal (mudança de voz, crescimento de pelos pubianos, aceleração no metabolismo, bem como as mudanças em seu corpo de maneira geral). A cartilagem dos ossos longos está em constante mudança e se fecha ao final da puberdade — menarca nas meninas e estirão de crescimento nos meninos (WEINECK, 1991).

As reflexões a respeito dessa etapa da escolarização se fundamentam, também, na experiência como docente, por aproximadamente 27 anos. Algumas experiências contribuíram para reflexões, que direcionaram-se à motivação dos estudantes. Como estes já buscavam momentos de descontração e alegria, sentiam-se mais motivados ao perceberem e identificarem seus corpos em movimento, suas capacidades e limitações. Como desafio constante, propôs-se que realizassem as práticas corporais de maneira que pudessem se divertir com o seu corpo, isto é, que se reconhecessem como sujeitos de sua ação, adquirindo autonomia e emancipação em suas ações de autoconhecimento e suas expressões corporais.

Segundo os estudos nessa área mais específica da Educação Física, as experiências anteriores no ensino básico, os estudantes relataram aulas (anos finais - 6.º ao 9.º ano) cujas práticas corporais possuíam conteúdos de natureza esportiva. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), ao adentrar no Ensino Médio, como forma de linguagem (área de linguagens e suas tecnologias), o corpo assume características simbólicas e de representação significativas para a formação da identidade, autoestima e autoimagem — em relação a si e aos outros. Dessa forma, quando o aluno compreende algo nas aulas de Educação Física, está diretamente ligado à sua capacidade de identificação e interpretação dos sentidos da realidade.

No Ensino Médio, sugere-se que as atividades corporais sejam significativas e problematizadoras, que evidenciem as questões ideológicas, políticas e sociais do corpo, como forma de expressão da realidade (BRASIL, 2017).

A literatura consultada subsidiou na compreensão dos sujeitos (alunos do Ensino Médio), as suas relações acerca do corpo, suas intencionalidades e apropriações referentes

aos conhecimentos relativos às práticas corporais, bem como as suas possibilidades de aprendizagem por meio da ludicidade.

Relato da experiência

Para mediar a experiência (empíria) e as questões teóricas, buscou-se dialogar com os principais pesquisadores da área, além da tentativa de ampliar as possibilidades de inserção das práticas de corpo e movimento (atividades recreativas) no contexto do Ensino Médio Técnico Integrado do IFMS, *Campus* Campo Grande. O presente relato foi desenvolvido com estudantes do 3.º período dos Cursos Técnicos Integrados em Informática do IFMS, *Campus* Campo Grande, no ano de 2019.

A proposta deste texto foi descrever as experiências dos estudantes ao vivenciarem conteúdos de natureza lúdica, possibilitando atividades corporais com amplo acervo da cultura corporal de movimento, com as intenções de socializar e ampliar suas possibilidades de aprendizagem. A proposta inicial para os estudantes do 3.º semestre foi: no primeiro momento da organização do ensino, levantar alguns questionamentos sobre os conceitos de brincar, jogo, brincadeira e lazer.

No segundo momento da ação de ensino, foi solicitado aos estudantes uma pesquisa sobre o “brincar”, atividade que consistia em fazer uma pesquisa com os pais dos estudantes sobre os tipos de brincadeiras que eram realizadas em suas infâncias. Eles deveriam elaborar um roteiro sobre as brincadeiras de antigamente e entregar esse trabalho com os relatos. Questionou-se então: “Como foi a experiência de entrevista com os pais?”; e em alguns discursos identificam-se as seguintes falas: “foi muito legal, o meu pai se emocionou ao falar sobre a sua infância”; “Antigamente brincávamos mais e nos divertíamos como pular corda, e esconde-esconde”; “na minha infância a brincadeira era mais legal, tínhamos mais tempo livre e criávamos nossas regras”.

Nas aulas posteriores, realizou-se reflexões sobre o brincar de antigamente e o brincar dos dias atuais. Durante as atividades práticas, orientou-se que os alunos realizassem movimentos corporais acompanhados de musicalidade (brincadeiras cantadas), a saber: alunos em dois círculos, um na parte interna e o outro na parte externa da sala de práticas corporais do *campus*; a música “Olá como vai? Olá, como vai? Eu vou bem, eu vou bem e você vai bem também” — com realização de cumprimentos — foi cantada; na sequência da música “legal, legal, legal, legal, legal, legal, legal [...]”, houve variações na forma de executar os movimentos, ora batendo palmas cruzadas, ora os pés, ora saltando com os dois pés, ora batendo as mãos acima da cabeça.

As atividades seguintes foram bem divertidas, com a busca constante de motivação em relação à participação de todos. Foi realizado um jogo de perseguição com as partes do corpo. Em seguida, foram utilizados recursos musicais para motivar os estudantes. Ao realizar as atividades, percebeu-se a alegria e o interesse em praticar as atividades lúdicas, uma vez que para a realização das mesmas não haveria a competição e, sim, a cooperação entre os estudantes. Alguns discursos foram evidenciados no momento final da aula e na avaliação das atividades: “professor achei bem legal”; “foi bem divertido”; “achei interessante, pois estávamos fazendo aulas de Educação Física e nem percebíamos”; “a brincadeira é bem legal, pois nos sentimos capazes de criar e recriar novas formas de divertimento”.

Em Huizinga (1999), a cultura lúdica tem o jogo como forma de expressão humana. A obra “Homo ludens: o jogo como elemento da cultura” analisa a formação do homem em suas expressões de vida. Segundo o autor, o homem é lúdico por natureza, e o discurso manifesta as suas capacidades alegres com o corpo e o movimento. Assim, o jogo é entendido com base em uma perspectiva cultural, e não biológica.

A cultura, em relação aos movimentos corporais, seguia certos “preconceitos”, os quais foram identificados na cultura dos estudantes como “pagação de mico” - assim denominada por alguns deles e observada em seus discursos: “professor, hoje qual mico vamos pagar?”; “Muito chato essas atividades, pois pagamos mico na frente de todo mundo, ainda bem que é somente a nossa sala”; “não consigo cantar as músicas, e não vejo objetivo nessas atividades recreativas”.

Ao longo da vida, o sujeito se percebe e se identifica com seu corpo, bem como com suas possibilidades de inserção social. Um modelo de estética corporal é imposto pela mídia e os adolescentes se identificam com essa identidade de sujeito (DAOLIO, 1995).

Na terceira aula, boa parte dos estudantes já se sentia mais à vontade na realização das atividades, haja vista que, nas primeiras aulas, foi identificado certo desconforto nos alunos, os quais se soltaram gradativamente, isto é, não apresentaram mais receio em expor os seus corpos aos demais colegas.

A proposta para as próximas aulas consistiu na possibilidade de criação, pelos estudantes, de novas formas de movimentos em grupos como, por exemplo: formação de um animal com as características referentes ao nome, habitat natural, alimentação e local onde vive. Os estudantes deveriam apresentar o animal e se deslocarem no tatame com ruídos.

Durante as aulas de Educação Física existe maior exposição dos corpos dos estudantes e suas manifestações de cultura evidenciam a personalidade de cada um. Em Daolio (1995), a cultura representa as mais variadas formas de expressão do ser humano sendo representada pela linguagem corporal, a cultura do corpo lúdico.

Por sua vez, as atividades lúdicas adquirem um caráter motivacional e de participação, sem se importar com modelos preestabelecidos para tal fim, assim, todos jogam, brincam e se divertem em diferentes formas e posições.

Kishimoto (2005), em sua obra “Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação”, afirma que os indivíduos, ao brincarem, deixam manifestar as suas reais intenções, as quais assumem o caráter de representação do sujeito que é lúdico por natureza.

Em diferentes fases da vida, o brincar é um dos principais elementos de interação, logicamente que esse brincar assume intenções e objetivos diferenciados ao longo de toda a brincadeira. O lúdico, nada mais é que entreter-se, alegrar-se com os objetos da brincadeira e do próprio corpo. Esse pensamento é identificado no âmbito do Ensino Médio, bem como nas suas possibilidades didáticas, isto é, no ensino desta etapa de escolarização e nas relações de poder estabelecidas nas relações sociais do corpo.

É papel do Ensino Médio, no âmbito de suas ações, desenvolver nos alunos algumas capacidades básicas, investigar, interpretar, resolver e elaborar situações problemas, realizar tomadas de decisões, estabelecer estratégias e procedimentos, adquirir e aperfeiçoar conhecimentos, buscar valores sociais e pessoais, desenvolver trabalhos de forma solidária e cooperativa e sempre ter a consciência de estar aprendendo. Na organização dos conteúdos, deve-se levar em consideração que as formas de expressão corporal dos alunos refletem os condicionantes impostos pelas relações de poder com as classes dominantes no âmbito de sua vida particular e de seu lazer. Neste ciclo do processo de ensino-aprendizagem, existem várias formas possíveis de distribuição do conteúdo com o tema jogo, esporte, ginástica e dança (SOARES *et al.*, 1992 *apud* ROCHA; FOGNIOLI, 2012, p. 01).

Durante os planejamentos das aulas, e na elaboração das atividades, considera-se que as formas de expressão corporal dos alunos refletem os condicionantes impostos pelas relações de poder com as classes dominantes no âmbito de sua vida particular e de seu lazer. Neste ciclo do processo de ensino-aprendizagem, existem várias formas possíveis de distribuição do conteúdo com o tema jogo, esporte, ginástica e dança. (SOARES *et al.*, 1992).

Para Santin (1990), o indivíduo é um ser social e, por essa razão, a Educação Física tem objetivos com o indivíduo sobre vários aspectos, como o crescimento, o desenvolvimento e o bem-estar. Para esse pesquisador, é necessário potencializar o indivíduo para aprender a viver no campo social.

Durante o processo de ensino da Educação Física com base em propostas lúdicas, os estudantes se perceberam como protagonistas de suas ações corporais, desenvolvendo autonomia e reconhecendo-se como sujeitos de suas escolhas.

Foi interessante observar que as lembranças de suas infâncias os emocionaram. Nesse sentido, faz-se necessário mencionar as dimensões antropológicas, sociais e políticas de profundo grau contidas no jogo. Pode ser visto como manifestação do ser

humano em forma de brinquedo alegre e sem qualquer outro interesse, além de brincar. O jogo pode ser entendido, também, como forma de competir e de derrotar os outros (SANTIN, 1990).

No primeiro caso, o jogo não é mais que uma forma criativa na qual os outros são presenças agradáveis para vivenciar momentos de prazer e diversão. No outro caso, o jogo pode se tornar facilmente uma forma de confronto ou luta na qual as atividades realizadas não têm um fim em si mesmas porém, na conquista de outros objetivos. O outro não é presença agradável, mas, sim, um obstáculo a ser superado para alcançar as metas pretendidas (CHARLOT, 2009).

Para Santin (1990), o jogo é visto como brinquedo e como criatividade, adquire mais espaço como forma de entendimento de formação educacional, também criando condições para a melhoria das capacidades criativas e para a convivência harmoniosa. Pode-se constatar, portanto, que brincar é um processo educacional por meio de atividades de criação e convivência, uma vez que a ludicidade se manifesta como forma de expressão dos corpos em um espaço e tempo delimitados pelo próprio sujeito da ação.

Considerações gerais

O presente relato objetivou descrever a relação das práticas corporais no Ensino Médio Técnico Integrado e as possibilidades de ampliar a aprendizagem dos estudantes do 3º período dos cursos técnicos integrados do IFMS, *Campus* Campo Grande.

Para tanto, alguns momentos da prática docente no ano de 2019 (com abordagem de conteúdos de natureza lúdica) foram expostos. Ausentes de preocupações com resultados e, sim, com foco nas possibilidades de vivências corporais diversificadas, com base na ludicidade, foi possível perceber o impacto que as atividades provocaram nos estudantes.

As práticas corporais lúdicas possibilitam um campo de conhecimentos acerca do próprio corpo, suas formas criativas e limitações no ato de se movimentar. A capacidade de criar e recriar novas formas de expressão, do movimento, constituíram as percepções sobre as manifestações desses conteúdos no Ensino Médio. Apesar de constar na ementa da disciplina “Educação Física 3” (BRASIL, 2017), esses saberes do corpo ainda despertam o interesse na participação dos estudantes em função dos seus próprios conceitos acerca do lúdico no contexto escolar deste nível de ensino. Assim, faz-se necessário romper com alguns paradigmas preestabelecidos e seus condicionantes de ordem cultural.

Aspectos de interação e sociabilização foram identificados na medida em que os estudantes percebiam a sua manifestação corporal e as suas possibilidades de aprendizagem, embora alguns movimentos estivessem carregados de preconceitos e

estereótipos estabelecidos na cultura de cada sujeito (estudante).

Sugere-se que, acima de tudo, possamos brincar com o corpo e deixar fluir a criatividade, sem nos preocuparmos com o ganhar e o perder e, sim, com a diversão (característica básica da ludicidade). Em síntese, deixar fluir as percepções e sentimentos tão almejados em boa parte dos estudos voltados à educação como processo formativo.

Assim, acredita-se que os docentes de Educação Física podem propor aos estudantes, de alguma forma, conteúdos de natureza lúdica, bem como demonstrar que os mesmos sejam protagonistas de suas histórias de vida, com vivências corporais que propiciem alegria e motivação nessa etapa da escolarização desafiadora para ambos - docentes e estudantes.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução CNE/CEB nº 2/2012. Brasília, 2012.

Brasil. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Ensino Médio. Brasília: 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Projeto Pedagógico de Curso**. Técnico em Informática. Campo Grande: IFMS, novembro de 2017. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/campi/campus-campo-grande/cursos/integrados/informatica/2017-projeto-pedagogico-do-curso-tecnico-integrado-em-informatica-campo-grande.pdf> Acesso em: 03 dez. 2020.

CHARLOT, B. Ensinar a Educação Física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? *In*: DANTAS JUNIOR, H.; KUHN, R.; RIBEIRO, S. D. D. (Orgs). **Educação física, esporte e sociedade**: temas emergentes. São Cristóvão: Editora da UFS, p. 101-114, 2009.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Corpo e Motricidade).

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1999.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8.^a ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, E. C.; KAWASHIMA, L. B. **Educação Física no Ensino Médio**: reflexões e práticas exitosas. [e-book] Cuiabá: EdUFMT Digital, 2020. 183 p.

ROCHA, M. FIGLIOLIA, A. R. Jogos e brincadeiras no Ensino Médio: uma intervenção pautada em sugestões dos próprios alunos. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Año 17, N. 172, Set. 2012.

SANTIN, S. **Educação Física outros caminhos**. Porto Alegre: Est, 1990.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

WEINECK, J. **Biologia do Esporte**. São Paulo: Manole, 1991.



RELATO DE EXPERIÊNCIA

Práticas Inclusivas nas Aulas de Educação Física do IFMS: Esportes e Jogos Adaptados

DATA

11/11/2020

AUTORA

Catia Silvana da Costa: Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *Campus* São Carlos. Professora do EBTT, Educação Física, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), *Campus* Naviraí.
E-mail: catia.costa@ifms.edu.br

Práticas Inclusivas nas Aulas de Educação Física do IFMS: Esportes e Jogos Adaptados

Catia Silvana da Costa

Introdução

Com base na compreensão de educação como um direito de todos, as práticas pedagógicas devem se configurar, nas instituições educacionais regulares, em ações inclusivas, cujos objetivos, métodos e critérios avaliativos devem contemplar todos os estudantes, sem e com deficiências, sem e com dificuldades de aprendizagem.

As práticas inclusivas tematizam este relato de experiência, cujo objetivo consiste na narração de esportes e jogos, adaptados para pessoas sem e com deficiência, pelos estudantes do Curso Técnico Integrado em Agricultura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), *Campus* Naviraí, na unidade curricular “Educação Física¹”, no 2.º semestre de 2020.

Quando se refere à pessoa com deficiência (PcD), incluir significa, segundo Winnick (2004), educá-la em instituições educacionais regulares, cujos professores estejam/sejam preparados para lecionar para PcD. Para Fernandes e Venditti Jr. (2008), incluir significa assegurar a todas as pessoas o acesso às práticas educacionais, esportivas e de lazer. Essas práticas necessitam ser de natureza inclusiva, o que requer, dentre tantos conhecimentos e habilidades, envolvimento, respeito e, sobretudo, o “saber-fazer” docente com as PcD. Contemplar essas exigências significa, concomitantemente, contribuir para a construção de um ambiente que considera a diversidade do ser humano.

Assim, uma “Educação Física Plural” (DAOLIO, 1996) pode ser um dos possíveis caminhos, uma vez que essa compreensão da área deve abranger todas as manifestações da cultura corporal — as quais devem ser sistematizadas e (re)construídas pelos estudantes — e prezar pela participação de todos, independentemente de habilidade, gênero, índice de massa corpórea etc., uma vez que o objetivo não deve ser a aptidão física e, tampouco, a procura por resultados melhores no esporte.

1 Essa unidade curricular, referente ao 1.º semestre de 2020 (período que o *campus* não ofertou a disciplina em razão da ausência de professor), foi desenvolvida no 2.º semestre do corrente ano no formato de Atividade Não Presencial (ANP). A professora autora deste relato foi removida para o *Campus* Naviraí em meados de julho e, em agosto, iniciou o trabalho com a referida unidade. A adoção — desde meados de abril — e continuidade das ANPs no 2.º semestre de 2020 fez-se imprescindível em razão da suspensão das atividades presenciais, deliberada pela Reitoria do IFMS, tomando-se por base a indicação da Comissão de Organização de Campanhas para Conscientização dos Riscos e Medidas de Prevenção ao Coronavírus (Covid-19) do IFMS.

Em diálogo com Bracht² (1992), Vago (1996) defende a produção de uma cultura escolar de esporte ao debater as relações entre a instituição escola e as práticas culturais esportivas. Nessa perspectiva, a escola pode produzir o esporte por meio de sua problematização, enquanto manifestação social e cultural, tornando, assim, a construção do seu ensino mais inclusiva.

De acordo com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), a ementa da unidade curricular “Educação Física 5” trata dos conhecimentos do corpo, da aptidão física e saúde, dos esportes e dos eventos esportivos (BRASIL, 2017).

Segundo Winnick (2004), os esportes adaptados são esportes transformados e/ou inventados para atender às necessidades de pessoas com deficiência (PcD). Para o autor, os esportes adaptados abrangem as práticas esportivas para PcD, os jogos paralímpicos e outras práticas (regulares e/ou adaptadas) de natureza segregada.

Em conformidade com uma compreensão de Educação Física Plural e com a possibilidade de produção de uma cultura escolar de esporte, bem como considerando a presença dos esportes na ementa, a experiência relatada neste texto proporciona o conhecimento de esportes e jogos selecionados e adaptados (em relação às regras, espaços, materiais etc.) para pessoas sem e com deficiência por meio da produção de vídeos pelos estudantes do Curso Técnico Integrado em Agricultura.

Relato da experiência

A proposta, planejada com base na temática esportes, compôs um dos blocos de conteúdos disponibilizados no formato de ANP, no AVEA³ do IFMS, no 2.º semestre de 2020.

Com uma carga horária de 10h, o Bloco 2 foi desenvolvido no período de 20/08/2020 a 17/09/2020, em “Educação Física 5”. Composto pelos conteúdos Voleibol Sentado e Bocha Adaptado, foram disponibilizados no AVEA materiais pedagógicos como *slides*, textos, vídeos e Atividade Avaliativa. Os recursos selecionados para a edição dos materiais foram, respectivamente, “arquivo”, “página” e “tarefa”. Os *slides*, textos e vídeos compuseram o material de estudo.

Para a elaboração do material de estudo, os seguintes assuntos foram selecionados, estudados e organizados: Voleibol Sentado (história; diferenças e semelhanças entre o Voleibol Sentado e o Voleibol convencional; aprendizagem do esporte na escola; principais regras); Bocha Paralímpica (reflexões com base na PcD, na terminologia, na

2 BRACHT, V. Aprendizagem social e Educação Física. Porto Alegre: Magister, 1992.

3 Disponível em: <https://ead.ifms.edu.br/> Acesso em: 19 out. 2020.

paralisia cerebral, nos modelos de estrutura da deficiência, nas razões da abordagem com as modalidades paralímpicas, na linha do tempo a respeito dos esportes adaptados e da Educação Física adaptada, no conceito do jogo bocha — significado, adaptações —, na inclusão e na diferença). Os vídeos “Vôlei Sentado - Vá à luta!⁴”, “Aprenda a ensinar: vôlei sentado - Transforma Rio 2016⁵”, “Clip Esportes Adaptados⁶”, “Bocha Paralímpica Para Quem Não Conhece o Jogo⁷” e “Diferente mas igual⁸” também compuseram o Bloco 2 na intenção de ilustrar alguns conceitos e características do esporte e jogo supracitados. Além desses assuntos, foram disponibilizados alguns textos como, por exemplo, “Possibilidades para a transformação do esporte em aulas de Educação Física: uma experiência com o voleibol sentado” (SOUZA; MACHADO, 2014) e “Terminologia sobre deficiência na era da inclusão” (SASSAKI, 2002), bem como algumas páginas para consulta, a saber: “Como funciona o vôlei sentado⁹”; e “Diretrizes de atenção à saúde da pessoa com paralisia cerebral¹⁰”.

A Atividade 2, elaborada para atender aos objetivos do Bloco 2 e disponibilizada no ambiente virtual no formato “Tarefa”, consistiu na proposta de apresentação, por meio da produção de vídeos pelos estudantes, de esportes ou jogos selecionados/modificados e/ou criados para pessoas sem e com deficiência, conforme o Quadro 1.

4 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=P_HBGsm6MSU&feature=emb_logo Acesso em: 19 out. 2020.

5 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7ZIFbJeMU1I&feature=emb_logo Acesso em: 19 out. 2020.

6 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=CSJorD4TR3Y&feature=emb_logo Acesso em: 19 out. 2020.

7 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YBjWVIG7ZQ4&feature=emb_logo Acesso em: 19 out. 2020.

8 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Quj3aIKkTqs&feature=emb_logo Acesso em: 19 out. 2020.

9 Disponível em: <https://super.abril.com.br/sociedade/como-funciona-o-volei-sentado/> Acesso em: 19 out. 2020.

10 Disponível em: http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_pessoa_paralisia_cerebral.pdf Acesso em: 19 out. 2020.

Quadro 1: Orientações para realização da Atividade 2

ITEM	DESCRIÇÃO DE CADA ITEM
1.	Em grupos (com reuniões exclusivamente virtuais!), selecionem um esporte ou jogo de acordo com a preferência de vocês e o adaptem (regras, espaço, materiais etc.) para pessoas sem e com deficiência (pode ser adaptado às PcD, de modo geral, ou direcionado a uma deficiência específica). Os grupos (de 1 a 7) serão organizados no “Fórum Geral: boas-vindas, orientações e dúvidas”.
2.	Leiam/estudem/consultem/apreciem o material disponibilizado no Bloco 2 (<i>slides</i> em PDF, artigos, vídeos, páginas, artigos, diretrizes etc.) a respeito do voleibol sentado e bocha adaptado para fundamentarem a construção/adaptação de vocês. Como exemplo de adaptação, vejam o artigo intitulado “Possibilidades para a transformação do esporte em aulas de Educação Física: uma experiência com o voleibol sentado”, de Cícera Andréia de Souza e Rafaella Righes Machado (2014).
3.	Gravem um vídeo (1 minuto no mínimo e 3 minutos no máximo) apresentando o esporte ou jogo construído pelo grupo.
4.	Iniciem o vídeo com a apresentação dos integrantes do grupo (curso, período e turno); em seguida, apresentem/expliquem o esporte ou jogo (como se desenvolve, principais regras e materiais necessários - podem demonstrar, se for possível), as adaptações que foram planejadas e a(s) deficiência(s) correspondente(s); finalizem dizendo o(s) motivo(s) da escolha do grupo.
5.	Postem o vídeo, salvo conforme o modelo Atividade2_Grupo1_1063/2064 ¹¹ , na ferramenta Tarefa. Apenas um integrante do grupo deverá postar o vídeo e, em seguida, comunicar no Fórum Geral: boas-vindas, orientações e dúvidas.
6.	Caso não consigam postar no <i>Moodle</i> , enviem o vídeo via <i>e-mail</i> com base nas seguintes orientações: Para: catia.costa@ifms.edu.br Assunto: Atividade2_Grupo1_1063/2064; Anexem o arquivo (vídeo) e envie o <i>e-mail</i> no prazo; Em seguida, retornem ao <i>Moodle</i> e marquem manualmente esta Atividade como encerrada.
7.	Atentem-se para o prazo de realização desta atividade: 20/08 a 17/09/2020. Esta Atividade é coletiva.
8.	Se algum estudante estiver sem celular para realizar a gravação, por favor, entre em contato comigo via <i>e-mail</i> , fórum e/ou <i>WhatsApp</i> . Comuniquem a situação com antecedência, afinal, são quatro (04) semanas para a realização desta Atividade.

Fonte: Acervo da professora autora.

Os critérios de avaliação consistiram no atendimento aos itens solicitados na Atividade, a saber: roteiro para a gravação; tempo mínimo e máximo de gravação; identificação no *e-mail* enviado com o arquivo em anexo; prazo de envio do vídeo; e marcação de encerramento da Atividade.

¹¹ Esse código é próprio do IFMS, *Campus* Naviraí. O código 1063 representa a turma que se encontra, neste semestre, no 6.º Período do 3.º Ano, no turno matutino. Já o código 2064 representa a turma do turno vespertino, também no 6.º Período, 3.º Ano. No início do 2.º semestre, houve a junção dessas duas turmas no Sistema Acadêmico e no AVEA.

No período no qual o Bloco 2 esteve disponível no AVEA (20/08/2020 a 17/09/2020), ações como aula virtual e atendimento aos estudantes em dia/horário de Permanência (PE) foram realizadas via fórum, *e-mail* e *WhatsApp*. A aula ocorreu em 26/08/2020, no turno matutino, via *Google Meet*. A mesma foi gravada e disponibilizada aos estudantes via fórum. Tanto a aula quanto os atendimentos versaram a respeito das dúvidas dos estudantes na criação/adaptação do esporte ou jogo selecionado pelo grupo, além de dúvidas referentes à organização coletiva para a realização da Atividade. Assim, as ações supracitadas ocorreram por meio de interações síncronas e assíncronas.

O item 8, no Quadro 1, foi pensado e registrado no intento de assegurar a participação de todos. Porém, o fato de a Atividade ser proposta coletivamente favoreceu a baixa procura dos estudantes nesse quesito. Por outro lado, houve procura para confirmar a possibilidade de realização da Atividade individualmente.

A turma aqui relatada está cursando o 6.º Período do 3.º Ano do Curso Técnico Integrado em Agricultura e conta, de acordo com o Sistema Acadêmico¹², com 43 estudantes regularmente matriculados, dos quais 37 realizaram a Atividade 2.

A proposta de organização da turma em 7 grupos fundamentou-se na quantidade total de estudantes. Essa organização ocorreu no “Fórum Geral: boas-vindas, orientações e dúvidas”, com base nas orientações prévias da professora. O Quadro 2, a seguir, ilustra a organização, a distribuição e os conteúdos selecionados e adaptados por cada grupo.

Quadro 2: Organização, distribuição e conteúdos adaptados por cada grupo

CURSO	GRUPO	QUANTIDADE DE INTEGRANTES	CONTEÚDO ADAPTADO
Técnico em Agricultura	1	7 estudantes	Judô para PcD (física)
	2	7 estudantes	Handebol Inclusivo para pessoa com dificuldades de aprendizagem
	3	5 estudantes	Queimada Adaptada para PcD (auditiva)
	4	6 estudantes	Voleibol para PcD (física)
	5	3 estudantes	Handebol em Cadeira de Rodas (HCR) para PcD (física)
	6	3 estudantes	Voleibol de Joelhos - <i>Knee-ball</i>
	Não numerado	5 estudantes	Queimada
	Não numerado	1 estudante	Basquetebol em Cadeira de Rodas (BCR) para PcD (física)

Fonte: Acervo da professora autora.

12 Disponível em: <https://academico.ifms.edu.br/administrativo/> Acesso em: 19 out. 2020.

Conforme o Quadro 2, observa-se a escolha/adaptação dos conteúdos Judô, Handebol, Queimada, Voleibol e Basquetebol, com recorrência dos conteúdos Handebol, Queimada e Voleibol. No entanto, nem todos os grupos que apresentaram os esportes ou jogos adaptados foram responsáveis por suas criações como, por exemplo, o Grupo 1 (Judô), o Grupo 5 (HCR) e os dois grupos não numerados (Queimada e BCR). Apesar do grupo da atividade Queimada não apresentar adaptações pensadas/criadas pelo mesmo, demonstrou, ao menos em nível de discurso, preocupação com a participação de todos.

Em relação às adaptações feitas, o Grupo 2 apresentou o conteúdo Handebol (para pessoas com dificuldades de aprendizagem), com modificações nas regras e nos materiais. As adaptações foram pensadas com base no diálogo com uma integrante do grupo com dificuldade de aprendizagem (DA). Nesse diálogo, o raciocínio imediato foi relatado como uma dificuldade diária.

Com o objetivo de superação dessa dificuldade diária, as principais regras adaptadas assim se configuraram: 2 tempos de jogo de 20 minutos, com intervalo também de 20 minutos, considerando que a integrante com DA possui, no momento, 21 anos de idade (a finalidade consistiu em aumentar o intervalo e garantir um bom tempo de jogo); tempo de posse de bola ampliado para 10 segundos; número de passos com a bola nas mãos ampliado para 5 passos. Em relação aos materiais, as adaptações foram as seguintes: bola menor, de tamanho destinado a meninos e meninas de 14 anos de idade. O grupo também mencionou a possibilidade de relativização das demais regras, no intuito de garantir o respeito e a valorização das potencialidades de cada jogador, bem como a diversão e a inclusão.

Em virtude de reconhecer que a situação apresentada não se configura como local de fala do grupo, os integrantes entrevistaram a colega com DA para que a discussão fizesse, no mínimo, sentido. Ao dar voz à colega, apresentaram respeito e, sobretudo, empatia, valores importantes e necessários no contexto de uma sociedade que se pretende inclusiva.

Atitudes como essa fazem referência ao princípio da alteridade, categoria que Jocimar Daolio trouxe da Antropologia para a Educação Física, o qual “[...] implica a consideração e o respeito às diferenças humanas” (DAOLIO, 2009, p. 19).

Igualmente, com o intuito de considerar e respeitar essas diferenças, o Grupo 3 apresentou adaptações em relação ao espaço, aos materiais e às regras ao escolher o conteúdo Queimada Adaptada para PcD (auditiva). Para contribuir com a inclusão social entre as PcD (auditiva), o grupo realizou as seguintes adaptações no jogo: espaço do campo de jogo reduzido para facilitar a visualização da Língua Brasileira de Sinais¹³ (LIBRAS);

13 A Língua Brasileira de Sinais é a língua de sinais utilizada pelas pessoas surdas que vivem no Brasil e tem como sigla a inicial das palavras, sendo também chamada de LIBRAS. [...] também é uma língua de modalidade gestual-visual. O que chamamos de palavra na língua oral chamamos de sinal nas línguas de sinais, não podendo ser chamado de gesto ou mímica, pois não possui estas características (HONORA, 2009, p. 41).

arbitragem realizada com uso de bandeiras, sinais de LIBRAS e 4 cartões com cores diferentes para facilitar a visualização (cartão verde: para quando uma equipe pontuar; cartão azul: para quando a distância mínima de 40 centímetros entre os jogadores não for respeitada e/ou houver obstrução da visão adversária; cartão vermelho: para quando a área delimitada para o jogo não for respeitada; cartão amarelo: para quando a cabeça e/ou a região anteroposterior do tórax de alguém for atingido).

Ao justificar a escolha pelo jogo Queimada, em razão de suas trajetórias escolares ao longo da Educação Básica, os integrantes do Grupo 3 apresentaram o jogo adaptado como uma possibilidade de prática para pessoas sem e com deficiência.

Adaptações referentes ao espaço e às regras (incluindo a quantidade de jogadores) também foram apresentadas pelo Grupo 4, com o conteúdo Voleibol (para pessoas paraplégicas). Para a prática do esporte, o grupo realizou modificações em relação às regras e ao espaço, a saber: permissão de até 2 toques na bola; redução da quantidade de jogadores para 3 por equipe; e redução do espaço da quadra de voleibol convencional à área central (zona de ataque: parte da quadra situada entre a linha de 3 metros e a rede).

Na escolha do HCR (para pessoas paraplégicas), o Grupo 5 apenas se preocupou em apresentar o esporte com adaptações já existentes, as quais foram pensadas/criadas por outras pessoas. Questionado a respeito, por meio de devolutivas via e-mail para todos os integrantes, o grupo respondeu que as adaptações possíveis consistiria na existência do goleiro — o que difere do HCR apresentado no vídeo do grupo — para manter o caráter de competição, na redução do espaço de jogo e na troca de jogadores a cada tempo de jogo, na intenção de ampliar a colaboração entre jogadores titulares e reservas. O grupo defendeu, ainda, a ideia de televisionar o jogo para alcançar um número maior de PcD.

Nos e-mails trocados com o Grupo 5 foi solicitada, no período de uma semana, a gravação de um novo vídeo pelo grupo, com base nas seguintes orientações: as adaptações enviadas via mensagens precisariam ser apresentadas e explicadas no vídeo; essas adaptações deveriam diferir do jogo (HCR) escolhido/pesquisado/apresentado pelo grupo; o prazo inicial (17/09) seria mantido como data de entrega. Em relação às regras do HCR, uma dissertação de mestrado¹⁴ foi indicada/encaminhada ao grupo para consulta, bem como orientações a respeito da terminologia no que se refere às PcD.

Por outro lado, o Grupo 6, com o conteúdo Voleibol de Joelhos - *Knee-ball*, apresentou adaptações em relação às regras (quantidade de jogadores, espaço e tempo de jogo) e aos materiais. Na criação do *Knee-ball*, o objetivo do grupo consistiu em inovar

14 FARIA, F. R. **Handebol em cadeira de rodas**: subsídios técnicos e táticos. 2016. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, 2016. (Orientador: José Irineu Gorla). Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/305357/1/Faria_FernandoRoschde_M.pdf Acesso em: 22 out. 2020.

no contexto do Voleibol, por meio da proposta de desafiar os estudantes na realização desse esporte adaptado. Assim, algumas regras foram modificadas: redução do número de jogadores para 3; realização de rodízio em formato de triângulo; permissão para tocar na bola apenas com os membros inferiores — joelhos (passes e levantamentos devem ser feitos com os joelhos e apenas a finalização pode ser feita com os pés), exceto nos momentos de saques, nos quais pode-se usar as mãos como auxílio; redução do espaço de jogo (9 metros de comprimento e 4 metros e meio de largura); tempo de jogo de, no máximo, 3 sets de aproximadamente 10 a 15 minutos cada; pontuação total de 20 pontos; 1 ponto a cada bola tocada no chão ou em qualquer parte do corpo, com exceção dos joelhos. Igualmente, o grupo sugeriu redução na altura da rede, para 1 metro e 30 centímetros.

No entanto, os integrantes do Grupo 6 não fizeram alusão às pessoas sem e com deficiência e tampouco justificaram sua escolha, conforme itens 1 e 4 do Quadro 1. Com base nas modificações apresentadas pelo grupo, pode-se sugerir que o *Knee-ball* seja vivenciado por pessoas sem e com deficiência física (membros superiores).

As adaptações pensadas pelos estudantes se configuram como outras maneiras de se apropriar do esporte e do jogo no contexto escolar e, também, como outros conhecimentos a respeito desses conteúdos. Essas são algumas das possibilidades da escola em relação ao esporte, instituição que pode construir “[...] um ensino que se confronte com aqueles valores e códigos que o tornaram excludente e seletivo, para dotá-lo de valores e códigos que privilegiam a participação, o respeito à corporeidade, o coletivo e o lúdico, por exemplo” (VAGO, 1996, p. 12). Assim, ocorre a produção de uma cultura de esporte “da” escola.

Sinalizada na introdução deste relato como um caminho possível, a “Educação Física Plural” (DAOLIO, 1996, p. 41) pressupõe “[...] que os alunos são diferentes, recusando o binômio igualdade/desigualdade para compará-los”. Corroborando o autor, pode-se afirmar que, em virtude dessas diferenças e da necessidade de que todos participem, repensar alguns modelos de aulas de Educação Física se faz necessário, uma vez que o tratamento das manifestações da cultura corporal devem contribuir para a sistematização e (re)construção desses conhecimentos pelos estudantes.

Em algumas produções dos estudantes, as expressões “pessoas portadoras de deficiência” e “portadores de deficiência” se fizeram presentes. Ainda que material a respeito da terminologia tenha sido disponibilizado, mencionado, explicado e exemplificado na aula virtual, esse tipo de mudança não acontece em um prazo curto de tempo.

No texto “Terminologia sobre deficiência na era da inclusão”, Sassaki (2002) afirma que construir uma sociedade que realmente seja inclusiva significa, também, cuidar da linguagem, uma vez que por meio dela o respeito ou a discriminação pelas PcD podem ser manifestados de acordo com a própria vontade ou de modo inconsciente.

Corroborando o autor, pode-se afirmar que quando os valores e conceitos sociais são (ou pretendem ser) de inclusão, faz-se necessário repensar o uso de certos termos, os quais refletem valores/conceitos adequados/aceitos em outros locais/tempos e que não condizem mais com os valores/conceitos que se pretende expressar.

Assim, a terminologia “portador de deficiência” (comum em 1980 e 1990, no Brasil) deve ser substituída, segundo Sasaki (2002), por “pessoa com deficiência”, uma vez que a deficiência não é algo (objeto) que pode ou não ser portado pelo indivíduo. O termo “pessoa(s) com deficiência” corresponde ao final de 2006, quando se padronizou seu uso escrito na Convenção sobre os Direitos das PcD.

O texto “Possibilidades para a transformação do esporte em aulas de Educação Física: uma experiência com o voleibol sentado” (SOUZA; MACHADO, 2014), também disponibilizado no AVEA como parte do Bloco 2, relata uma experiência de transformação do Voleibol com base na realidade de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental da rede de ensino estadual do Rio Grande do Sul.

Considerações

A experiência relatada e as breves reflexões, tecidas com a literatura, situam os esportes e jogos adaptados como conteúdos da Educação Física, configurando-se como práticas inclusivas no contexto do IFMS. Algumas leituras tiveram dupla função: fundamentaram o material disponibilizado no AVEA e contribuíram para entender/explicar alguns dados coletados, por meio dos vídeos produzidos pelos estudantes.

Para narrar práticas desenvolvidas em “Educação Física 5”, com estudantes do Ensino Médio Integrado em Agricultura do *Campus* Naviraí, este relato apresentou adaptações em esportes e jogos fundamentados nas escolhas, nas trajetórias (sobretudo escolares), nos saberes e na realidade desses estudantes.

Além da interação e comunicação virtual entre os integrantes de um mesmo grupo, o desenvolvimento da experiência relatada se configurou como momento de aprendizagens, não somente dos conteúdos, propriamente ditos, mas, também, das possibilidades de adaptações (nas regras, nos materiais, no espaço) dos esportes e jogos escolhidos pelos grupos, da preocupação com a participação de todos, do diálogo entre estudantes sem e com deficiência e/ou DA, do respeito e da empatia em relação às diferenças, da valorização das potencialidades de cada estudante com a relativização das regras, da colaboração entre os jogadores. Igualmente, apresentaram preocupações em promover a diversão e a inclusão, em inovar com a proposição de desafios, bem como assegurar o caráter competitivo dos esportes e jogos, adaptados por eles.

Outros modos de apropriação e outros conhecimentos a respeito dos esportes e jogos tornaram-se possíveis em virtude dessas adaptações, e colaboram para assegurar o acesso e a participação de todos em práticas dessa natureza — sistematizadas, (re)construídas e ressignificadas pelos estudantes.

Assim, conclui-se que as aprendizagens ocorridas em “Educação Física 5” podem se configurar como esportes e jogos “da” escola e, por conseguinte, esportes e jogos “do” IFMS, *Campus Naviraí*, em especial, dos estudantes do Curso Técnico Integrado em Agricultura.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Projeto Pedagógico de Curso**. Técnico em Agricultura. Naviraí: IFMS, agosto, 2017. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/campi/campus-navirai/cursos/integrado/agricultura/2017-projeto-pedagogico-do-curso-tecnico-integrado-em-agricultura-navirai.pdf> Acesso em: 19 out. 2020.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. 13.^a ed. Campinas: Papirus, 2009. (Coleção Corpo e Motricidade).

DAOLIO, J. Educação Física escolar: em busca da pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, SP, supl. 2, p. 40-42, 1996. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139646/134937> Acesso em: 30 out. 2020.

FERNANDES, C. A. F.; VENDITTI JR., R. Educação Física adaptada na formação universitária: reflexões sobre a preparação do profissional de Educação Física para a atuação com pessoas com necessidades especiais. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo do Pinhal, v. 9, n. 12, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://ferramentas.unipinhal.edu.br/movimentoepercepcao/viewarticle.php?id=181> Acesso em: 26 out. 2020.

HONORA, M. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais**: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. Márcia Honora, Mary Lopes Esteves Frizanco. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano V, n. 24, p. 6-9, jan./fev. 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf?1473203540 Acesso em: 22 out. 2020.

SOUZA, C. A.; MACHADO, R. R. Possibilidades para a transformação do esporte em aulas de Educação Física: uma experiência com o voleibol sentado. **Revista Biomotriz**, UniCRUZ, v. 8, n. 2, dez. 2014. Disponível em: <https://revistaelectronica.unicruz.edu.br/index.php/biomotriz/article/view/64/16> Acesso em: 29 out. 2020.

VAGO, T. M. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente. Um diálogo com Valter Bracht. **Revista Movimento**, Ano III, n. 5, p. 4-17, 1996. Disponível em: <https://seer.ufg.br/Movimento/article/view/2228/936> Acesso em: 29 out. 2020.

WINNICK, J. P. **Educação Física e esportes adaptados**. Tradução de Fernando Augusto Lopes. Barueri: Manole, 2004.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Projeto de Extensão de Dança de Salão no IFMS – Três Lagoas

DATA

11/11/2020

AUTORES

Paula Emboava Ortiz: Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *Campus* Campo Grande. Professora de Educação Física do EBTT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), *Campus* Três Lagoas.
E-mail: paula.ortiz@ifms.edu.br

Alan Rodrigo Antunes: Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), *Campus* Presidente Prudente. Professor de Educação Física do EBTT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), *Campus* Três Lagoas.
E-mail: alan.antunes@ifms.edu.br

Projeto de Extensão de Dança de Salão no IFMS - Três Lagoas

Paula Emboava Ortiz
Alan Rodrigo Antunes

Introdução

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), *Campus* Três Lagoas, são ofertadas, atualmente, aulas de Educação Física para os estudantes dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado em Informática e em Eletrotécnica.

De acordo com Kunz (2009, p. 107), “[...] o conteúdo principal do trabalho pedagógico da Educação Física Escolar, é o movimento humano”. Já Moreira, Simões e Martins (2016) destacam que, nos diferentes níveis de escolarização, um dos conteúdos mais ensinados nas aulas de Educação Física escolar são os esportes (tendo destaque o basquetebol, o handebol, o voleibol e o futsal).

Porém, as aulas de Educação Física escolar vão além das práticas esportivas. Nesse sentido, além dos esportes, outros conteúdos abordados pelos professores nas aulas de Educação Física do IFMS, *Campus* Três Lagoas, são: lutas (esgrima e capoeira), danças (dança de salão e danças urbanas), ginásticas (ginástica rítmica e ginástica laboral), atletismo (salto em altura e corrida com barreiras), entre outros.

[...] Apesar de ser conteúdo da Educação Física escolar, Fiamoncini e Saraiva destacam que o conteúdo dança, como uma das instâncias do saber e fazer humanos que tem sido negligenciado na escola, porque, no conjunto das práticas culturais hegemônicas, ela não faz parte do saber a ser desenvolvido, nem na escola da elite, nem na escola do povo (2006, p. 95).

A dança é uma das manifestações humanas mais antigas. Desde a antiguidade aos dias atuais, esteve presente em quase todas as civilizações, sendo utilizada para manifestar emoções, expressar-se e comunicar-se. De acordo com Fiamoncini e Saraiva, “[...] a dança tem sido entendida como expressão de vida e como linguagem social, como manifestação de introspecção e de interação com o meio, como ato de apreensão e de reação aos fenômenos do universo, etc.” (2006, p. 96).

Compreende-se a dança como uma das mais antigas formas de expressão corporal e uma das manifestações da cultura do movimento mais importantes e relevantes. Nesse sentido, este conteúdo é ensinado/aprendido nas aulas de Educação Física no IFMS, *Campus* Três Lagoas e, também, em outros projetos desenvolvidos

pelos professores da área, dentre os quais destaca-se o Projeto de Ensino “Expressão” e o Projeto de Extensão “Dança de salão”.

Assim, a partir do exposto, o objetivo deste texto consiste em relatar a experiência vivenciada do(a) ensino/aprendizagem da dança de salão em um Projeto de Extensão desenvolvido no IFMS, *Campus* Três Lagoas.

Relato da experiência

Com relação ao/a ensino/aprendizagem das culturas de movimento relativas ao conteúdo dança, Fiamoncini e Saraiva (2006, p. 104) destacam três focos de sistematização: danças folclóricas e culturas nativas; técnicas corporais básicas e a criatividade; e as “danças de salão e de espetáculo [...] que até podem apresentar origens e características regionais, como é o caso das danças de salão, mas são danças universalizadas e, principalmente, apresentadas nos palcos e nos salões”.

Para Silva e Rosa (2014), a dança de salão foi trazida ao Brasil pelos portugueses, ainda no período colonial, e é uma vertente de dança popular que representa situações vividas e que é conhecida como dança de “salão” por ser praticada em salões onde os pares, além de dançar, socializam e se divertem.

O(a) ensino/aprendizagem da dança de salão teve início em Campo Grande, Mato Grosso do Sul (MS), na década de 1970 e, desde então, os professores têm ensinado Valsa, Vaneira, Polca, Vanerão, Chamamé, Salsa, Bolero, Forró, Samba. Silva e Rosa (2014), afirmam que os três principais estilos de dança de salão ensinados pelos professores de Campo Grande (MS) são o Samba, o Bolero e o Forró, sendo este último, o conteúdo escolhido para ser o abordado no Projeto de Extensão “Dança de salão” do IFMS, *Campus* Três Lagoas.

O *campus* Três Lagoas promove, anualmente, no mínimo, três eventos abertos à comunidade externa (Semana do Meio Ambiente - SCT, Semana de Ciência e Tecnologia e Semana da Consciência Negra), intensificando a participação dos familiares dos estudantes e comunidade em geral nas atividades de extensão (BRASIL, 2016, p. 100).

Além desses projetos, no primeiro semestre letivo do ano de 2017 foi ofertado o Projeto de Extensão “Dança de Salão”, cujo objetivo geral consistiu em vivenciar os diferentes estilos de danças de salão. Dentre os objetivos específicos destacam-se: conhecer e aprofundar os conhecimentos da dança; analisar criticamente o forró e sertanejo universitário enquanto manifestações culturais brasileiras; estabelecer uma relação de respeito com o outro, por meio da dança; desenvolver e explorar novas movimentações corporais com base em movimentos técnicos específicos dos estilos de dança de salão ensinados no projeto.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional do *Campus* Três Lagoas:

As Políticas de Extensão compreendem as ações direcionadas para o incentivo ao desenvolvimento de projetos de extensão vinculados ao desenvolvimento regional, envolvendo docentes, estudantes e técnico-administrativos, a institucionalização de programas de extensão comunitária como forma de retorno das atividades acadêmicas à sociedade e também a ampliação da participação dos familiares dos estudantes e comunidade em geral nas atividades (BRASIL, 2016, p. 19).

Fundamentado nessa compreensão, o Projeto de Extensão “Dança de Salão” foi pensado, planejado e executado por uma equipe composta por servidores do *campus*, dentre os quais uma era docente da área de Educação Física e a outra era uma servidora técnica-administrativa, além de 5 discentes que participaram como estudantes voluntárias.

O projeto teve como público-alvo estudantes dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado em Informática e em Eletrotécnica, servidores do IFMS, familiares dos estudantes e dos servidores.

Foram ofertadas 20 vagas para 10 pares/duplas (uma vez que a dança de salão é realizada entre duas pessoas), sendo 4 vagas para servidores, 6 para estudantes e 10 vagas para a comunidade externa, devendo ser familiares dos estudantes e/ou dos servidores conforme especificado anteriormente.

Após o período de estudo e escrita do projeto, o mesmo foi submetido para avaliação. Uma vez aprovado, o projeto foi divulgado durante uma semana, entre os dias 20 e 24 de março de 2017. Foram utilizados diferentes meios para a divulgação como, por exemplo: nos murais das salas de aula, no hall de entrada e pátio; na televisão do hall de entrada do *campus*; na página do *Facebook* do IFMS, *Campus* Três Lagoas; no *site* do IFMS; por *e-mail*, enviado a todos os servidores do *campus*; verbalmente, durante as aulas em todas as turmas dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado em Informática e em Eletrotécnica; e, por meio de folhetos informativos, os quais foram entregues aos servidores e estudantes para que os mesmos divulgassem aos seus familiares.

As inscrições foram realizadas na Central de Relacionamento (Cerel) do *campus*, em qualquer período do dia, respeitando as regras de que só poderiam inscrever-se estudantes dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado em Informática e em Eletrotécnica, servidores do IFMS, *Campus* Três Lagoas e os familiares dos estudantes e dos servidores, devendo a inscrição ser feita aos pares. Não foram permitidas inscrições individuais, uma vez que a dança de salão é uma dança a dois. O critério de seleção dos 10 pares que compuseram a turma foi de acordo com a ordem de inscrição.

As aulas foram ministradas no auditório do *campus*, duas vezes por semana

(quartas e sextas-feiras), no horário entre 18h30min e 19h30min. O cronograma das atividades do projeto foi composto por: elaboração da proposta; submissão do projeto; divulgação do projeto; período de inscrição; aula inaugural; aulas de forró; aulas de sertanejo universitário; aula final com a avaliação do projeto; e realização do relatório.

A avaliação do projeto foi feita por todos os participantes na última aula do projeto, por meio de uma ficha de avaliação em que constavam os seguintes itens: destaque quais foram os pontos positivos do projeto de dança de salão; destaque quais são os pontos a serem melhorados do projeto; sugestões; e observações.

Com base nas respostas dos participantes, foi realizado o relatório final do Projeto de Extensão “Dança de Salão”, documento que contém as informações que foram coletadas para análise neste relato de experiência.

Os aspectos positivos do Projeto de Extensão “Dança de Salão” foram: interação e socialização entre os servidores, os familiares dos servidores e os alunos da instituição por meio da dança; o acesso da comunidade externa permitiu a ampliação do conhecimento a respeito da instituição (instalações, servidores, estudantes etc.), outros projetos que são desenvolvidos no *campus*, bem como a missão da instituição; o(a) ensino/aprendizagem do forró — uma das manifestações culturais brasileiras mais populares na região nordeste do Brasil, no Estado de MS e no país, de modo geral.

Em relação aos aspectos críticos, foi possível identificar: a dificuldade de acesso pela rua de terra acarretou o não comparecimento dos alunos nos dias chuvosos; a falta de um espaço adequado para a realização das aulas de dança de salão; a desistência de alguns participantes no decorrer do projeto (principalmente dos estudantes que se ofereceram para ser monitores).

Cabe mencionar que as atividades foram ofertadas no auditório do *campus*, espaço comum muito utilizado em diferentes atividades (projetos, reuniões, eventos, cerimônias de certificação/diplomação etc.). Antes de iniciar as aulas/encontros foi feita a consulta da disponibilidade do espaço e, posteriormente, realizada a reserva.

Entre os resultados alcançados, destaca-se que: os participantes conheceram e aprofundaram seus conhecimentos sobre a dança de salão, mais especificamente o estilo forró, enquanto uma das manifestações culturais brasileiras; estabeleceram, por meio da dança, uma relação de respeito com seu par; desenvolveram e exploraram novas movimentações corporais com base em movimentos técnicos específicos do forró universitário (passos), criando novas possibilidades de movimentações; e desenvolveram a percepção rítmica, por meio da dança a dois.

Como possíveis desdobramentos do referido Projeto, pode-se ressaltar: a abertura de outras turmas de dança de salão para possibilitar o acesso a um número maior de

participantes, tanto da comunidade interna quanto externa; a oferta de outros estilos de dança de salão, contribuindo para a ampliação dos conhecimentos da cultura de movimento dos participantes, uma vez que terão acesso a diferentes estilos musicais e de danças, bem como a descoberta de novas possibilidades de movimentações corporais.

Considerações

Dançar é mais do que realizar movimentos/gestos padronizados e predeterminados. “A dança, assim como o esporte, é uma das manifestações da cultura do movimento mais importantes e relevantes em todo o mundo” (KUNZ, 2009, p. 90). Assim, considera-se o movimento na dança como uma forma de expressão e de vivência.

A dança de salão vem ganhando espaço e destaque entre pessoas de diferentes faixas etárias, como uma forma de expressão, lazer, socialização, atividade física etc. Nesse sentido, acredita-se que o Projeto de Extensão “Dança de Salão” contribuiu para a divulgação dessa vertente de dança no município de Três Lagoas, entre os estudantes, servidores e familiares dos estudantes e dos servidores que participaram do projeto.

Houve aceitação e avaliação positiva entre os participantes a respeito do projeto. Além disso, contribuiu para o desenvolvimento de capacidades físicas como, por exemplo, a coordenação motora e a percepção rítmica.

Outro aspecto positivo a ser destacado foi o fato de os participantes da comunidade externa (ao acessarem a instituição), passarem a conhecer mais e melhor o espaço físico do *campus*, os cursos, projetos e as atividades que são ofertados, divulgando, assim, a instituição.

Igualmente, faz-se necessário mencionar que, para além do objetivo do Projeto de Extensão, o fato de que no semestre em que o mesmo foi desenvolvido, o conteúdo dança estava sendo ministrado nas aulas de Educação Física escolar. Uma das atividades avaliativas da unidade curricular (Educação Física 4) era planejar e desenvolver uma coreografia. As estudantes que participaram como voluntárias no Projeto utilizaram os movimentos ensinados/aprendidos, entre outros criados/inventados/descobertos por elas para organizar sua coreografia. A produção coreográfica final foi apresentada na aula de Educação Física e em outro Projeto de Extensão desenvolvido no *campus*, denominado “Chá com letras e filosofia”.

A partir do exposto, destaca-se que a dança é um dos conteúdos da Educação Física “da” escola que está presente no IFMS, *Campus* Três Lagoas: nas aulas de Educação Física dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado em Informática e em Eletrotécnica; no Projeto de Ensino “Expressão” (voltado para os estudantes); em

Projetos de Pesquisa; e Projetos de Extensão (voltados para a comunidade externa e interna), como os projetos “Chá com letras e filosofia” e “Dança de Salão”.

Portanto, a presença desse conteúdo nas aulas e nos projetos mencionados possibilita o(a) ensino/aprendizagem, vivência, criação, interação, comunicação, estudo e apreciação de uma das mais antigas formas de expressão e manifestação corporal e cultural da humanidade.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Plano de Desenvolvimento do Campus (PDC)**. IFMS - Campus Três Lagoas 2014-2018. Três Lagoas: IFMS, 2016. Disponível em: <http://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/planos/plano-de-desenvolvimento-do-campus-tres-lagoas-anexo-resolucao-093-16.pdf> Acesso em: 07 dez. 2020.

FIAMONCINI, L.; SARAIVA, M. C. Unidade didática 3 - Dança na escola: a criação e a co-educação em pauta. *In*: KUNZ, E. (Org.). **Didática da Educação Física 1**. 4.^a ed. Ijuí: Unijuí, 2009.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7.^a ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R.; MARTINS, I. C. **Aulas de Educação Física no Ensino Médio**. 2.^a ed. Campinas: Papirus, 2016.

SILVA, A. E.; ROSA, M. V. Marcando o tempo: a história da dança de salão em Campo Grande - MS. *In*: ROSA, M. V.; SILVA, A. E.; BARONI, M. R.; ORTIZ, P. E. **Dança de salão: investigando diferentes temáticas**. Campo Grande: Editora UFMS, 2014.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Uma Vivência do *Rugby* na Educação Física Escolar: Por uma Visão Semiótica e Auto-organizada

DATA

11/11/2020

AUTORES

Alan Rodrigo Antunes: Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), *Campus* Presidente Prudente. Professor do EBTT, Educação Física, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), *Campus* Três Lagoas. E-mail: alan.antunes@ifms.edu.br

Paula Emboava Ortiz: Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *Campus* Campo Grande. Professora do EBTT, Educação Física, IFMS, *Campus* Três Lagoas. E-mail: paula.ortiz@ifms.edu.br

Márcia Regina Canhoto de Lima: Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), *Campus* Marília. Livre Docente do Departamento de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, *Campus* Presidente Prudente. E-mail: marcia.rc.lima@unesp.br

Uma Vivência do *Rugby* na Educação Física Escolar: Por uma Visão Semiótica e Auto-organizada

Alan Rodrigo Antunes
Paula Emboava Ortiz
Márcia Regina Canhoto de Lima

Introdução

O ponto de partida deste relato de experiência está na constatação, na vivência como professores da rede pública de ensino, de que havia um problema pedagógico no processo de ensino e aprendizagem apresentado pela dificuldade de se considerar, no ensino, o que os estudantes vivenciavam fora da aula, ou seja, suas experiências culturais e de movimento. Por conseguinte, buscaram-se teorias que tivessem como elementos norteadores a mobilização e a interação.

Charlot (2001, p. 55) relata que a mobilização insiste sobre a dinâmica do movimento, mobilização é colocar recursos em movimento, uma vez que “[...] implica mobilizar-se (‘de dentro’), enquanto a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo (‘de fora’). Porém, esses conceitos convergem, isto é, mobilizo-me para alcançar um objetivo, este me motiva, contudo, posso ser motivado por algo que poderá mobilizar-me. Nesse sentido a mobilização depende de móbeis (amor, ódio, desejo de). Móbil é definido por Charlot (2000, p. 55) como “razão de agir”, para além da ideia de movimento, “[...] mobilizar-se, porém, é também engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem ‘boas razões’ para fazê-lo”. Móbile é definido pela ligação a uma atividade que possui ações em prol de uma meta, ou seja, “[...] meta é o resultado que essas ações permitem alcançar. O móbil, que deve ser distinguido da meta, é o desejo que esse resultado permite satisfazer e que desencadeou a atividade” (CHARLOT, 2000, p. 55).

Nesse ponto, a presença do desejo na definição de atividade aproxima-se de um sentido psicanalista e é descrito como sinônimo de móbil, ou seja, as razões do agir como elemento objetivo confundem-se com o desejo que é um elemento subjetivo. Trazendo a auto-organização no desenho de Debrun (1996) para discussão, a mobilização estaria estritamente relacionada com elementos objetivos, os atratores¹, durante um processo

1 Os atratores são elementos que estão em comum, como o alimento, que permitem uma auto-organização em um ambiente por meio da “interação dos elementos envolvidos” no “jogo cibernético” (DEBRUN, 1996). O próprio entendimento de “jogo cibernético”, apesar de não aparecer de forma explícita no texto de Debrun (1996), auxilia na compreensão do conceito de atrator, pois pressupõe um grande sistema de pensamento que, por meio de um novo objetivo ou uma nova meta, poderá levar os elementos envolvidos no processo a modificar e a enriquecer suas experiências, ou seja, todos os aspectos do real são reduzidos em favor do elemento novo que aflora e que passa a ser aceito pelos elementos envolvidos.

de ensino e aprendizagem, já que uma “bola”, por exemplo, poderia mobilizar ou não um estudante mesmo havendo elementos subjetivos como, por exemplo, o desejo. Do mesmo modo, o surgimento de ruídos durante uma atividade poderia fazer com que os estudantes continuassem mobilizados ou não, tanto reestruturar o sentido da atividade como “desmobilizar-se”.

Porém, a mobilização pode ser compreendida como um processo de auto-organização — e, neste ponto, acompanha o pensamento de Gonzalez e Haselager (2002) — na qual ocorre o raciocínio abduutivo, o que possibilita, em longo prazo, as mudanças de crenças e, conseqüentemente, de hábitos. Compreende-se o raciocínio abduutivo como uma atividade do pensamento que, por meio da interpretação da experiência, torna possível surgir algo novo e criativo, ou um aprendizado novo e criativo. O raciocínio abduutivo exige o questionamento de crenças anteriores, mediante o surgimento de surpresas, de algo que leve ao questionamento daquilo que era tido como verdadeiro ou correto.

Para questionar aquilo que era tido como verdadeiro, faz-se necessário uma nova experiência/surpresa que abale as perspectivas criadas pelas crenças já existentes. As dúvidas criadas pela nova experiência podem gerar hipóteses explicativas e estas, pela atividade do organismo, podem transformar a surpresa em uma situação comum do dia a dia ou, agora, presente na vida do sujeito.

Por conseguinte, identificar novidades no processo educacional permite defrontar os problemas até então ocultos de forma objetiva. Tal viés só é possível na medida em que Schaeffer (2000, p. 16), ao discorrer sobre a auto-organização, relata que essa “[...] consistiria, antes de tudo, num processo problemático [...]”, no qual os atratores e ruídos² surgiriam pela própria interação e não de forma contrária por um “desenrolar trivial” sem novidades e, conseqüentemente, sem problemas a serem resolvidos.

Assim, a ampliação dos conteúdos comumente abordados nas aulas de Educação Física poderá proporcionar surpresas no processo educacional. Com finalidade de amarração entre os termos, Charlot (2000) explica a utilização da palavra “atividade” e não “trabalho” ou “prática”. O termo “atividade” é utilizado pelo autor para enfatizar que se trata de uma atividade do sujeito desenvolvida no mundo e que supõe “trabalho” e “práticas”.

Nesse ínterim, a mobilização como um processo auto-organizado, traz as ações dos sujeitos envolvidos tendo como ponto de partida surpresas ou novidades que, sendo

2 O termo ruído foi introduzido nos processos auto-organizativos por autores como H. Von Forester e H. Atlan, sendo que este último o define como: “Se, sob o impacto de perturbações aleatórias, um sistema, em vez de ser destruído ou desorganizado, reage por um acréscimo de complexidade e continua a funcionar, diremos então que o sistema é auto-organizador” (DEBRUN, 1996, p. xl).

aceitas como tais, levariam à contestação das suas crenças. Haveria um atrator, como elemento objetivo, o qual levaria os envolvidos a dirigirem seus esforços para atingir uma meta ou um objetivo. Os envolvidos estariam motivados por elementos subjetivos — como o desejo de algo — que influenciariam a escolha das estratégias para se alcançar a meta ou o objetivo aceito pelos envolvidos.

Por conseguinte, é tarefa do professor ampliar a relação do repertório corporal dos alunos com a mobilização, o desejo e o sentido na Educação Física escolar, porém, o papel do professor seria como o de um “supervisor” que se propõe à interlocução, para possibilitar um aprendizado no qual a criatividade e a novidade estariam presentes. O planejamento da aula, as regras das atividades propostas, o ambiente escolhido, não impediriam uma aprendizagem com novidade e criatividade, mas estariam presentes como uma forma de impedir que a aula se perca em caos.

Para tanto, entende-se o planejamento do conteúdo como um processo ativo, que implica envolvimento e sua apropriação pelo docente em interconexão com o mundo e com sua própria experiência epistêmica. Tal processo inscreve-se na trajetória do docente como sujeito de si e implica os conhecimentos por ele construídos e modificados, os que compõem o campo da Educação Física escolar, não podendo ficar alheio à análise de como os estudantes percebem e avaliam aquilo que lhes é proposto nas aulas de Educação Física.

Quanto ao planejamento do conteúdo, tem-se a seguinte questão: o que se espera dos estudantes na/com a Educação Física? A resposta perpassa o contato do estudante com as diversas interconexões do conteúdo, não bastando apenas a execução dos movimentos, mas um envolvimento que pressupõe novas relações e ressignificações, que vão além da sala de aula, um trabalho de si sobre si e, também, um trabalho visando um projeto maior de Educação Física que envolve o sujeito, mas não se restringe a ele, haja vista que o desenvolvimento da Educação Física como unidade curricular também está em jogo.

Pressupõe-se, nesse sentido, que os estudantes aprendam conteúdos que desconheciam (novos) e/ou explorem conteúdos que já possuíam, ou com os quais, no passado, tiveram contato, isto é, considerar que nos processos de ensino e aprendizagem conteúdos que não faziam parte dos estudantes sejam incorporados por eles, desde que consigam atribuir sentido (CHARLOT, 2000) ou possam estabelecer novas relações interpretantes (PEIRCE, 2012). Para isso, precisam mobilizar-se, o que exige envolvimento em um processo semiótico e auto-organizado (DEBRUN, 1996). Logo, este processo percorre um caminho complexo!

Relato da Experiência

O presente relato trata da descrição e análise dos dados da pesquisa de campo, da pesquisa-ação com a turma do 3.º período do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Eletrotécnica tendo, como ponto fundamental do processo, a capacidade dos envolvidos de aprender com a experiência propulsionados por problemas advindos de necessidades/surpresas do próprio contexto escolar. Todo o processo do relato aceita a premissa de que é possível um diálogo entre as práticas corporais contemporâneas e as aulas de Educação Física em uma visão semiótica e auto-organizada.

Na busca de testar na prática docente hipóteses decorrentes da problematização e teorização realizada, optou-se pelo delineamento metodológico da pesquisa-ação, conforme apresentado por Stenhouse (1993). Assim, buscou-se aplicar o conceito de “professor-pesquisador” para guiar a investigação acerca dos aspectos da mobilização nos processos de ensino e aprendizagem.

Utilizou-se três estratégias para a geração de dados: diário de campo; grupo focal; e registro por meio de fotos e vídeos. O diário de campo foi utilizado entre os meses de fevereiro a abril de 2015, para o registro das 10 aulas em “Educação Física 3”. Por conseguinte, foram sujeitos da pesquisa 40 estudantes, com idades entre 15 e 17 anos, os quais frequentavam a referida unidade curricular do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio oferecido no *Campus* do IFMS onde aconteceu a pesquisa.

Foi realizada uma avaliação diagnóstica no dia 11 de fevereiro, com o objetivo de discutir a ementa para o bimestre e investigar as relações dos estudantes com o esporte *Rugby*. Com essa turma, desenvolveu-se no semestre anterior o conteúdo *Flagbol*³, e possuía um conhecimento sobre o envolvimento positivo dos estudantes com esse esporte, porém, eram apenas indícios de que os estudantes atribuíam sentido ao aprendizado, uma vez que não havia realizado uma investigação sistemática sobre a prática docente.

Em virtude da vivência anterior com a turma, fez-se a opção de realizar uma roda de conversa com os estudantes, a fim de delimitar os saberes destes com o tema que seria trabalhado. No semestre anterior, já havia sido definido qual conteúdo trabalharíamos no bimestre em questão. Muitos estavam ansiosos por “jogar” o *Rugby*, principalmente os meninos, e constam dos registros de aula que, apesar da turma ter decidido vivenciar nas aulas o *Flagbol*, na parte do conteúdo diversificado, alguns estudantes fizeram a opção pelo *Rugby*, porém, como foi realizada uma votação, o *Rugby* foi adiado por decisão da maioria para o próximo semestre.

3 Flagbol é um esporte semelhante ao Rugby e ao Futebol Americano. Tem o mesmo princípio, a conquista de território, porém há pouco contato entre os jogadores, pois os mesmos utilizam dois flags (fitas) na cintura, presas a um cinto, as quais devem ser retiradas pelo adversário com posse de bola a fim de impedir a progressão para a end zone, onde acontece o touchdown. No Brasil, o esporte foi trazido por dois professores de Educação Física do Estado de São Paulo, Claudio Telesca e Paulo Arcuri.

Como a turma era numerosa, 40 estudantes, foi proposta a formação de 4 grupos de forma aleatória, por meio de sorteio. As questões utilizadas para a discussão versaram sobre: perspectivas sobre o conteúdo; conhecimentos prévios sobre o *Rugby*; metodologia utilizada na aula pelo professor; envolvimento nas aulas. Foi solicitado que escrevessem o entendimento do grupo sobre as questões propostas com o objetivo de conhecer suas perspectivas sobre o *Rugby* e sincronizar com as vivências.

Nesse sentido, foram realizadas as seguintes perguntas aos estudantes: quais as perspectivas de vocês em vivenciarem o esporte *Rugby*? O que vocês conhecem sobre o *Rugby*? Qual a opinião de vocês sobre a metodologia usada nas aulas de Educação Física? Como vocês analisam o envolvimento da turma durante as aulas? O envolvimento da turma nas atividades influencia a participação individual?

Sobre a expectativa de se vivenciar o *Rugby*, os grupos apresentaram respostas com apreciação positiva e negativa. Entre as positivas tem-se: conhecer um novo esporte; aprender técnicas diferentes dos esportes tradicionais; oportunidade para quem não tem afinidade com outros esportes. Entre as negativas, os grupos responderam: medo de se machucar; dificuldade em adaptar as regras pela falta de material e espaço.

No que diz respeito aos conhecimentos prévios sobre o *Rugby*, os grupos afirmaram conhecer o esporte ou já “ter ouvido falar”, mas não o vivenciaram na escola ou em outro local específico. Dois grupos relataram, além de conhecer o *Rugby*, características gerais do esporte: semelhança com o *Flagbol* e o Futebol Americano; objetivo do jogo com o foco na conquista de território; menos equipamentos de segurança comparado com Futebol Americano; e, por fim, dois grupos apresentaram a agressividade como elemento presente no esporte.

Na aula posterior à avaliação diagnóstica, buscou-se a participação com perguntas aos estudantes sobre os conteúdos apresentados para o bimestre e, também, dos já vivenciados anteriormente. Em determinado momento, ao serem questionados sobre as similaridades entre o *Rugby* e o *Flagbol*, um estudante relatou que era a “conquista de território”. Tal resposta gerou um debate sobre a diferença entre o *Rugby* e o *Flagbol* (conteúdo já trabalhado com a turma). Percebeu-se que os estudantes buscavam a compreensão do conteúdo fazendo comparações entre os dois esportes. Parecia haver uma discussão positiva, mesmo havendo diferenças de interpretação sobre os dois esportes.

Optou-se por apresentar alguns aspectos do jogo de forma oral, com o auxílio da lousa, sem a utilização de imagens, pois os estudantes estavam motivados e ansiosos para vivenciarem, na quadra, o conteúdo *Rugby*. Assim, apresentou-se o conteúdo com os seguintes enfoques: i) A forma institucionalizada do *Rugby*; ii) A adaptação do futebol

realizado na Inglaterra; iii) O início do jogo com um pontapé; iv) As formas de pontuação: ensaio ou *Try*; conversão ou chute de ressaltito; *drop goal*; e *penalty*.

Para isso, iniciou-se os trabalhos com um jogo de perseguição que apresentava um dos princípios do *Rugby* — a perseguição do adversário. Percebeu-se que as estratégias para não serem pegos funcionaram como um atrator provisório, tendo como impulso inicial a solicitação do professor para a participação na atividade. As estratégias individuais estavam no desafio de fugir do pegador, que detinha a posse da bola, e manter-se longe, atrás de outros estudantes (como a proteção de um escudo).

Esse atrator provisório consolidou-se tanto nessa aula como nas demais. Antes do início das partidas, as equipes reuniam-se para distribuir as funções e determinar quem faria o *Try*, ou seja, construir estratégias ou “bolar” estratégias foi uma constante nas aulas.

Percebe-se, na vivência, que a “faculdade de aprendizado” (PEIRCE, 2012, p. 14) compele as ações dos estudantes ao proporcionar novas relações interpretantes, do já vivido com o novo conteúdo proposto. Tal fato comprova o porquê dos professores de Educação Física usarem o jogo de perseguição como “signo potencial”, ou seja, por ser “qualissigno”, estimula e proporciona o aprendizado ao permitir o resgate da memória motora do estudante ao interagir com o novo.

Nesse mesmo sentido, outra atividade como signo potencial foi utilizada, a estafeta com passe lateral, com o objetivo de trabalhar um dos movimentos técnicos do *Rugby*. Havia duas equipes, cada equipe formada por duas colunas, e cada equipe deveria trocar passes laterais (movimento técnico do *Rugby*), indo e voltando de uma distância preestabelecida. Nesta atividade, os estudantes também não se cansavam de bolar estratégias de jogo, fato que voltou a se repetir na última atividade proposta.

Na continuação com o tema, iniciou-se a aula com vivências na quadra. Discorreu-se sobre a origem do *Rugby* com os estudantes em círculos, por meio de roda de conversa e, também, as semelhanças com o *Flagbol*, trabalhado no semestre anterior. A partir desse momento inicial, surgiram as dúvidas referentes à prática do *Rugby*:

Paloma: Professor, a gente vai ter que derrubar o outro no chão, como que chama aquilo que o jogador faz no outro mesmo?

Professor: O nome da técnica é *Tackle*! E temos que discutir sobre isso! (Diário de Campo, 25/03/2015).

Assim, houve uma proposição problemática: como praticar o *Rugby* em quadra sendo que uma das técnicas é o *Tackle* ou placagem? Houve várias propostas, e a mais aceita pela turma, mediante acordo democrático, foi a proposta de parar o jogo quando o jogador segurar o adversário pelos dois ombros, ou melhor, tocando os dois ombros do

adversário. Após esse movimento inicia-se o *Scrum*⁴, com a bola sendo lançada no centro da formação pela equipe que sofreu o *Tackle*. Alguns estudantes pediram para que o *Tackle* não fosse alterado da sua forma original. No entanto, ponderou-se manter a modificação realizada pelo acordo democrático e, também, seria a melhor opção, pois garantiria a integridade física dos estudantes, já que o *Tackle* poderia provocar lesões nos estudantes que não apresentavam vivência anterior com o esporte.

Portanto, o *Rugby* apresentava-se como uma novidade e as formulações de estratégias de jogo pelos estudantes funcionavam muito bem como atratores. Porém, a prática do *Rugby* em sua forma institucionalizada provocou um ruído, ou seja, o *Tackle*. Essa técnica, como algo novo, fez com que a turma reagisse por um acréscimo de complexidade e continuou a funcionar (DEBRUN, 1996), isto é, a interação não deixou de existir, pelo contrário, intensificou-se.

Além do explanado, compreende-se que a técnica permite “pontes”, “comunica-se” com outros jogos, esportes, atividades. Segundo Daolio (2002, p. 100) “[...] a técnica seria o ‘modo de fazer’ e a tática, ‘as razões do fazer’ e, obviamente, uma não existiria sem a outra”. Assim, os aspectos técnicos não podem ficar apenas no aprendizado da execução do movimento, mas o que é envolvido por essa aprendizagem. Aprender a técnica envolve: i) algo que é necessário para jogar e ao mesmo tempo é aperfeiçoado ao jogar; ii) permite ao sujeito interagir com os outros e consigo mesmo e aprender coisas novas; iii) permite chegar à tática dos jogos; iv) permite estabelecer novas relações interpretantes; v) está aberto a novas significações.

Em continuação, na 5.^a e 6.^a aulas foi possível observar que, nesse esporte, os estudantes tiveram um “leque” de possibilidades maior do que comumente é observado em outros esportes mais tradicionais. Percebeu-se que o *Rugby* potencializou o predomínio de elementos distintos e “aumentou os graus de liberdade” nos processos de ensino e aprendizagem, pois há, nesse esporte, diversas funções de jogadores que exigem técnicas diferentes.

4 *Scrum* é uma formação no jogo de *Rugby* na qual oito jogadores de cada equipe formam uma espécie de escaramuça e disputam a bola lançada no centro por um jogador chamado *Half-scrum*.

Figura 1: *PrintScreen* de um jogo de *Rugby* — estudantes executando o “Elevador”



Fonte: Acervo do primeiro autor.

Outro ponto de destaque está na interação/colaboração que prevaleceu nas relações entre os sujeitos envolvidos na aula. Ao perguntar no grupo focal o que achavam melhor nas aulas de *Rugby*, se era começar pelo ensino da técnica do jogo ou pelo jogo, disseram ser melhor pelo jogo. Porém, quando questionados sobre o *Scrum* (Figura 2), concordaram que algumas técnicas deveriam ser ensinadas antes. Assim, há de se considerar o planejamento do conteúdo, a análise prévia do professor a respeito da preferência dos estudantes e do que se faz necessário nos processos de ensino e aprendizagem.

Figura 2: *PrintScreen* de um jogo de *Rugby* — estudantes executando o “Scrum”



Fonte: Acervo do primeiro autor.

Nesse sentido, é preciso ir e vir no ensino, haja vista que uma criação ou um resultado positivo é possível por meio de uma “[...] interação/colaboração, e não numa

interação/competição: cada pólo [sic] vai estimular o outro a ser ‘mais ele mesmo’, à medida que cada um precisa do outro para se desenvolver” (DEBRUN, 1996, p. 16).

Já na 7.^a e 8.^a aulas, fizemos a vivência do *Rugby* na grama ao lado de um dos prédios do *campus*. As atividades de gestos técnicos compreendiam passes e corridas com o objetivo de trabalhar o *Try*. Na sequência, propôs-se o jogo e foram formadas equipes mistas, sempre com bom envolvimento da turma durante os jogos.

Na vivência dessa aula surgiu, junto com os estudantes, uma nova forma de execução do *Tackle* (já modificado anteriormente em relação à sua forma original). Antes, havendo o *Touch* (toque) no ombro do atacante com posse de bola pelo defensor, o jogo deveria parar e iniciar com o *Scrum*. No entanto, foi possível perceber pouca dinâmica no jogo, então surgiu uma proposta de, havendo um *Tackle*⁵ (Figura 3) no ombro sem levar o adversário ao chão, a bola deveria ser deixada no local para que houvesse disputa da mesma e, o jogador que deixasse a bola no chão, não poderia participar da disputa momentaneamente.

Figura 3: *PrintScreen* de um jogo de *Rugby* — estudantes executando o “*Tackle*”



Fonte: Acervo do primeiro autor.

Um fato que chamou atenção nessa turma foi a “agressividade” como elemento atrativo (atrator), tanto para os meninos quanto para as meninas. Essa “agressividade” foi assegurada pela confiança das meninas no grupo e, também, pelo respeito dos meninos em garantir que não houvesse exagero na intensidade das jogadas e técnicas, pois o *Rugby* exige o uso de “força”.

Na continuação do conteúdo, 9.^a e 10.^a aulas, com vivências anteriores mais consolidadas (apesar do número reduzido de aulas), proporcionou-se a vivência de um exercício chamado de “oito”, ou seja, uma triangulação com bola muito utilizada em vários esportes como o Handebol, o Basquetebol e o Futsal. Constatou-se que no início da aula os estudantes estavam ansiosos para as vivências e, mesmo sendo proposto algo novo, os estudantes uniram-se para compreender e aceitaram o ruído que surgiu.

5 O *Tackle* no jogo de *Rugby* é na cintura, um *Touch* para levar o adversário ao chão.

Fez-se evidente o interesse dos estudantes pela questão da temporalidade, ou melhor, de uma temporalidade específica, pois, na medida em que a compreensão da dinâmica e das regras do jogo de *Rugby* aumentava, os estudantes ficavam mais agressivos, o que é próprio da essência desse esporte.

Tal constatação encontra fundamentação teórica na afirmação de Debrun (1996, p. 16) sobre a invenção e posterior consolidação ou não de um atrator entre os elementos interagindo em um sistema: “[...] inventando aos poucos um atrator e, logo em seguida, nele obedecendo — ou inversamente, contestando-o, até o amadurecimento de um atrator definitivo”.

Em outras palavras, com as vivências das aulas, surgiram atratores provisórios, que se consolidaram ou foram modificados por ruídos, introduzidos no processo pelo professor como *primus inter pares*, como solicitante e não mandante.

Considerações

Foi possível fazer considerações a respeito dos atratores e ruídos e a identificação, por meio da observação da realidade, de *insights* relacionados com a técnica como “ponte” que se comunica com diferentes aspectos de outros esportes, jogos e brincadeiras, não restringindo apenas ao aspecto motor, mas às diversas possibilidades de contextualização da técnica. Também foi possível identificar a presença da temporalidade durante e após as aulas como elemento importante para a constituição dos processos de ensino e aprendizagem.

As decisões dos estudantes em moverem-se e contribuir para o envolvimento de todos no processo, só foram possíveis em uma ambiência favorável, na qual o professor e os estudantes possuíam o mesmo peso de decisão, respeitados os papéis de cada um, os limites do conteúdo e regras preestabelecidas. Assim, surgiu um aprendizado criativo mediante a resolução de problemas e do surgimento de atratores e ruídos durante esse processo. Ao considerar os atratores e ruídos foi possível, por meio da modificação do conteúdo, evitar elementos que poderiam impedir o envolvimento do estudante na aula como, por exemplo, o medo de se machucar, com adaptação e escolha das técnicas do *Rugby*.

Por conseguinte, todo o trabalho com as turmas iniciou-se com um problema indicado pelos próprios estudantes, ao manifestarem as seguintes necessidades: poder participar da escolha do conteúdo de aula; ter suas perspectivas atendidas ou, pelo menos, “serem ouvidos”; e vivenciar uma Educação Física que interagisse com o que vivenciam na cultura corporal de movimento. O aparecimento de um problema, aflorado na situação de aula, foi considerado como uma novidade/surpresa apontada pelos estudantes. Esse afrontamento com os problemas vivenciados nas aulas trouxe à tona a essência de um trabalho que busca o equilíbrio entre um conteúdo específico de aula, mas

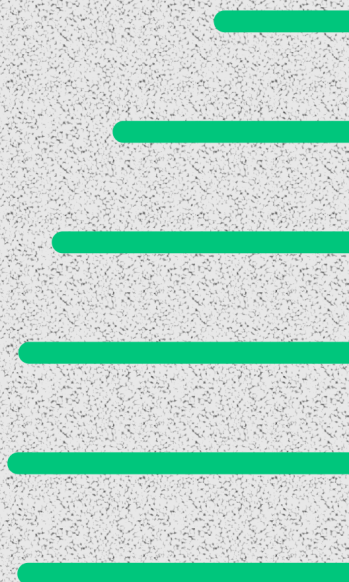
é fundamentalmente uma atitude, uma vez que a tomada de decisão em mobilizar-se ou não com as aulas perpassa os diferentes sentidos e valores presentes em cada estudante, em interação com o mundo e com o já vivido.

Referências

- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARLOT, B. **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DAOLIO, J. Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos - modelo pendular a partir das ideias de Claude Bayer. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 10, n. 4, p. 99-104, out. 2002.
- DEBRUN, M. 1) A ideia da auto-organização. 2) A dinâmica da auto-organização primária. *In*: DEBRUN, M.; GONZALES, M. E. Q.; PESSOA JR., O. (Orgs.). **Auto-organização**: estudos interdisciplinares. Campinas: UNICAMP - Coleção CLE, v. 18, 1996.
- GONZALEZ, M. E. Q.; HASELAGER, W. F. G. Raciocínio abduutivo, criatividade e auto-organização. **Cognitivo - Revista de Filosofia**, São Paulo, n. 3, p. 22-31, nov. 2002.
- PEIRCE, C. S. **Escritos coligidos**. Tradução de Armando Mora D'Oliveira e Sergio Pomerangblum. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- PEIRCE, C. S. **Semiótica**: charles sanders peirce. 4.^a ed. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- SCHAEFFER, R. Auto-organização na ação humana e o naturalismo esclarecido: o modelo de Michel Debrun. *In*: D'OTTAVIANO, I. M. L.; GONZALES, M. E. Q. **Auto-organização**: estudos interdisciplinares. Campinas: UNICAMP, Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência, p. 03-54, 2000.
- STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. 2.^a ed. Tradução para fins didáticos: Mauro Betti. Madrid: Morata, 1993.

SEÇÃO 3

PLENÁRIA FINAL



ATIVIDADE 8

PLENÁRIA

Redação e Aprovação de Documento Final do Evento

DATA	26/11/2020
ORGANIZAÇÃO/ COORDENAÇÃO	Equipe da PROEX; Prof.ª Dr.ª Dalva Teresinha de Souza Zardo Miranda; Prof. Dr. Luis Eduardo Moraes Sinésio; Prof.ª Ma. Keila de Oliveira Diniz.
RELATÓRIO	Prof.ª Dr.ª Dalva Teresinha de Souza Zardo Miranda
Link de Acesso	https://youtu.be/xlvn0tIJIQg

Relatório de Plenária: Redação e Aprovação de Documento Final do Evento, com Metas, Estratégias e Responsáveis; Indicação de Sede da II JorEFE (2021)

No dia 26 de novembro de 2020, das 15 às 17 horas, aconteceu a Plenária para redação e aprovação de documento final do evento. Nessa plenária, realizada em videoconferência por meio da plataforma *Google Meet*, foram discutidas metas e estratégias para as ações de planejamento e execução da área de Educação Física do IFMS, com suporte da PROEX na mediação das demandas institucionais junto à gestão do IFMS, além da institucionalização da JorEFE para os próximos anos.

A Coordenação do evento iniciou agradecendo a participação de todos, enfatizando a riqueza do evento para a Educação Física, e o quanto foi possível aprender com as discussões e os relatos durante as variadas atividades nas quatro semanas do evento.

A Pró-Reitora de Extensão do IFMS, Paula Luciana Bezerra da Silva Fernandes, agradeceu aos professores de Educação Física pela proatividade durante a preparação, organização e execução do evento. Parabenizou aos professores pelos diálogos que ocorreram na JorEFE 2020 e pelo interesse na melhoria do ensino para os nossos estudantes. Além disso, colocou a PROEX à disposição para as ações de 2021.

Da diferença entre Educação Física e Esporte, muito discutida durante as atividades do evento à diversificação e valorização das atividades da cultura corporal, foram enfatizadas práticas educativas de inclusão, e não de exclusão.

Os jogos do IFMS foram citados como extremamente relevantes para a comunidade do IFMS, com a relevância do aumento do número de estudantes para participação nos jogos institucionais e, também, a ampliação de eventos, como festivais e outras práticas corporais que envolvam a pesquisa, o ensino e a extensão na instituição, e de ações baseadas nos resultados desses eventos como, por exemplo, o estudo e a investigação das relações sociais nos eventos relacionados à Educação Física.

Os professores de Educação Física presentes na Plenária sugeriram que fossem criados editais de auxílio para a participação de estudantes em práticas corporais diversificadas de atividades de ensino e extensão, e não só para práticas esportivas, uma vez que o esporte é uma das manifestações da cultura corporal de movimento. Ou seja, os editais e o fomento para as atividades de ensino e extensão deveriam ser ampliados, no intento de abranger todas as manifestações da cultura corporal. Foram propostas ideias para a utilização de recursos além dos Jogos do IFMS, como compra de livros de assuntos

relacionados a outros grupos de discussão do IFMS, como o Regulamento do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (NEABI), núcleos de estudos avançados, serviços de terceiros, visitas técnicas etc., que contemplem a diversificação de práticas da cultura corporal em ações multidisciplinares. Foi também ressaltada, não somente a necessidade de ampliar as ações, mas, também, de combater a “esportivização” das práticas, em detrimento de outras. Foi proposto investimento em observatórios da cultura corporal, mediante uma aproximação da área com editais de fomento, subsidiado pela PROEX. “Esses observatórios podem ser um espaço de pesquisa e investigação que abrem espaço de diálogos com a comunidade do IFMS”, reforçou o professor Eduardo.

O coletivo de professores sugeriu possíveis ações da PROEX para a indução e o financiamento de políticas públicas, por meio de editais, para a efetivação da Educação Física “do” IFMS. Dentre as sugestões feitas, destaca-se o lançamento de editais internos para: 1) vivências e viagens com estudantes para conhecer outras culturas e povos; 2) vivências e exposições com estudantes, comunidade interna e externa, local ou de outras regiões, e material de propaganda e vídeos desses intercâmbios para a instituição; 3) institucionalização da JorEFE, com reserva de espaço, de recursos, com regularidade em calendário, como há para outros eventos do IFMS, e que não aconteça apenas no “lugar” dos Jogos; 4) produção de material audiovisual de práticas da cultura corporal nos *campi*, com intervenções diferenciadas, com promoção do que está sendo realizado no IFMS, na Educação Física do IFMS e da escola, por meio de *e-books*, vídeos institucionais e mostra dessa identidade da Educação Física.

A Pró-Reitora de Extensão do IFMS, Paula Luciana Bezerra da Silva Fernandes, respondeu sobre o observatório e pediu para criarmos juntos ações para atender aos nossos anseios e à comunidade. Disse que estudará como atender essas demandas para o próximo ano, porém, enfatizou que a inserção de eventos no calendário acadêmico depende dos *campi*.

A escolha da sede e da comissão da JorEFE 2021 ficou em aberto, em virtude da Pandemia de COVID-19, uma vez que nem a PROEX e, tampouco os professores de Educação Física podem estabelecer as condições no próximo ano para tal realização. Porém, foi proposto que a JorEFE 2021 aconteça no mês de agosto.

A Coordenação Geral finalizou com um agradecimento pela participação e envolvimento de todos no evento, o que fez com que a I JorEFE (2020) possa ser considerada um sucesso, com potencial para mudar os rumos da intervenção em Educação Física no IFMS, e do IFMS junto à sua comunidade.

A I Jornada Estadual de Educação Física Escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul - JorEFE/IFMS, realizada durante o mês de novembro de 2020, é como a ponta de um *iceberg*, a parte visível de algo muito maior. Neste fragmento se encontram pistas do vir a ser, como a temática do evento: “Educação Física na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio: Sentidos e Significados”.

A I JorEFE é uma fração do percurso trilhado pela área de Educação Física no IFMS. Seria ingênuo resumi-la a um único momento. De um percurso docente e institucional de quase dez anos, o evento emergiu de unidades e diversidades, contradições e silenciamentos, práticas e teorias, dilemas e consensos, enfrentamentos e colaborações, conquistas e perdas, avanços e desafios.

A presente publicação, uma das sínteses desse movimento, é composta por relatórios de atividades e relatos de experiências, apresentados e discutidos durante a I JorEFE/IFMS. Tal conteúdo representa não apenas o produto do trabalho docente da área de Educação Física no IFMS, mas, especialmente, o registro desse momento histórico na educação profissional.

Os textos e as gravações dos encontros não trazem receitas. São diálogos de possibilidades, que levaram a diferentes reflexões, e transformaram as próprias práticas, os praticantes e, inclusive, seus propositores.

Esses foram apenas os primeiros passos. A Jornada continua...

Acesse a versão digital:



INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Mato Grosso do Sul

