

EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFRS

Experiências

Didático-Pedagógicas

IVAN CARLOS BAGNARA
(ORGANIZADOR)



INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Rio Grande do Sul

IVAN CARLOS BAGNARA
(ORGANIZADOR)

EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFRS

Experiências Didático-Pedagógicas



INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Rio Grande do Sul



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Revisão: Editora Metrics

Capa: Freepik

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

E24

Educação física no IFRS : experiências didático-pedagógicas /
organização Ivan Carlos Bagnara. - 1. ed. - Bento Gonçalves, RS :
IFRS, 2024

206 p. : il. ; 21 cm

ISBN Físico 978-65-5950-212-7

ISBN Digital 978-65-5950-211-0

DOI 10.35819/ISBN978-65-5950-211-0

1. Educação física (Ensino médio). 2. Institutos federais de
educação, ciência e tecnologia. I. Título

CDU: 796:37

Catalogação na publicação: Aline Terra Silveira CRB10/1933



IFRS - Campus Erechim

Rua Domingos Zanella, 104 – Bairro Três Vendas – Erechim/RS

CEP: 99713-028

<i>Título</i>	Conselho Editorial do IFRS
Educação física no	<i>Aline Terra Silveira</i>
IFRS : experiências	<i>Núbia Marta Laux</i>
didático-	<i>Silvia de Castro Bertagnolli</i>
pedagógicas	<i>Greice da Silva Lorenzetti Andreis</i>
	<i>Luciano Manfro</i>
<i>Organização</i>	<i>Minéia Frezza</i>
Ivan Carlos	<i>Maria Cristina Caminha de Castilhos França</i>
Bagnara	<i>Deloize Lorenzet</i>
	<i>Erik Schuler</i>
	<i>Iury de Almeida Accordi</i>
	<i>Marcus André Kurtz Almança</i>
	<i>Juliana Marcia Rogalski</i>
	<i>Maurício Polidoro</i>
	<i>Paulo Roberto Janissek</i>
	<i>Carine Bueira Loureiro</i>
	<i>Marina Wöhlke Cyrillo</i>
	<i>Daiane Romanzini</i>
<i>1ª edição</i>	<i>Viviane Diehl</i>
<i>2024</i>	<i>João Vitor Gobis Verges</i>
	<i>Marcio Luis Vieira</i>
	<i>Cintia Mussi Alvim Stocchero</i>
	<i>Roberta Schmatz</i>
	<i>Marcelo Vianna</i>
	<i>Rafael Alfonso Brinkhues</i>
	<i>Gustavo Simões Teixeira</i>
	<i>Denise Mallmann Vallerius</i>
	<i>Edison Silva Lima</i>



Agradecimentos

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), pela disponibilização de recursos, vinculados ao Edital nº 23/2023 – PROPI – auxílio à publicação de produtos bibliográficos.

Aos professores e às professoras do IFRS, por aceitar o desafio de compartilhar algumas de suas experiências de trabalho.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
<i>Ivan Carlos Bagnara</i>	
BREVES APONTAMENTOS ACERCA DO PROTAGONISMO DOCENTE	15
<i>Ivan Carlos Bagnara</i>	
Capítulo 1 - INTEGRAÇÃO DE CONHECIMENTOS NO ENSINO MÉDIO: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICO- PEDAGÓGICA ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E BIOLOGIA.....	19
<i>Ivan Carlos Bagnara</i>	
<i>Denise Olkoski</i>	
Capítulo 2 - EXPERIENCIANDO A EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO	49
<i>Janaina Andretta Dieder</i>	
Capítulo 3 - A UTILIZAÇÃO DAS TIC E DO MODELO SPORT EDUCATION NO ENSINO DOS ESPORTES DE INVASÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CAMPUS SERTÃO DO IFRS ..	73
<i>Affonso Manoel Righi Lang</i>	
<i>Larissa Wagner Zanella</i>	
<i>Luiz Valerio Rossetto</i>	
Capítulo 4 - ENSINO DE LUTAS MEDIANTE JOGOS: UMA ESTRATÉGIA USANDO O KABADDI, O IKINDENE E O AGU- KAKÁ	91
<i>Lizandro Mello</i>	
<i>Luciano Nascimento Corsino</i>	

Capítulo 5 - LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CORPORAIS:
LUGAR PARA EXPERIMENTAR A EXISTÊNCIA PARA ALÉM
DO SENTIDO UTILITÁRIO DA VIDA..... 111

Marlon André da Silva

Capítulo 6 - QUANDO A EDUCAÇÃO FÍSICA TÁ ON, A
CULTURA, A INFORMAÇÃO E O CONHECIMENTO SE
MISTURAM 125

Elisabete Bongalhardo Acosta

Simone de Araújo Spotorno Marchand

Leontine Lima dos Santos

José Antonio Bicca Ribeiro

Capítulo 7 - EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO: CUIDADO
AFETUOSO, ACOLHIMENTO, PERMANÊNCIA E ÊXITO 141

Leila de Almeida Castillo

Capítulo 8 - ENVELHECIMENTO COM AUTONOMIA:
PROPOSTA DE EXTENSÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO SUL, *CAMPUS VACARIA*..... 153

Eliete Maria Scopel

Marcelo Maraschin de Souza

Jorge Luiz dos Santos de Souza

Luize Helena Almeida Pereira

Capítulo 9 - ALÉM DAS MEDALHAS..... 179

Dionéia Magda Everling

Mauro Pereira Mendes

SOBRE OS AUTORES 201

APRESENTAÇÃO

Em outras oportunidades, escrevi que apresentar um livro sempre é uma tarefa complexa e de grande responsabilidade. Agora, ao iniciar novamente esse movimento, reitero tal percepção, pois para quem apresenta um livro autoral ou, nesse caso, uma coletânea com uma série de textos produzidos por diferentes autores e autoras, que trabalham com distintos fundamentos teórico-conceituais, escolher adequadamente as palavras e as características a serem fornecidas aos leitores e leitoras pode ser determinante para a decisão de continuar (ou não) com a leitura.

Apresentar uma coletânea de textos originados de relatos de experiências didático-pedagógicas, realizadas por docentes em seus contextos de intervenção, é bastante satisfatório, pois além da oportunidade de submeter à crítica dos pares o trabalho que os professores e as professoras têm desenvolvido, é oportunizado divulgar as ações educativas que são realizadas nos diferentes campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS. Do mesmo modo, sistematizar o trabalho desenvolvido na forma de texto, possibilita aos autores e autoras analisar retroativamente o processo educativo em curso, avaliando os seus limites e potencialidades, com vistas a pensar no planejamento e realização de ações futuras.

Desse modo, sem alongar demasiadamente essa apresentação inicial, gostaria de indicar que os conceitos, conteúdos e saberes produzidos e registrados em cada capítulo desta coletânea, além de possuírem uma articulação teórica significativa com as ações docentes, ao mesmo tempo, possuem potencial para mobilizar outros(as) docentes a enveredar para caminhos semelhantes, qual seja, planejar e desenvolver “inovações” didático-pedagógicas em sua área de atuação. Atrevo-me a referir, logo no início, que se este

livro auxiliar em tal provocação, já teria cumprido seu papel.

Nesse sentido, os capítulos que compõem o livro oportunizam, aos leitores e leitoras, a reflexão acerca das possibilidades do agir docente, especificamente no ensino da Educação Física, enquanto componente curricular, no desenvolvimento de projetos de ensino e, também, acerca de projetos de extensão que envolvem diretamente a Educação Física, em instituições de educação formal.

De maneira positiva, chama a atenção, nos textos produzidos, a ausência de possíveis prescrições, oportunizando a emergência de reflexões. Entende-se que isso permite, aos leitores e leitoras, acessar um quadro referencial básico acerca dos saberes produzidos nas e pelas ações docentes, além de possibilitar o questionamento de sua própria docência, buscando a resignificação do ato de ensinar.

Por fim, espera-se que as palavras encontradas para redigir esta breve apresentação tenham potencial para sensibilizar os leitores e leitoras, para que deem continuidade à leitura desta coletânea. Assim, poderemos continuar aprendendo uns com os outros e, coletivamente, produzir conhecimentos e saberes acerca da docência em Educação Física. Seguimos...

Ivan Carlos Bagnara

BREVES APONTAMENTOS ACERCA DO PROTAGONISMO DOCENTE

Ivan Carlos Bagnara

O trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores e professoras no atual contexto sociocultural, em certa medida, por um lado, acaba sendo invisibilizado e, por outro, permeado de críticas, muitas delas esvaziadas de sentido. Desse modo, essa coletânea busca enfrentar essa problemática, apresentando experiências desenvolvidas pelos professores e pelas professoras de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), para que possam ser analisadas pelos (as) demais colegas, com base em fundamentos teórico-conceituais previamente estabelecidos em cada texto pelos (as) autores (as). Os textos aqui apresentados representam, em grande medida, as intencionalidades educativas de professores e professoras, na tentativa de elaborar respostas para problemas, desafios e preocupações específicas que se apresentam no âmbito da Educação Física no IFRS.

O intuito dessa coletânea não é fornecer respostas prontas ou acabadas para os diferentes questionamentos que permeiam a Educação Física nos mais diversos contextos, tampouco busca apresentar possibilidades para serem “aplicadas” tal qual estão explicitadas. Pelo contrário, os textos que compõem essa obra possuem como pressuposto provocar profícuas reflexões, levantar dúvidas e colocar em cheque verdades/certezas até então consideradas absolutas. Essa perspectiva adquire ainda mais importância nos dias atuais, em que, paulatinamente, novas demandas são incorporadas ao trabalho dos professores e das professoras: demandas burocráticas, afazeres didático-pedagógicos,

aumento da carga horária destinadas às aulas, desenvolvimento de projetos em diferentes dimensões, elaboração de relatórios diversos, dentre outros.

Parte-se do pressuposto de que sistematizar as experiências docentes na forma de textos pode ser uma alternativa interessante, para refletir-se e avaliar as próprias ações educativas, produzindo novos conhecimentos e saberes. A produção dos saberes docentes, que emergem da experiência, são problematizados por vários autores, dentre os quais se destaca Gariglio e Borges (2014¹) e Tardif (2014²). Para Tardif (2014), os saberes docentes originados da experiência são produzidos pelo (as) docentes no exercício de suas funções, dentre as quais se destaca o trabalho pedagógico desenvolvido, seja na dimensão do ensino, da pesquisa ou da extensão. São saberes específicos de seu cotidiano e baseados no conhecimento e reconhecimento do meio em que estão inseridos (as), brotando da experiência, e por ela validados, incorporando-se à dimensão individual e coletiva.

Os saberes experienciais não são provenientes dos processos de formação inicial ou continuada, tampouco dos currículos escolares. Não estão sistematizados em teorias específicas. São saberes produzidos das representações que os professores e professoras constroem a partir de suas interpretações e compreensões, orientando a continuidade do desenvolvimento de seu trabalho pedagógico. Em boa medida, pode-se afirmar que os saberes experienciais compõem a cultura docente em ação, originando-se dos processos reflexivos instituídos a partir dos próprios afazeres didático-pedagógicos. Compartilhar as experiências desenvolvidas, bem como os saberes delas originados, possibilitam, aos professores e professoras, assumir o protagonismo do trabalho pedagógico realizado em cada contexto educativo.

-
- 1 GARIGLIO, J. A.; BORGES, C. Saberes docentes. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). Dicionário crítico de Educação Física. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 586-590.
 - 2 TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

É fundamental reconhecer, por um lado, que assumir o protagonismo docente, não apenas no que concerne ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, mas também e, principalmente, conforme apregoa Nóvoa (1997³), na elaboração e implementação de políticas educacionais e de projetos educativos, pode-se tornar uma oportunidade interessante para enfrentar as desconfiças que permeiam o trabalho dos professores e das professoras nos distintos contextos socioculturais. Por outro lado, porém, efetivar essa perspectiva, da mesma forma que produzir elaborações teóricas sobre o próprio trabalho pedagógico, constitui-se numa tarefa que, mesmo sendo fundamental, possui elevada complexidade e que necessita de uma boa capacidade de abstração por parte dos (as) envolvidos (as).

Nesse sentido, Bagnara et al. (2020⁴), entendem que, aos professores e professoras, narrar as experiências vividas nas escolas e decorrentes da implementação de projetos educativos, oportuniza viver um processo também formativo no qual sua condição existencial se torna o ponto de partida das análises, que possibilitarão a tomada de consciência sobre suas próprias ações, apresentando as potencialidades e limites delas. Transformar fatos vivenciados em textos, além de configurar-se como um valioso movimento reflexivo, oportuniza, aos professores e professoras, reconstruir inúmeras compreensões acerca dos processos experimentados. Desse modo, narrar experiências docentes abre possibilidades para a produção e incorporação de novos conhecimentos à vida.

Diante desses apontamentos iniciais, e buscando dar conta do prisma estabelecido nos parágrafos introdutórios, este livro está estruturado em nove capítulos, constituídos pelas experiências dos (as) docentes da área da Educação Física, em parceria com outros (as) docentes, servidores (as) e estudantes, vinculados (as), de algum modo e em determinado momento histórico, ao IFRS, nos seus

3 NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

4 BAGNARA, I. C. et al. Protagonismo docente: palavras introdutórias. In: MORAIS, C.; BAGNARA, I. C.; PAIM, V. C. (org). **Docência na Educação Básica: o protagonismo dos professores**. Cruz Alta/RS: Ilustração, 2020, p. 21-26.

diversos campi, distribuídos nas várias regiões do Estado do Rio Grande do Sul, cada qual com suas particularidades.

Diante das amplas vertentes dos trabalhos desenvolvidos nesta coletânea reunidos, nutre-se a esperança de que algum deles, de algum modo, possa tocar e inspirar outros professores e professoras para que assumam o protagonismo na docência, já que esse se configura como o eixo central deste movimento. Para isso, propõem-se uma espécie de incursão hermenêutica sobre os textos apresentados, para que, coletivamente, novos saberes possam ser produzidos e incorporados à vida de cada um, de cada uma. Não se trata, desse modo, de advogar para que as experiências sejam “replicadas” tal qual são descritas. Pelo contrário, espera-se que os (as) leitores (as) consigam captar o que é central e periférico em cada um dos relatos, perspectivando a produção de novos conhecimentos e saberes, tensionados pela conjuntura dos seus contextos de trabalho.

Em suma, prezado leitor, prezada leitora, esta coletânea de textos é um convite ao diálogo e à constante inquietação sobre a relevância do trabalho desenvolvido pelos professores e pelas professoras, em seus contextos de intervenção didático-pedagógica. Assim, procurando não alongar demasiadamente esse texto introdutório, finalizo desejando proveitosas reflexões e a conseqüente emergência de muitos questionamentos, para que possamos continuar pensando nos limites e nas possibilidades que a Educação Física possui, considerando as especificidades das instituições de ensino e os distintos contextos socioculturais e educativos. Boa leitura!

INTEGRAÇÃO DE CONHECIMENTOS NO ENSINO MÉDIO: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E BIOLOGIA

Ivan Carlos Bagnara

Denise Olkoski

1 Introdução

Conforme explicitam Bagnara e Boscatto (2021), o Ensino médio é uma etapa da educação básica que vem sendo alvo de intensas discussões e reformulações legais no Brasil nos últimos anos. Essa premissa apresenta dificuldades para os docentes, principalmente, no que concerne à compreensão das implicações que tais regulamentações representam na educação formal. Entre as possibilidades de oferta desse nível de ensino, situa-se o Ensino Médio Integrado (EMI) à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que teve suas origens no atual formato com a homologação do Decreto nº 5154/2004. No artigo 4º, parágrafo 1º, do referido Decreto, consta que a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma integrada (Brasil, 2004). De maneira mais detalhada, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2013, p. 228), apresentam que, no currículo integrado, “[...] a formação geral do aluno deve tornar-se inseparável da formação profissional e vice-versa, em todos os campos onde se dá essa preparação para o trabalho”.

Para que se possa efetivar um processo formativo integrado,

Ramos (2017) entende que é fundamental que a organização do projeto educativo contemple a articulação/integração entre os saberes necessários à atuação profissional e tecnológica em determinada área, de forma indissociável com a compreensão dos conhecimentos historicamente produzidos no âmbito das ciências, da cultura, da tecnologia, da arte, da filosofia e do mundo do trabalho.

No que concerne às possibilidades de desenvolvimento da integração curricular, Bagnara e Boscatto (2022a) escrevem que, tendo como ponto de partida os conhecimentos científicos que compõem determinado campo acadêmico-científico, é fundamental, sempre que possível e couber, promover articulações e integrações dos conhecimentos entre os componentes curriculares em, pelo menos, três níveis distintos, interdependentes ou não: a) entre componentes curriculares da mesma área do conhecimento; b) entre componentes curriculares de diferentes áreas do conhecimento que compõem o núcleo de formação geral; e, c) entre componentes curriculares do núcleo de formação geral com os demais conhecimentos e componentes da área de formação técnico-profissional.

Analisar a premissa do desenvolvimento de integrações curriculares é deveras importante, pois conforme descrevem Piano e Bagnara (2023), com a criação dos Institutos Federais (IFs), em 2008, ampliou-se, consideravelmente, a quantidade de oferta de vagas nessa modalidade de ensino, o que implica em interesse e necessidade de serem discutidas questões relativas à sua oferta, implementação e efetivação. Nesse contexto, insere-se a problemática da integração curricular, um dos pilares dessa modalidade de ensino médio.

Sabe-se que, predominantemente, os currículos escolares são organizados com base no modelo disciplinar, formato oriundo, em grande medida, da especialização dos conhecimentos científicos. Nesse sentido, a ideia principal da integração curricular seria romper com a compartimentalização dos saberes, buscando estabelecer relações entre as diferentes áreas do conhecimento e

componentes curriculares. Desse modo, analisar como os professores têm procurado desenvolver a integração curricular nos diferentes contextos educacionais, pode apresentar caminhos e possibilidades para o enfrentamento dessa problemática de maneira mais ampla, nos diferentes cursos e IFs (Piano, 2023).

Nessa conjuntura, o objetivo deste texto é apresentar os limites e possibilidades de uma experiência didático-pedagógica desenvolvida de maneira integrada, entre os componentes curriculares de Educação Física (área de Linguagens) e Biologia (área de Ciências da Natureza), no segundo ano do EMI em Informática e segundo ano do EMI em Mecatrônica, no IFRS - Campus Erechim, durante o ano de 2023. Como tema integrador da experiência didático-pedagógica, foi definida a Educação Ambiental (EA).

A EA é definida pela Lei nº 9.795/1999, em seu artigo primeiro, como os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade e, nesse caso, se apresenta como uma possibilidade de tema integrador entre os componentes curriculares de Educação Física e Biologia, principalmente, no que concerne aos conteúdos que compõem as unidades didáticas desenvolvidas nessa experiência. Essa premissa é fundamental, pois, segundo essa Lei, a EA necessita ser trabalhada como uma prática educativa integrada, contínua, transversal e permanente, não devendo constituir-se em disciplina específica (Brasil, 1999). Do ponto de vista socioambiental, a EA deve analisar, pensar, organizar o meio ambiente como um campo de interações entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais no qual todos os elementos se modificam dinâmica e mutuamente. Ou seja, deve-se incluir a presença humana e as teias de relações da vida social, natural e cultural (Brasil, 2013).

A unidade temática desenvolvida na Educação Física esteve centrada em estudar as práticas corporais de aventura urbanas e

na natureza em uma perspectiva multidimensional, conforme proposta de Bagnara e Boscatto (2022b), ao passo que, no componente curricular de Biologia, o desenvolvimento das aulas esteve centrado no estudo da relação entre os seres vivos e desses com o meio ambiente, dentro da unidade temática de Ecologia. O detalhamento do processo didático-pedagógico desenvolvido será realizado ao longo do texto.

Antes, porém, de apresentar os elementos centrais da experiência realizada, pensando em contribuir com a compreensão do percurso, subdividimos o capítulo em cinco tópicos, sendo o primeiro esta introdução. No segundo tópico, apresentamos a unidade didática desenvolvida em Educação Física; no seguinte, descrevemos o percurso formativo desenvolvido em Biologia; no quarto tópico, é realizada uma análise dos limites da experiência didático-pedagógica; e, por fim, as considerações finais, tópico em que apresentamos elementos importantes para continuar pensando no aprimoramento de experiências de integração.

2 Práticas corporais de aventura urbanas e na natureza: unidade temática estudada na Educação Física

A unidade temática de práticas corporais de aventura urbanas e na natureza é a última unidade didática desenvolvida, no componente curricular de Educação Física, no segundo ano dos cursos de EMI do IFRS - Campus Erechim. A unidade didática é organizada com base na proposta da multidimensionalidade dos conhecimentos, conforme sugerido por Bagnara e Boscatto (2022b; 2022c). Antes de apresentar a unidade didática em si, é importante situar o (a) leitor (a), mesmo brevemente, acerca dos principais pressupostos teórico-conceituais que embasam a multidimensionalidade dos conhecimentos¹.

1 A multidimensionalidade dos conhecimentos na perspectiva do EMI está explicada de maneira detalhada em Bagnara e Boscatto (2022b). Recomenda-se, também, a leitura do texto de Bagnara e Boscatto (2022c), que aborda a multidimensionalidade na perspectiva da Educação Física escolar no contexto geral.

Para Bagnara e Boscatto (2022b; 2022c), a multidimensionalidade dos conhecimentos pode constituir-se em um importante suporte teórico-conceitual para auxiliar no processo de organização e estruturação do currículo escolar e do processo de ensino na Educação Física no EMI. Desse modo, é importante indicar que o projeto educativo desenvolvido na Educação Física no IFRS - Campus Erechim, está ancorado nessa perspectiva educativa.

A multidimensionalidade dos conhecimentos possui duas dimensões macro: a dimensão da prática corporal e a dimensão conceitual. Destas duas dimensões, os autores propõem cinco subdimensões dos conteúdos, duas delas vinculadas à dimensão corporal e três delas vinculadas à dimensão conceitual.

A dimensão da prática corporal engloba os conhecimentos produzidos com base na experiência, realizada, predominantemente, no e pelo movimento corporal, expressa-se na ação corporal e emerge da experiência do movimentar-se (González; Fraga, 2012). Na proposta desenvolvida por Bagnara e Boscatto (2022b; 2022c), ela apresenta a subdimensão corporal fundamental e a subdimensão corporal avançada. A subdimensão corporal fundamental tem como referência conhecimentos indispensáveis, essenciais e básicos, sem os quais determinado conteúdo não poderia caracterizar-se como sendo tal conteúdo. Por exemplo, a manchete e o toque são gestos técnicos característicos do voleibol e sua aprendizagem possibilita praticar, de maneira básica, esse esporte. Os conhecimentos vinculados à subdimensão corporal avançada são aqueles que possibilitam ao estudante praticar determinado conteúdo de maneira mais proficiente, com base em movimentos táticos individuais e coletivos mais refinados e com gestos técnicos mais avançados e com maior dificuldade de realização.

No que concerne à dimensão conceitual, Bagnara e Boscatto (2022b), indicam que há três subdimensões importantes de tematização dos conhecimentos: a conceitual fundamental, a conceitual relacional e a conceitual crítico-social. Na subdimensão conceitual fundamental, os autores entendem que os estudantes

podem aprender sobre os princípios operacionais, os elementos que caracterizam a lógica interna dos conteúdos de ensino, os conceitos sobre técnicas específicas, as regras básicas para sua prática, contexto histórico em que se originam e outras particularidades que são consideradas fundamentais/básicas para a aprendizagem do conteúdo estudado.

Na subdimensão conceitual relacional, Bagnara e Boscatto (2022a) afirmam que os conhecimentos são vinculados mais diretamente ao conteúdo estudado, porém em uma perspectiva mais ampla, buscando articular-se com os demais elementos da cultura corporal de movimento, com temáticas que requerem interlocução entre os saberes de caráter biológico, fisiológico, anatômico e sociocultural. Os temas estudados nesta subdimensão se originam no conteúdo estudado, porém, são contextualizados de maneira relacional com outras unidades temáticas e/ou conteúdos. Por fim, os autores apontam que na subdimensão conceitual crítico-social, os conhecimentos possuem como ponto de partida de estudo as unidades temáticas da cultura corporal de movimento, porém são pensados numa perspectiva ampliada, pois se integram e se vinculam, também, com outras áreas do conhecimento e componentes curriculares e, ainda, com o contexto sociocultural. No contexto deste texto, pode-se observar, mais adiante, a relação entre o estudo das práticas corporais de aventura urbanas e na natureza com a temática da EA que, nesse caso, está vinculada à subdimensão crítico-social.

Com relação à unidade didática desenvolvida para estudo das práticas corporais de aventura urbanas e na natureza, o Quadro 1 demonstra o roteiro básico, com as aulas e os conteúdos estudados em cada uma delas.

Quadro 1. Resumo da unidade didática de práticas corporais de aventura urbanas e na natureza

Aula	Conteúdos específicos	Ações didático-pedagógicas desenvolvidas
Aula 1	Contextualização, origem, terminologias e classificações das práticas corporais de aventura (Sub. Con. Fund ²). Práticas corporais de aventura: a questão da segurança, riscos e seu gerenciamento (Sub. Con. Fund.)	Exposição dialogada com apresentação de imagens e vídeos sobre diversas práticas de aventura urbanas e na natureza (sala de aula).
Aula 2	Práticas corporais de aventura: relações com o Meio Ambiente (Sub. Con. Crit. Soc ³).	Exposição dialogada com apresentação de imagens e vídeos (sala de aula).
Aula 3	Slackline: materiais básicos (fita, catraca) e estrutura para fixação (árvores e protetores para o tronco); princípios operacionais básicos (deslocamento sobre a fita, equilíbrio e força); atividades de iniciação e experimentação da caminhada sobre a fita (Sub. Corp. Fund ⁴ e Sub. Conc. Fund.)	Desenvolvimento de atividades corporais específicas, individuais e em pequenos grupos com auxílio de equipamentos de segurança (cordas, colegas e professor auxiliando no equilíbrio, capacete, etc.).
Aula 4 ⁵	Mountain bike (com adaptação): organização do percurso na área interna do campus, com subidas, descidas, pequenos obstáculos, etc. Controle de riscos, equipamentos de segurança, normas de trânsito (Sub. Corp. Fund. e Sub. Conc. Fund.).	Desenvolvimento de atividades corporais específicas, individuais e em pequenos grupos com a utilização de equipamentos de segurança e auxílio de colegas e do professor. Demarcação de um percurso na área interna do campus, envolvendo o campo de futebol, estacionamento, calçadas e demais áreas de convivência ao ar livre.

2 Subdimensão conceitual fundamental.

3 Subdimensão conceitual crítico-social.

4 Subdimensão corporal fundamental.

5 Aula cancelada devido às condições climáticas.

<p>Aula 5</p>	<p>Skate: partes do skate, tipos de skate, equipamentos de segurança (capacete, joelheiras, cotoveleiras), vivências corporais com o skate (Sub. Corp. Fund. e Sub. Conc. Fund.).</p> <p>A relação do praticante de skate com o espaço público e o meio ambiente no espaço urbano (Sub. Con. Crit. Soc.)</p>	<p>Desenvolvimento de simulações e atividades corporais específicas, individuais e em pequenos grupos com a utilização de equipamentos de segurança e auxílio de colegas e do professor.</p> <p>Aula realizada em uma praça da cidade, que possui pista de skate e outros espaços adequados para a iniciação e vivência da modalidade com segurança.</p> <p>Encaminhamento de uma atividade de sistematização de conhecimentos (avaliativa) na forma de produção de documentário em vídeo envolvendo os conteúdos de Educação Física e Biologia com centralidade nas práticas corporais e a EA.</p> <p>OBS: aula desenvolvida juntamente com a professora de Biologia.</p>
<p>Aula 6</p>	<p>Trekking: organização dos grupos e recomendações para a realização da atividade (Sub. Corp. Fund. e Sub. Conc. Fund.).</p> <p>A relação do praticante das práticas corporais na natureza com o meio ambiente - cuidado, preservação, manutenção do ambiente natural, etc. (Sub. Con. Crit. Soc.).</p>	<p>Atividade realizada no Parque Municipal Longines Malinowski, que possui uma trilha no interior da mata.</p> <p>Continuidade do desenvolvimento da atividade de sistematização proposta na aula anterior.</p> <p>OBS: aula desenvolvida juntamente com a professora de Biologia.</p>

Fonte: elaboração dos autores, 2024.

Mesmo que o quadro apresentado possa fornecer uma certa ideia do percurso educativo desenvolvido por meio da unidade didática, pode ser pertinente ampliar um pouco essa discussão. Conforme escrevem Bagnara e Boscatto (2022b), a elaboração de unidades didáticas pode ser uma ótima alternativa para a estruturação

e organização do processo de ensino, pois permite visualizar com detalhes o “desenho” previsto para o desenvolvimento dos conteúdos escolares. Dessa forma, uma unidade didática pode ser estruturada com o objetivo de agrupar aulas com temas correlatos, com vistas a sistematizar, metodologicamente, uma parte significativa dos conteúdos que serão ensinados, destacando, inclusive, objetivos específicos e sistema de avaliação, se for do interesse do professor.

O planejamento das aulas a partir da estruturação de unidades didáticas favorece, segundo os autores, a criatividade, a flexibilidade e a inovação. Porém, por ser um movimento que envolve a tomada de decisões sobre uma série de fatores, pode-se pensar na elaboração de unidades didáticas diferentes, para o ensino dos mesmos conteúdos. A proposição de unidades didáticas pressupõe, aos docentes, dominar os conteúdos, estabelecer relações e aproximações entre conceitos, temáticas e distintos conhecimentos, distribuir o tempo necessário (dentro do tempo disponível no componente curricular), pensar em formas de acompanhamento e avaliação do processo educativo e estruturar metodologias de ensino, com vistas a potencializar a aprendizagem dos estudantes (Bagnara; Boscatto, 2022b).

A unidade didática proposta para o estudo das práticas corporais de aventura urbanas e na natureza não é uma unidade longa, pois possui a duração de seis semanas. Em cada semana, são duas aulas de cinquenta minutos cada, totalizando doze períodos de aulas do total de oitenta períodos que a Educação Física possui durante o ano letivo. Ou seja, 15% das aulas do ano letivo foram destinadas ao estudo da unidade temática de práticas corporais de aventura urbanas e na natureza.

A primeira aula da unidade foi desenvolvida em sala de aula, com o auxílio do projetor e sistema de som, pois, além da apresentação de conceitos básicos, ocorreu a análise de imagens e vídeos relacionados aos conteúdos. Isso se torna necessário, pois boa parte dos estudantes não conhece a temática, os tipos de modalidades, os principais equipamentos de segurança e como ocorre a prática das diversas modalidades em si, pois são

bastante diferentes uma da outra. Durante a exposição dialogada, diversos questionamentos emergiram e, com a ajuda de vídeos e imagens (muitas delas retiradas da internet, no momento dos questionamentos), foi possível apresentar aos estudantes elementos mais próximos, que puderam exemplificar o contexto das práticas corporais de aventura. Conforme destacado no Quadro 1, os conteúdos estudados nesta aula estavam vinculados à subdimensão conceitual fundamental.

A segunda aula também foi realizada em sala de aula e teve como especificidade problematizar um conteúdo da subdimensão conceitual crítico-social, que também se constitui num tema integrador do currículo. Em outros termos, a temática das relações das práticas corporais de aventura com o meio ambiente e a EA, constitui-se como a temática que aproxima, nessa discussão, os conteúdos de especificidade da Educação Física com os conteúdos da Biologia.

Nessa aula, basicamente, foram abordadas temáticas vinculadas com a manutenção dos espaços naturais durante a prática de determinadas modalidades, evitando danos de qualquer magnitude. Tais danos podem ser estudados por diferentes vieses, dentre os quais se destaca: cuidados com o solo, exemplificado pela compactação de locais devido à utilização descontrolada dos mesmos; cuidados com a vegetação, como a destruição de árvores e arbustos; cuidados com os animais silvestres, em que os exemplos mais expressivos se relacionam com a aproximação desnecessária ou a entrega de alimentos não adequados a esses animais; cuidados com os recursos hídricos, como ocorre em locais contaminados e poluídos pela presença de resíduos produzidos pelos seres humanos; cuidado com os recursos culturais, que podem ser exemplificados pela destruição de estruturas e espaços de valor histórico e cultural; e, por fim, cuidado com questões sociais em que o exemplo mais marcante se relaciona com a partilha de espaços ao ar livre entre indivíduos que buscam praticar diferentes atividades nos mesmos locais e momentos.

A terceira aula foi desenvolvida nos espaços abertos do

campus e, para o seu desenvolvimento, foram instalados dois slacklines, presos no tronco de árvores. Essa aula possuiu como centralidade proporcionar a experimentação corporal dessa modalidade. Para fixação dos slacklines, o tronco das árvores foi protegido com um material específico, evitando danos decorrentes da pressão exercida pela fita do slackline. Além disso, para auxiliar os estudantes com maior dificuldade de equilíbrio ou que possuíam mais medo, foi fixada uma corda paralela ao slackline, cerca de dois metros acima, para que os estudantes pudessem segurar-se nela, para auxiliar em momentos de maior dificuldade. Durante o desenvolvimento da aula, pequena parte do grupo conseguiu andar sobre toda a extensão da fita sem auxílio, ao passo que os demais integrantes da turma conseguiram andar pelo menos alguns passos sobre o slackline sem auxílio da corda ou de outras pessoas.

A quarta aula programada pretendia proporcionar vivências corporais com a bicicleta, nos espaços livres do campus (estacionamento, antigo campo de futebol, etc.), porém, devido à chuva, foi preciso cancelar a aula proposta. Na referida data, as atividades com a bicicleta foram substituídas por atividades corporais (posturas, movimentos, exercícios diversos, saltos, etc.) em sala de aula, vinculadas à ideia de prática de parkour.

A quinta aula aconteceu num espaço externo ao campus, na Praça Daltro Filho, localizada no centro da cidade de Erechim, que fica distante cerca de 2,5 km do campus. Os estudantes se deslocaram ao local com o micro-ônibus do campus e foram acompanhados pelo professor de Educação Física e pela professora de Biologia. Para o desenvolvimento da aula, os estudantes foram divididos em dois grupos: um dos grupos participava das atividades práticas de skate com o professor de Educação Física e o outro grupo fazia a exploração dos espaços da praça, analisando-os sob a perspectiva das possibilidades de desenvolvimento de práticas corporais diversas e a relação dessas práticas com o meio ambiente, organização da praça, arborização, etc., com mediação da professora de Biologia. Ambos os grupos participaram das duas dinâmicas propostas. Como os estudantes precisavam desenvolver uma atividade avaliativa

envolvendo os conteúdos dos dois componentes curriculares, em diversos momentos os grupos gravaram vídeos, tiraram fotografias, realizaram explicações, registraram aspectos particulares do local, etc.

A sexta e última aula programada para a unidade didática foi desenvolvida no Parque Municipal Longines Malinowski, uma ampla área verde, arborizada, localizada no centro da cidade de Erechim. O parque é muito conhecido pela possibilidade de práticas de exercícios físicos (corridas, caminhadas, ciclismo) ao seu redor e, há algum tempo, conta com uma trilha interna, para a realização de passeios e caminhadas no interior da mata. Essa aula também foi desenvolvida de maneira conjunta e, durante a caminhada realizada na trilha interna do parque, os professores, conjuntamente, abordaram exemplos e conceitos centrais vinculados aos conteúdos de estudo e a temática integradora (EA). Em diversos locais foram realizadas paradas para a realização de explicações contextualizadas, registro de imagens, resposta aos questionamentos dos estudantes, etc. Em diversos momentos os grupos pararam para gravar vídeos, realizar explicações, registrar determinados aspectos do local, etc., que seriam utilizados para a produção do documentário audiovisual, proposta de atividade avaliativa integrada, entre os dois componentes curriculares.

A breve descrição de aulas, aqui, realizada, não tem a pretensão de apresentar uma receita para a Educação Física, tampouco referir que a maneira como as aulas foram apresentadas seja a melhor, mais adequada ou que deva ser seguida em outros contextos. Pelo contrário, a descrição das aulas apenas possui como objetivo demonstrar aos leitores e leitoras o percurso realizado no desenvolvimento dessa unidade temática, na problematização dos conteúdos estudados, nas estratégias elaboradas, na adaptação dos espaços, na busca por espaços externos ao campus, etc.

Entende-se que apenas apresentar a descrição de aulas pode ser insuficiente quando se pretende aprofundar os aspectos centrais do relato de experiência aqui explicitado, inclusive, com algumas análises mais densas sobre o processo vivenciado. Desse modo,

mais adiante, no tópico quatro, serão apresentados elementos vinculados a uma espécie de análise retroativa da experiência didático-pedagógica realizada, buscando apresentar seus limites e fragilidades, os quais podem auxiliar na proposição de ajustes e melhorias para experiências similares no futuro. Antes disso, porém, é importante apresentar, mesmo que de forma sintética, o percurso realizado no componente curricular de Biologia.

3 Ecologia: relações entre os seres vivos e com o meio ambiente

Ecologia é a última unidade temática desenvolvida no componente curricular de Biologia I, no segundo ano dos cursos de EMI do IFRS - Campus Erechim. O termo ecologia vem do grego 'ekos' que significa casa, ou seja, é o estudo do local onde se vive, integrando os seres vivos e suas relações com o meio ambiente. Embora a EA seja abordada ao longo do currículo do curso, é dentro da ecologia que identificamos o maior número de interações. Isso porque a ecologia fornece a base conceitual e científica para a compreensão do funcionamento e da complexidade dos ecossistemas, dos processos ecológicos e das interações entre os organismos, enquanto a EA se utiliza desses princípios e conhecimentos para conscientizar as pessoas sobre a importância da conservação dos recursos naturais e da adoção de práticas sustentáveis para garantir um futuro mais saudável para o planeta.

No Quadro 2 é possível acessar o roteiro básico das aulas, conteúdos e ações didático-pedagógicas desenvolvidas na unidade. Para tanto, cada aula apresentada do quadro, corresponde a dois períodos de cinquenta minutos desenvolvidos em uma semana, sendo que algumas das atividades foram desenvolvidas no componente de Educação Física.

Quadro 2. Resumo da unidade didática de Ecologia.

Aula	Conteúdos específicos	Ações didáticos-pedagógicas desenvolvidas
Aula 1	Conceitos fundamentais de Ecologia: espécie, população, comunidade, ecossistema, bioma, hábitat, nicho ecológico...	Exposição dialogada com apresentação de conceitos e exemplos.
Aula 2	Fluxo de energia e matéria nos ecossistemas: teias/ cadeias alimentares; pirâmides ecológicas; bioacumulação e magnificação trófica.	Exposição dialogada com apresentação de conceitos. Dinâmicas para interpretação de casos de bioacumulação aplicados a impactos ambientais.
Aula 3	Relações Ecológicas.	Exposição dialogada com apresentação de conceitos e exemplos de relações intra e interespecíficas. Levantamento de exemplos do cotidiano dos estudantes.
Aula 4	Impactos Ambientais relacionados com as relações ecológicas	Simulação de casos de introdução de espécies em diferentes ambientes: espécies exóticas, exóticas invasoras, espécies indesejadas, importância dos líquens e do equilíbrio entre as espécies/populações, etc. Os estudantes, em grupo, simularam situações e posteriormente socializaram com os colegas as causas e consequências do caso apresentado.
Aula 5	Relações ecológicas na prática; a conservação na natureza em espaços urbanos e suas relações com a qualidade de vida.	Saída de campo com visita guiada a uma praça da cidade. Levantamento de exemplos práticos de relações ecológicas e de espécies nativas e exóticas. Análise da importância da relação do ser humano com o ambiente para sua conservação; importância do uso do espaço para qualidade de vida e a relação com fatores abióticos. Atividade realizada com o professor de Educação Física.

Aula 6	Preservação versus Conservação. A conservação na natureza em espaços urbanos e suas relações com a qualidade de vida. Impactos ambientais a nível local.	Saída de campo com visita guiada à Unidade de Conservação 'Parque Municipal Longines Malinowski'. Levantamento de exemplos práticos de relações ecológicas e de espécies nativas e exóticas; identificação de sucessões ecológicas características do Bioma Mata Atlântica. Análise da importância da relação do ser humano com o ambiente para sua conservação; importância do uso do espaço para qualidade de vida, a relação com fatores abióticos com a prática de atividades físicas. Atividade realizada com o professor de Educação Física.
Aula 7	Ciclos Biogeoquímicos e impactos ambientais	Exposição dialogada com apresentação dos principais ciclos biogeoquímicos e seus possíveis desequilíbrios. Em grupos, os estudantes apresentaram diferentes exemplos de impactos ambientais e alternativas de políticas públicas possíveis para cada caso.

Fonte: elaboração dos autores, 2024.

Na primeira aula foram trabalhados conceitos básicos de ecologia, importantes para compreensão dos tópicos trabalhados posteriormente. Esses conceitos foram apresentados em aula expositivas e dialogadas com utilização de projetor multimídia. Na segunda aula, foram trabalhados conceitos básicos relacionados ao fluxo de energia e matéria nas cadeias e teias alimentares, utilizando, para isso, exemplos práticos que fazem parte da realidade dos estudantes. Nessa aula foi realizada uma ponte com conteúdos trabalhados anteriormente, relacionados ao metabolismo, como fotossíntese e respiração celular. Além disso, a partir do entendimento do fluxo da matéria, foram abordados os conceitos de magnificação trófica e bioacumulação, relacionado com impactos ambientais importantes no Brasil.

Nas aulas três e quatro, foram apresentados os diversos tipos

de relações ecológicas, intra e interespecíficas, apresentado exemplos por meio de imagens e impactos relacionados aos desequilíbrios nessas relações e, conseqüentemente, o desequilíbrio nas teias alimentares. Após a apresentação dos conceitos, os estudantes formaram grupos e realizaram estudos de casos para interpretar as conseqüências de algumas situações, por exemplo: introdução de espécies exóticas; introdução de espécies exóticas invasoras; importância ecológica dos líquens como bioindicadores; extinção de uma espécie, entre outros casos. Após realizar os estudos de casos, eles socializaram suas análises com os colegas.

A aula cinco foi desenvolvida juntamente com Educação Física em uma visita guiada na Praça Daltro Filho, localizada em Erechim. Durante a atividade os estudantes foram organizados em dois grupos, enquanto alguns estudantes participavam de atividades referentes a Educação Física, o outro grupo fez uma exploração nas áreas verdes. Ao observar as áreas verdes da praça, os estudantes foram estimulados a colocar em prática a aplicação dos conceitos aprendidos em sala de aula. Eles identificaram e registraram as relações ecológicas, assim como as espécies exóticas e nativas. Além disso, foram estimulados a relacionar a importância da praça para a qualidade de vida da população do seu entorno, seja para prática de atividades físicas, para momentos de lazer, pela qualidade do ar ou como espaço de conservação da natureza. Atividades como essa, ao ar livre e em ambientes próximos da realidade da turma, são de grande importância, pois a apresentação de fenômenos nessas condições é de extrema relevância para o processo de ensino e aprendizagem de ecologia (Fonseca; Caldeira, 2008). Ainda, segundo os autores, essas atividades facilitam a apresentação e interpretação de fenômenos naturais e apresentam uma riqueza de possibilidades para a produção do conhecimento científico.

A aula seis ocorreu no Parque Municipal Longines Malinowski, uma Unidade de Conservação de Proteção Integral com vinte e quatro hectares de um fragmento da floresta de Mata Atlântica, localizada na área urbana do município de Erechim. Durante a atividade os estudantes exploraram o interior do

fragmento por meio de uma trilha interpretativa em que puderam vivenciar na prática vários conceitos trabalhados em aula. Eles tiveram a possibilidade de identificar características do bioma, formação de clareiras e seus impactos nos processos de sucessão ecológica, observar uma diversidade de seres vivos e relações ecológicas estabelecidas entre eles, inclusive identificaram a presença de espécies vegetais exóticas, embora o espaço tenha passado pela remoção delas recentemente. Durante o processo de ensino, é interessante contemplar ambientes que possibilitem a associação do lúdico, da observação, da investigação e experimentação, de modo a favorecer uma aprendizagem significativa ao educando (Favoretti et al., 2020).

Além disso, foi possível analisar o impacto dos seres humanos no espaço e as vantagens do seu uso pela comunidade. Segundo Martins e Carvalho (2021), trilhas, quando bem planejadas, tornam-se relevantes como recurso pedagógico na educação, atuando como diferencial, dinamizando as aulas e aliando prática e teoria, reforçando assim a importância do planejamento para garantir o êxito na utilização de atividades extraclases. Conhecer o percurso, o ambiente, planejar o tempo da atividade, os conteúdos que serão trabalhados, a forma como as informações serão transmitidas, assim como possíveis equipamentos de proteção são questões importantes que devem ser abordadas, para que os objetivos das atividades sejam alcançados.

Durante as duas atividades práticas realizadas de forma integrada com Educação Física (visita à praça e visita ao parque), os estudantes registraram suas observações por meio de imagens e vídeos curtos. Esses materiais constituíram a base para a avaliação realizada, também, de forma integrada, elaborando um documentário audiovisual, conforme já mencionado anteriormente. Para elaboração desse documentário, os estudantes foram estimulados a identificar possíveis pontos de integração entre os dois componentes curriculares. Com relação a Biologia, eles observaram pontos de integração além daqueles previstos pela própria professora, o que será debatido posteriormente.

Para finalizar a unidade didática, foram trabalhados os ciclos biogeoquímicos, conteúdo esse que os estudantes já tinham trabalhado anteriormente em Geografia, e foram retomados, agora, com um enfoque ecológico. A partir da contextualização desse conteúdo com os demais tematizados anteriormente, eles socializaram, com os colegas, exemplos de impactos ambientais, entre eles os processos de eutrofização, a extinção de espécies como o caso das abelhas, aquecimento global, entre outros. Ao analisar esses impactos, os estudantes foram estimulados a pensar políticas públicas possíveis para minimizar tais impactos, assim como relacionar com a importância de espaços, como a Praça e o Parque visitados anteriormente, para conscientização da comunidade.

4 Limites da experiência didático-pedagógica realizada

Analisar, retroativamente, a proposta de integração realizada entre os conteúdos de especificidade da Educação Física e de Biologia, possibilitou constatar que há aspectos de potencialidade no que se refere ao desenvolvimento de um processo educativo integrado, mas, ao mesmo tempo, apresentou alguns limites ou fragilidades, que se relacionam com pelo menos três diferentes perspectivas, a saber: aspectos relacionados aos próprios professores e professoras; aspectos curriculares; e, aspectos institucionais, sejam eles normativos e/ou operacionais.

Neste tópico, devido aos limites de espaço do texto, serão destinados esforços em apresentar e problematizar aqueles elementos que, em nossa concepção, se constituem como limites ou fragilidades que emergiram da análise do percurso, as quais podem ser pensadas tanto numa perspectiva de interdependência/articulação entre elas ou, também, isoladamente. Mesmo podendo ser analisada de maneira isolada, a resolução das problemáticas aqui apresentadas, geralmente, depende de um sistema complexo de relações. Nessa direção, a primeira perspectiva a ser tematizada possui vínculo com os aspectos particulares dos professores e professoras.

No que concerne aos aspectos particulares do professor e da professora que desenvolveram a proposta, emergiu a problemática da fragilidade da formação, seja ela inicial ou continuada, para propor trabalhos coletivos com a integração dos conhecimentos. Analisar essa questão é pertinente, pois, em boa medida, os professores e as professoras foram e ainda são formados (as) em uma perspectiva de compartimentalização dos conhecimentos e saberes, com base no modelo disciplinar. Contudo, ao se tornarem professores de cursos integrados, há a necessidade de conceber um currículo com certo nível de integração, além de promover processos de ensino com maior articulação/integração entre os saberes, algo que contrapõe, nesse sentido, o próprio processo formativo. Em outros termos, aos professores e professoras emerge a necessidade de promover um processo educativo com uma concepção e viés para o qual não foram formados (as).

Obviamente, mesmo com essa fragilidade decorrente dos processos formativos, há possibilidades de superação desse paradigma, dentre as quais podemos destacar a participação de professores e professoras em grupos de estudos e a predisposição para o desenvolvimento de trabalhos coletivos. Para Nóvoa (2009), professores e professoras com capacidade de trabalhar coletivamente é uma das principais necessidades do século 21 e acrescentamos, ainda mais considerando a proposta de um ensino integrado. Assim, da mesma forma que o apregoado por Bagnara e Boscatto (2021), parece-nos que a emergência e a solidificação de uma espécie de cultura de trabalho coletivo, constitui-se em uma condição *sine qua non*, para que se possa avançar com a problemática da integração curricular no EMI. Porém, afirmam os autores, o desenvolvimento de trabalhos coletivos é algo complexo de ser efetivado, pois sobre isso impacta desde aspectos operacionais das instituições, como a forma de contratação dos docentes, a carga horária e a estruturação dos quadros de horários semanal e, também, a predisposição para fazê-lo por parte dos professores e das professoras.

Além dessa questão, outro ponto de destaque é o superficial conhecimento, por parte dos (as) docentes, dos elementos específicos

do componente curricular ministrado pelo (a) colega. Durante a realização da experiência pedagógica e, principalmente, ao analisar os documentários produzidos pelos estudantes, observou-se que as relações entre os conteúdos de ambos os componentes curriculares foram realizadas muito mais pelos (as) estudantes, ao confrontar os saberes de cada área, tendo como ponto de integração a EA, de maneira intuitiva ou voluntária, do que mobilizados pelas explicações e contextualizações realizadas pelo professor e pela professora no decorrer das aulas. Esse ponto parece interessante de ser referido, pois cada professor (a) vivencia o processo educativo desenvolvido por ele (a), em cada componente curricular, mas os (as) estudantes vivenciam todos os processos educativos em todos os componentes curriculares, estabelecendo relações entre as diferentes áreas do saber durante a realização das suas análises e sínteses pessoais. Assim, quem sabe, pensar na proposição de atividades de sistematização, provocando os estudantes a estabelecer relações entre conteúdos e conhecimentos de diferentes componentes curriculares, pode ser uma alternativa interessante para promover um processo formativo mais alargado, pelo menos no que diz respeito ao estímulo à integração de conhecimentos por parte dos estudantes.

Além disso, essa fragilidade poderia ser amenizada intencionalmente, se fosse possível desenvolver aulas conjuntas com a presença tanto do professor de Educação Física quanto da professora de Biologia em determinados momentos da unidade didática. Para exemplificar essa questão, pode-se relatar uma particularidade da segunda aula desenvolvida na unidade didática de Educação Física (Quadro 1), em que muitas das dúvidas e apontamentos realizados pelos (as) estudantes durante o desenvolvimento da aula poderiam ser melhor explicados, conceitualmente, se houvesse a possibilidade da participação da professora de Biologia, que possui maior domínio conceitual sobre questões específicas acerca da EA. No entanto, devido aos problemas de choque de horário de

aulas⁶, esse movimento acaba se tornando raro, haja vista a elevada quantidade de aulas que os (as) professores (as) possuem nos contextos educativos e a dificuldade que há em realizar ajustes nessa perspectiva (trocas com colegas, por exemplo).

Outra fragilidade, identificada no desenvolvimento da experiência didático-pedagógica, possui relação com a forma de organização do currículo, que ainda é majoritariamente organizado em disciplinas/componentes curriculares. Em boa medida, essa premissa, também, possui relação com o apreço anterior, acerca dos processos de formação de professores e se relaciona, também, com elementos que serão apresentados mais adiante na problematização dos aspectos relacionados à instituição.

A organização do currículo em disciplinas é oriunda da especialização dos conhecimentos científicos. Para Talles dos Santos (2019), esse modelo de currículo escolar é fruto da evolução dos conhecimentos científicos em que a escola, para cumprir sua missão social, acabou seguindo o modelo metodológico científico da modernidade, mantendo sólidas as fronteiras entre as disciplinas em seu currículo, na tentativa de garantir a “transmissão” desses conhecimentos de forma condizente com sua produção conceitual na esfera acadêmica.

Quanto à forma de instituição dos conhecimentos curriculares, alguns documentos legais expressam a possibilidade para que o currículo seja organizado a partir das áreas do conhecimento (Brasil, 2009, 2012, 2013, 2017) e, com isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica indicam que é necessário considerar a interdisciplinaridade no planejamento curricular e na prática pedagógica (Brasil, 2021). No entanto, Carvalho (2013) chama a atenção para o fato de que os princípios não carregam em si as regras para desenvolvimento, o que significa dizer que a mera indicação

6 No contexto do IFRS - Campus Erechim, há apenas um professor ou professora para a maioria dos componentes curriculares da área de formação básica, motivo pelo qual é complexo realizar movimentações no sentido de ministrar aulas de maneira conjunta.

de determinados pressupostos legais em documentos oficiais não garante que as ações dos (as) professores (as) no cotidiano escolar sejam orientadas por tais pressupostos e, também, que sejam compreendidos de maneira consensual em todos os contextos. Isso pressupõe, às instituições, proporcionar alternativas para o enfrentamento dessa problemática, basicamente, por meio de ações formativas e coletivas.

Mesmo com esse indicativo nos documentos legais, Bagnara e Boscatto (2022a) escrevem que isso não significa pensar que os componentes curriculares devem ser diluídos ou excluídos da grade curricular, tampouco precisem abrir mão das suas especificidades e saberes próprios, mas implica considerar a necessidade de fortalecer as relações entre eles, principalmente, no que concerne à contextualização teórico-conceitual, para apreensão e intervenção na realidade e, acrescentamos, isso impacta, também, na forma de organização daquilo que pode ser chamado de grade curricular dos cursos. Desse modo, é importante pensar em formas de organização do currículo escolar, principalmente, no EMI em que essa premissa possa ser contemplada de maneira mais explícita e factível e que não fique delegada, apenas, ao voluntarismo ou espontaneísmo do corpo docente, já sobrecarregado com uma série de outras demandas.

No que concerne aos aspectos institucionais, algumas problemáticas, tanto normativas quanto operacionais, podem ser apontadas, como por exemplo, a dificuldade de organização de tempos e espaços no currículo para a realização de atividades integradas; a dificuldade para promoção de momentos de trabalho coletivo, que se resume, muitas vezes, em reuniões com pautas longas e, muitas vezes, de conotação burocrática (avisos gerais, conselhos de classe, etc.); problemas decorrentes dos sistemas acadêmicos de registro de atividades profissionais (em que o processo educativo precisa se adaptar aquilo que o sistema possibilita registrar e não o contrário); excesso de normativas institucionais que, não raro, engessam algumas possibilidades de trabalhos pedagógicos; burocratização dos processos de ensino; e, a ausência ou fragilidade

de processos formativos que objetivem enfrentar a temática da integração curricular em seu prisma conceitual e operacional.

No que concerne aos elementos relacionados com a instituição, pode-se observar, no parágrafo anterior, que há temas que se relacionam mais diretamente entre eles. Alguns desses temas possuem como centralidade os aspectos burocráticos institucionais, que provocam, também, uma sobrecarga de trabalho ao corpo docente. No contexto em que essa experiência foi desenvolvida, por exemplo, há quatro diferentes cursos integrados, o que demanda elevada carga horária de aula aos professores e professoras da área de formação básica (pois, como referido em nota anterior, há apenas um professor ou professora para a maioria dos componentes curriculares da área de formação básica), além da dificuldade que isso impõe no momento de organizar os tempos e espaços para o desenvolvimento do trabalho coletivo.

Essa premissa impacta, também, nos tempos que poderiam ser destinados aos estudos coletivos e a realização de formações específicas, haja vista a elevada quantidade de reuniões com pautas, exclusivamente, burocráticas (pouco pedagógicas) e elevado número de conselhos de classe que o grupo de professores precisa participar nos cursos diferentes. Além disso, soma-se o fato de que muitos professores e professoras se envolvem, também, com projetos de ensino, pesquisa e extensão, algo que amplia, consideravelmente, a quantidade de atribuições cotidianas (esse é o caso tanto do professor de Educação Física quanto da professora de Biologia).

Outro elemento importante a ser analisado, acerca da experiência pedagógica desenvolvida, é o impacto que as normativas institucionais exercem sobre as demandas que envolvem a proposição de ações nesse sentido. Para exemplificar o caso em tela, por haver saída do campus (uma aula na praça e outra aula no parque) com os estudantes, mesmo sendo dentro da cidade, foi preciso cadastrar um projeto de ensino no sistema acadêmico, elaborar listas de passageiros para cada turma, para cada uma das saídas e, após, elaborar o relatório do projeto. Pode parecer pouca coisa, mas a soma dessas demandas à quantidade já elevada de outras atribuições

do corpo docente, acaba desestimulando a proposição de ações de ensino integradas, pela quantidade de trabalho burocrático que isso implica. Pode-se dizer, desse modo, que a burocracia impacta negativamente o trabalho pedagógico desenvolvido no EMI.

Sobre os possíveis problemas decorrentes dos sistemas acadêmicos de registro de atividades docentes, constantemente, foi justificado pelo setor pedagógico aos colegiados dos cursos, no momento da elaboração dos Projetos Pedagógicos de Curso, que o sistema acadêmico não possibilita realizar formas de registro dos componentes curriculares diferente daquele tradicional modelo disciplinar e que, dessa forma, seria complicado estabelecer aos (às) docentes suas atribuições nos diferentes sistemas de registro, como o Plano Individual de Trabalho, por exemplo. Desse modo, observa-se que parece não haver, na instituição, sistemas de registro acadêmico que possibilitem estruturar cursos genuinamente integrados, mesmo que tanto o campus quanto a instituição IFRS possuam elevada quantidade de cursos de EMI.

Por fim, acerca das fragilidades percebidas, é fundamental que as instituições promovam processos de formação continuada que enfrentam a temática da integração curricular tanto em seu paradigma conceitual quanto em seu paradigma operacional. Essa premissa possui relação direta com outros aspectos já apresentados, pois, como referido, os professores e professoras possuem uma formação que, em boa medida, não apresenta um quadro referencial básico que possibilite compreender, de fato, o que é o EMI ou de como poderiam ser concebidos currículos integrados. Desse modo, cabe às instituições promover ações nesse sentido, objetivando superar um modelo educativo fragmentado, compartimentalizado, que envolve desde a concepção de EMI no Projeto Pedagógico dos Cursos até a forma de operacionalização do processo educativo. Porém, para isso, reitera-se o que já fora abordado em outras partes do texto, é preciso que se estabeleça tempos e espaços institucionais para a realização de trabalhos e estudos coletivos.

5 Considerações finais

Ao entrar nas linhas finais deste texto, que objetivou apresentar os limites e possibilidades de uma experiência didático-pedagógica desenvolvida de maneira integrada, alguns aprendizados foram produzidos, os quais poderão auxiliar no desenvolvimento de experiências futuras que, da mesma forma, possuam como horizonte promover ações educativas integradas.

Um ponto a ser destacado, trata da necessidade de que sejam ministradas ao longo da proposta didático-pedagógica, pelo menos, algumas aulas de maneira conjunta, com a presença tanto do professor de Educação Física quanto da professora de Biologia em sala de aula. Na experiência aqui relatada, isso foi possível de ser realizado em apenas duas aulas, no entanto, seria fundamental ampliar essa participação. Sugere-se que as aulas que abordem os temas centrais (temas integradores do currículo) adotem essa premissa. Por exemplo, a aula em que foi problematizada a EA na unidade didática de Educação Física, certamente, assumiria outra perspectiva teórico-conceitual, se houvesse um debate mais alargado, proporcionado pela participação da professora de Biologia, o que, conseqüentemente, teria potencializado o processo de produção de conhecimentos e aprendizagens por parte dos (as) estudantes. O mesmo ocorre nas aulas de Biologia, onde o debate sobre a importância da presença dos espaços de conservação da natureza seria mais profícuo com a participação do professor de Educação Física. Obviamente, existem dificuldades para isso, as quais foram apresentadas anteriormente, no entanto, se insiste nessa questão, por entender se tratar de algo central para a qualificação de propostas com esse viés.

Também, considera-se importante que, em propostas futuras com perspectivas semelhantes, promova-se uma espécie de seminário de apresentação dos documentários para toda a turma, com debate ao final das apresentações. Essa perspectiva pode ser pertinente, pois possibilitaria ampliar ainda mais os conceitos tematizados ao longo das unidades didáticas dos dois componentes

curriculares, bem como possibilitaria aos (às) professores (as) apresentar maior número de elementos e de contextualizações acerca dos argumentos trazidos pelos (as) estudantes. No caso em tela, não foi possível promover o seminário ou algo correlato, devido à proximidade do término do ano letivo e à necessidade de apresentação dos resultados finais dos estudantes nos conselhos de classe.

Por fim, cabe ressaltar, entendemos ser fundamental que as instituições de EMI invistam no desenvolvimento de experiências didático-pedagógicas com vistas a integração de conhecimentos e, também, na concepção de currículos integrados a partir dos próprios Projetos Pedagógicos de Curso, pois a forma como os processos estão estruturados atualmente, dificulta a elaboração de propostas dessa magnitude que não sejam vinculadas ao voluntarismo, espontaneísmo ou boa vontade dos professores e das professoras, haja vista, dentre outras coisas, os obstáculos descritos ao longo deste texto.

Referências

BAGNARA, I. C.; BOSCATTO, J. D. Integração curricular no Ensino Médio integrado à educação profissional e tecnológica: o panorama da Educação Física. *Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, Manaus, Brasil, v. 7, p. e165121, 2021. DOI: 10.31417/educitec.v7.1651. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1651>. Acesso em: 7 mar. 2024.

BAGNARA, I. C; BOSCATTO, J. D. A Educação Física no Ensino Médio Integrado a partir dos marcos legais: da negação às possibilidades. *EDUR - Educação em Revista*. v. 38, e26736, 2022a. DOI: 10.1590/0102-469826736. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/hhqPjd5Ky8gzxgzxfg9k9Gg/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 22 ago. 2022.

BAGNARA, I. C.; BOSCATTO, J. D. Educação Física no Ensino Médio Integrado: especificidade, currículo e ensino (uma proposição fundamentada na multidimensionalidade dos conhecimentos). Ijuí: Unijuí; 2022b.

BAGNARA, I. C.; BOSCATTO, J. D. Multidimensionalidade dos conhecimentos: uma proposição para o ensino da Educação Física. Movimento, [S. l.], v. 28, p. e28060, 2022. DOI: 10.22456/1982-8918.122960. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/122960>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1999.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Brasília. Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2004.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 11/2009. Brasília. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2009.

BRASIL. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica, 2012.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Gerais Nacionais para a Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral (MEC;SEB;Dicei), 2013.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 2021.

CARVALHO, J. S. Reflexões sobre educação, formação e esfera pública. Porto Alegre: Penso, 2013.

FAVORETTI, V.; da SILVA, V. V.; LIMA, R. A. O ensino de Ecologia: uma análise de sua abordagem em escola de ensino médio entre 2008-2018. ACTIO: Docência em Ciências. Curitiba, v. 5, n. 1, p. 1-18, 2020.

FONSECA, G.; CALDEIRA, A. M. A. Uma reflexão sobre o ensino e aprendizagem de ecologia em aulas práticas e a construção de sociedades sustentáveis. Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia, v.1, n.3, p.70-92, 2008. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/240/212>. Acesso em 18 mar 2024.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. Afazeres da educação física na escola: planejar, ensinar, partilhar. Erechim: Edelbra, 2012.

MARTINS, J. B. H.; CARVALHO, D. A. F. A importância do uso de trilhas ecológicas no ensino de biologia: uma revisão de literatura. Brazilian Journal of Animal and Environmental Research, v.1, n.4, p.957-975, 2021. DOI:10.34188/bjaerv4n1-078. Disponível em <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJAER/article/view/24909/19860>. Acesso em 19 mar. 2024.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. Revista de Educación, v. 350, p. 203-218, set./dez. 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09.pdf. Acesso em 27 mar. 2024.

PIANO, C. Integração curricular no ensino médio técnico: concepções, pressupostos e possibilidades. 2023. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal da Fronteira Sul. Erechim, 2023.

PIANO, C.; BAGNARA, I. C. O trabalho pedagógico do professor no ensino médio técnico: uma análise centrada na integração curricular. In: Ferreira, Liliana Soares et al. (org.). Trabalho Pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica em diferentes contextos: desafios e reflexões. Curitiba: CRV: 2023. p. 65-84.

RAMOS, M. N. Ensino Médio integrado: lutas históricas e resistência em tempos de regressão. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento. Ensino Médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Editora IFB, 2017. p. 20-43.

TALLES DOS SANTOS, H. Linguagens, códigos e suas tecnologias: algumas reflexões e considerações sobre o ensino por área do conhecimento. Linguagens, Educação e Sociedade, (41), 2019. pp. 408-433. Disponível em: <https://doi.org/10.26694/les.v0i41.7663>. Acesso em 27 mai. 2022.

EXPERIENCIANDO A EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO

Janaina Andretta Dieder

1 Introduzindo e contextualizando

No presente texto verso sobre experiências do currículo cultural da Educação Física no Ensino Médio Técnico Integrado, especificamente, em relação ao Campus Veranópolis do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS. Ingressei em 2023 como professora substituta no IFRS e, neste intuito, objetivo relatar as experiências desenvolvidas nesse âmbito durante o ano de 2023. Portanto, para compreender o currículo da Educação Física nos dias de hoje, faz-se necessário um resgate histórico. Para isso, apoiar-me-ei em Tomaz Tadeu da Silva (2016) para contextualizar o cenário educacional, em seu livro “Documentos de Identidade” e, mais especificamente, na área da Educação Física (EF), em Bonetto, Vieira e Borges (2023) e Neira e Nunes (2009).

De acordo com Neira e Nunes (2009, p. 57), “o currículo é a maneira pela qual as instituições escolares transmitem a cultura de uma sociedade; é o conteúdo vivo da experiência escolar”. Para Silva (2016), o currículo é fruto de inúmeras lutas, estando imbricadas práticas de significação, de identidade social, poder e hegemonia. Vale ressaltar, inicialmente, que, para Bonetto, Vieira e Borges (2023), as diferentes concepções curriculares coexistiram em momentos históricos e algumas coexistem até os dias presentes. É preciso, então, considerar o campo a partir de suas inúmeras influências, transformações e (des)continuidades

ao longo dos séculos passados. Além disso, Neira e Nunes (2009, p. 61), acrescentam que determinada concepção didática surge e se estabelece a partir do “contexto histórico, pelas relações sociais e pela produção científica disponível, sendo essa conjunção de fatores (concepções didáticas e sociais) o elemento desencadeante da configuração de desenhos curriculares diferentes para os diversos componentes, entre eles, a Educação Física”.

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2016), os estudos sobre currículo nascem com as teorias tradicionais que, para o autor, pretendem ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. Inicialmente, o currículo se resumia a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica, pois propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial, baseando-se no taylorismo.

Bonetto, Vieira e Borges (2023) e Neira e Nunes (2009) afirmam que, no Brasil, a Educação Física começa a adentrar ao sistema de ensino na primeira metade do século XIX. A constituição da área foi fortemente influenciada, a princípio, pela instituição militar e, a partir da segunda metade do século XIX, pela medicina. Influenciada pelo pensamento liberal e pelo higienismo, a Educação Física buscava promover o desenvolvimento físico e moral a partir de um currículo ginástico. Posterior a isso, uma nova abordagem educacional entendida por uma pedagogia ativa se tornou proeminente no currículo – o jogo –, sendo que os pressupostos que fundam a função e ação da EF correspondiam plenamente à lógica capitalista e à busca pelo desenvolvimento.

Concebido na perspectiva do controle social, o esporte se tornou o principal meio de intervenção da Educação Física, pois supunha noções de neutralidade e cientificação dos conhecimentos. Essa perspectiva, denominada de “currículo técnico-esportivo”, teve seu apogeu na década de 1970 e “foi concebido na perspectiva do controle social, confundindo-se novamente com formação moral” (Neira; Nunes, 2009, p. 75). As teorias tradicionais na EF trouxeram diferentes perspectivas, como a proliferação de obras e manuais que apresentavam passo a passo, aulas prontas e os

primeiros livros didáticos; deste modo, restava ao professor apenas o papel de minimizar os problemas disciplinares ou estruturais e “colocar em prática” o currículo ideal (Bonetto, Vieira e Borges, 2023).

Também, nos anos 1970, se fortalecem teorias científicas da psicologia cognitivista, “com a intenção de desatrelar a Educação Física da perspectiva esportiva intimamente ligada ao período ditatorial, [...] mostrava-se atento à interdependência dos domínios do comportamento (psicomotor, afetivo-social e cognitivo)” (Neira; Nunes, 2009, p. 77). Além disso, outro modelo tecnicista surge nessa época, a perspectiva desenvolvimentista “alentava para uma organização dos conteúdos de ensino com base nas fases do desenvolvimento humano e nas características do comportamento motor. Defendia a ideia de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física” (Neira; Nunes, 2009, p. 78).

A partir da década de 60, conforme Silva (2016), com o acontecimento de diversos movimentos sociais, no âmbito da educação e dos estudos do currículo, surgem as teorias críticas, tendo destaque para o brasileiro Paulo Freire (que mesmo não sendo um teórico sobre currículo, desenvolveu uma obra que tem implicações importantes para tal). Enquanto os modelos tradicionais de currículo se restringiam à atividade técnica de como fazer o currículo, as teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão, precisamente, os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. Elas desconfiavam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. “As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical” (Silva, 2016, p. 30).

Para as teorias críticas, o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz. No âmbito da EF, de acordo com Bonetto, Vieira e Borges (2023), sob forte influência das Ciências Humanas e das teorias críticas em educação, passam a propor um novo objeto de estudo: a cultura corporal

de movimento. O que estava em jogo era a própria identidade componente curricular, que se viu entre dois paradigmas: o biológico e o cultural. A disputa entre essas diferentes perspectivas foi classificada por Bracht (1996, p. 23) de “crise de identidade da Educação Física escolar”. A disciplina entendida até então como educação “do” e “pelo” movimento sob o viés da teoria crítica, passa a ser vista como área responsável por abordar “os temas da cultura corporal”, ou seja, a expressão corporal como linguagem social e historicamente construída, quais sejam, o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a dança e a mímica (Castellani Filho et al., 2012, n. p.). De acordo com Neira e Nunes (2009, p. 82):

O currículo da Educação Física nessa vertente assumiu para si uma nova responsabilidade: formar o cidadão e a cidadã para usufruírem, participarem e reconstruírem uma parcela da cultura mais ampla, a cultura corporal de movimento. A partir daí, criticou-se enfaticamente o tecnicismo presente nos currículos esportivo, globalizante e desenvolvimentista, sugerindo novos conteúdos e orientações didáticas para o componente. Por meio de uma atitude dialógica, este currículo proporcionaria aos alunos situações pedagógicas que lhes permitissem analisar criticamente os parâmetros sociais que configuravam e delineavam a existência sócio-histórica da brincadeira, esporte, dança, ginástica, luta e demais manifestações da cultura corporal.

Surgem, então, propostas como a de Castellani Filho et al. (2012), de orientação marxista, conhecida por crítico-superadora na qual, por meio do conhecimento das condições sociais da sua elaboração e da valorização da sua própria parcela da cultura, denominada de “cultura corporal de movimento”, os princípios metodológicos da perspectiva crítica têm como objetivo proporcionar à cultura dominada condições para libertar-se da dominação e alienação imposta pela ideologia capitalista. Outra perspectiva crítica da Educação Física é a crítico-emancipatória, proposta por Kunz (1994, p. 16), que propõe “uma didática comunicativa que deverá fundamentar a função do esclarecimento e da prevalência racional de todo agir educacional”.

Bonetto, Vieira e Borges (2023) nos trazem que na década

de 90, sob forte influência do projeto neoliberal, a educação é vista novamente pelo viés tecnicista, acrítico e homogeneizante. Ressurge, então, na Educação Física escolar, uma perspectiva curricular cujos objetivos são pautados no cuidado individual com a saúde e na instauração de um estilo de vida ativo. Nessa concepção, as aulas são elaboradas tomando como referência as aptidões físicas e o equilíbrio da composição corporal. Nesse momento, as ideias de “autonomia” e “cuidado individual com a saúde” fizeram “reforçar o individualismo e o discurso do acúmulo de benefícios como resultado do esforço pessoal” (Neira; Nunes, 2009, p. 86). Ficou conhecido como currículo da Educação para a Saúde ou currículo saudável no qual “considera os testes de aptidão física instrumentos recomendados para a avaliação no meio escolar” (Neira; Nunes, 2009, p. 87).

Sintetizando e resumindo as influências curriculares na Educação Física até então, Neira e Nunes (2009, p. 88) concluem que:

o currículo ginástico como projeto formativo para os educandos foi progressivamente substituído pelo esportivo, e este, em vista do ressurgimento das teorias científicas do comportamento, propiciou condições para o estabelecimento dos currículos globalizante e desenvolvimentista. Na seqüência e apresentando-se como oposição ao vigor da pedagogia tecnicista centrada nas concepções biológicas do componente, notou-se a emergência de um currículo crítico-reprodutivista pautado pelos fundamentos das Ciências Humanas. Contudo, o discurso hegemônico neoliberal de autonomia e aptidão para o enfrentamento do sedentarismo da vida moderna fortaleceu-se enormemente a partir da década de 1990, com a proposição em vários setores da sociedade de um currículo saudável. [...] essa visão retoma os princípios da aptidão física tão valorizada no início do século XX com o currículo ginástico.

Mais recentemente, de acordo com Silva, surgem as teorias pós-críticas, que se baseiam em várias correntes epistêmicas, tais como: o multiculturalismo, as relações de gênero e o feminismo, as questões étnico-raciais, a teoria queer, o pós-modernismo, o pós-estruturalismo, o pós-colonialismo e os estudos culturais. No âmbito

da EF, Bonetto, Vieira e Borges (2023) apontam que foi no século XXI que a EF se aproxima das teorias pós-críticas, principalmente, a partir da produção dos professores Marcos Neira e Mário Nunes e seus grupos de pesquisa acerca do currículo cultural da EF¹.

Portanto, as inquietações do ensino de Educação Física, na atualidade, se constituem em “um território de lutas, debates e confronto” (Neira; Nunes, 2009, p. 90). De acordo com os autores (p. 88), “em síntese, da trajetória curricular da Educação Física pode-se depreender influências das modificações impostas pelas transformações sociais e das tendências pedagógicas mais amplas”. Por fim, Neira e Nunes (2009, p. 91) apontam:

O que se pretende com essas reflexões é mostrar que o debate sobre o currículo da Educação Física é intenso e constante, fato que de modo algum prejudica sua autonomia, mas, ao contrário, vem enriquecê-la. O currículo compreende o plano da relação humana (ambiente da sala de aula), o aspecto pedagógico (objetivos, conteúdos, métodos e avaliação) e todos os aspectos culturais da sociedade. Como se nota, essa diversidade de demandas acaba, por si própria, tornando complexa qualquer abordagem a respeito do tema.

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva, depois das teorias pós-críticas, a teoria educacional crítica não pode voltar a ser, simplesmente, “crítica”. Entretanto, vale ressaltar que o legado das teorias críticas, sobretudo aquele de suas vertentes marxistas, não pode ser facilmente negado. Os processos de dominação de classe, baseados na exploração econômica continuam mais evidentes e dolorosos do que nunca.

A teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos, uma vez que “ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder” (Silva, 2016, p. 147). A partir das teorias críticas, entende-se que o currículo é um território político, uma construção social, resultado de um

1 Para ter acesso às suas produções, basta acessar o site: <https://www.gpef.fe.usp.br/>.

processo histórico. Assim, “as teorias pós-críticas ampliam e, ao mesmo tempo, modificam aquilo que as teorias críticas nos ensinaram” (SILVA, 2016, p. 148). Ainda, de acordo com o autor, “depois das teorias críticas e pós-críticas não se pode mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes” (Silva, 2016, p. 149-150). Seguindo esse raciocínio, ele conclui que o currículo é documento de identidade.

A partir dos documentos legais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), situa-se a Educação Física no âmbito das linguagens (BRASIL, 2000; 2018). Pensando, portanto, em explorar ao máximo a riqueza da EF nessa área de estudos, entende-se que a proposta da EF cultural seja a mais apropriada, para dar conta da sociedade atual: multicultural, globalizada, democrática e desigual. Vale ressaltar que “a perspectiva cultural da Educação Física não aponta nenhum caminho perfeccionista, salvacionista ou progressista”, mas “prioriza a construção de experiências atentas às identidades dos alunos, assim como enxerga a escola como espaço-tempo multicultural de formação” (Neira, 2018, p. 16). De acordo com Neira (2018, p. 16), “a pedagogia que caracteriza o currículo cultural dá visibilidade à gênese e ao desenvolvimento contextual das práticas corporais”. Nesse sentido, o presente texto tem por objetivo relatar as experiências acerca do currículo cultural da Educação Física no Ensino Médio Técnico Integrado.

2 Algumas experiências da Educação Física Cultural no IFRS – Campus Veranópolis

Com a EF, situada na área das linguagens, e refletindo acerca das contribuições dos estudos sobre currículo, apoio-me na proposta da EF cultural (Neira; Nunes, 2020). Proponho-me, dessa forma, a pensar, refletir e viabilizar (ou testar?) práticas docentes pautadas nas teorias pós-críticas. Deste modo, o presente texto busca relatar tal experiência no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Veranópolis, no ano de 2023.

Partindo do pressuposto de que a Educação Física “carrega em seu histórico grande carga eugenista, militarista, eurocêntrica e colonizadora” (Bins et al., 2023, p. 3), comecei o ano letivo e minha prática docente no IFRS com uma aula espetáculo, baseada no modelo de ação pedagógica da Pedagogia Griô², baseada em uma Educação Decolonial (Bins et al., 2023). No campo educativo, a pedagogia decolonial pode auxiliar no aprofundamento dos debates em torno da interculturalidade, buscando a “construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural” (Oliveira; Candau, 2010, p. 28). Essa ação se baseia e justifica também nas leis n.10.639 de 2003 e Lei n.11.645 de 2008, que incluem a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo (Brasil, 2003; 2008). Tal proposta mexeu bastante com os alunos, recebendo críticas e elogios. A partir da minha história de vida narrada na aula espetáculo, alguns alunos se identificaram com alguns relatos, enquanto outros ficaram incomodados com a proposta, pois queriam estar fora da sala, “livres” para fazerem o que quisessem. Bem como aponta Neira (2018, p. 18), “Iniciativas desse tipo nem sempre são bem recebidas”, uma vez que desacomodam os discentes. Concordando com Neira (2018, p. 17):

A inclusão de outros conhecimentos no currículo torna perceptíveis os hibridismos e mestiçagens que caracterizam a cultura corporal, desencadeia novos olhares dos alunos sobre si próprios e sobre aqueles com os quais convivem.

2 A Pedagogia Griô foi desenvolvida por Lillian Pacheco, Márcio Caires em Lençóis, Ba. Seu modelo de ação pedagógico tem um formato mandálico, que ao centro tem a vida, identidade e ancestralidade circundadas por dois triângulos formando uma estrela. Essa estrela trabalha o encantamento e a vivência. Um dos triângulos representa a emoção, música e movimento através da vivência das danças, cantigas e sentimentos identitários, o outro triângulo que se interliga ao primeiro representa os mitos, arquétipos e símbolos, as oficinas de saberes e fazeres da comunidade e as histórias de vida. A pedagogia griô acredita que a referência do conhecimento precisa partir de si, da sua ancestralidade, depois daí vem o diálogo e a conversa com os conhecimentos mais universais.

Como eu entrei em 2023, como professora substituta, foi necessário (re)construir com os alunos suas concepções sobre EF. Dessa forma, propus algumas atividades para trabalharmos o que é a EF, buscando entender seu contexto histórico. Acredito ser importante abordar tal temática com os estudantes para que tenham consciência dos objetivos e propostas de cada docente.

Após esse trabalho inicial, começamos a trabalhar com o atletismo, que é uma prática corporal que compõe a cultura corporal. Muitas vezes, negligenciada na escola e na grande mídia, o atletismo era conhecido por poucos alunos. Buscando, portanto, tematizar o atletismo nas aulas de EF, foram vivenciadas a diferentes modalidades que existem nesse esporte e, como trabalho avaliativo, foram realizadas resenhas críticas sobre reportagens que envolviam o atletismo. Mas, muito mais que isso, as reportagens traziam questões de ordem cultural e social, tais como questões de gênero, sexualidade, raça, etnia e inclusão. Buscando auxiliar a compreensão do que foi pautado em aula, seguem abaixo algumas das reportagens utilizadas para o trabalho.

Figura 1 – Reportagem 1



Fonte: Gaúcha ZH, 2023³.

3 Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/esportes/noticia/2023/01/alison-dos-santos-passa-por-abordagem-armada-da-policia-em-sao-paulo>

Figura 2 – Reportagem 2



Fonte: G1, 2009⁴.

Figura 3 – Reportagem 3



Fonte: Agenda Olímpica, 2021⁵.

clctp7bgv00j01822xphyjy9.html.

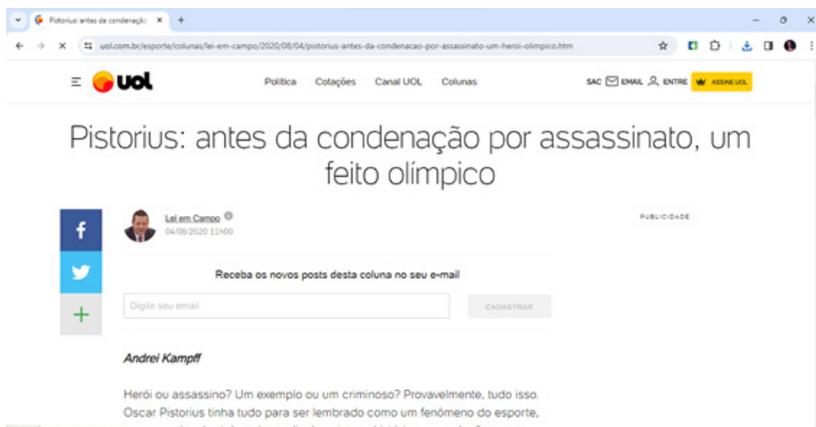
- 4 Disponível em: <https://g1.globo.com/Noticias/Rio/0,,MUL1294683-5606,00-ROBSON+CAETANO+E+INDICIADO+NA+LEI+MARIA+D+A+PENHA+POR+LESAO+CORPORAL.html>.
- 5 Disponível em: <https://agendaolimpica.com.br/cbat-sobe-o-tom-e-repudia-declaracoes-ofensivas-de-adrilles-jorge-da-jovem-pan-a-modalidade-olimpica/>.

Figura 4 – Reportagem 4



Fonte: UOL, 2021⁶.

Figura 5 – Reportagem 5



Fonte: UOL, 2020⁷.

6 Disponível em: <https://www.uol.com.br/esporte/futebol/ultimas-noticias/lancepress/2021/04/11/blog-usa-foto-de-usain-bolt-para-noticiar-assalto-e-gera-polemica.htm>.

7 Disponível em: <https://www.uol.com.br/esporte/colunas/lei-em-campo/2020/08/04/pistorius-antes-da-condenacao-por-assassinato-um-heroi-olimpico.htm>.

Figura 6 – Reportagem 6



Fonte: El País, 2021⁸.

Figura 7 – Reportagem 7



Fonte: GE, 2019⁹.

- 8 Disponível em: <https://brasil.elpais.com/esportes/jogos-olimpicos/2021-08-24/nao-e-superacao-e-treino-como-torcer-na-paralimpiada-sem-preconceitos-e-cliches.html>.
- 9 Disponível em: <https://ge.globo.com/programas/esporte-espeticular/noticia/velocista-esta-no-meio-de-polemica-que-pode-impedir-adolescentes-trans-de-competir-nos-eua.ghtml>.

Figura 8 – Reportagem 8



Fonte: Terra, 2022¹⁰.

Figura 9 – Reportagem 9



Fonte: GE, 2016¹¹.

10 Disponível em: <https://www.terra.com.br/nos/qual-o-peso-da-maternidade-na-vida-de-uma-atleta,f3ee03042fc6aa92d220b9d7cb4af996jxijmo1f.html>.

11 Disponível em: <https://ge.globo.com/olimpiadas/atletismo/noticia/2016/08/por-pouco-caio-bonfim-chega-em-quarto-na-marcha-e-fantastico.html>.

Figura 10 – Reportagem 10



Fonte: UOL, 2021¹².

Figura 11 – Reportagem 11



Fonte: BBC, 2021¹³.

12 Disponível em: <https://www.uol.com.br/esporte/futebol/ultimas-noticias/lancepress/2021/11/02/bronze-em-pequim-rosangela-santos-vira-motorista-de-aplicativo-apos-ser-dispensada-do-pinheiros.htm#:~:text=A%20medalhista%20de%20Bronze%20na,nenhuma%20explica%C3%A7%C3%A3o%20plaus%C3%ADvel%20do%20respons%C3%A1vel.>

13 Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-57978154>.

Figura 12 – Reportagem 12



Fonte: Metrôpoles, 2023¹⁴.

Os estudantes fizeram, então, uma resenha crítica sobre a reportagem que pegaram (sem poder de escolha, para “desacomodá-los”), trabalhando, também, na perspectiva da mídia-educação¹⁵. Após isso, eles deveriam escolher um artigo científico que pudesse embasar suas críticas para apresentar aos colegas no formato de roda de conversa e debate. Aqui, compartilho do mesmo questionamento de Neira (2018, p. 16): “Se o que se pretende é formar cidadãos para uma sociedade menos desigual, como não debater as relações de gênero e classe que envolvem os esportes?”, assim como outros dilemas e construções sociais que devem ser levados para dentro da sala de aula, buscando-se a formação de um sujeito crítico e empático (Dieder, 2022).

Outra proposta, realizada com as turmas, foi a de um trabalho sobre temas transversais (bullying, gênero, inclusão, leis afro-indígenas, mídias e relações étnico-raciais). Os alunos foram

14 Disponível em: <https://www.metropoles.com/esportes/entidade-de-atletismo-exclui-mulheres-trans-de-provas-femininas>.

15 De acordo com Pires, Lazzarotti Filho e Lisbôa (2012, p. 58), “para a efetivação da formação esclarecida à cultura midiática”, faz-se necessário a “articulação das três dimensões” da mídia-educação: 1) educar para a mídia; 2) educar com a mídia; 3) educar através da mídia.

separados em grupos por sorteio e receberam uma das temáticas citadas. Foram enviados artigos científicos, para que eles pudessem se basear, tendo que apresentar para os colegas sobre o tema do grupo, a partir de algumas questões de apoio que seguem no quadro abaixo:

Quadro 1. Temáticas

Bullying	O que é bullying?
	De que forma o bullying acontece na escola?
	De que forma o bullying acontece nas aulas de Educação Física?
	Como podemos prevenir e combater o bullying na escola e nas aulas de Educação Física?
Gênero	O que são estudos de gênero?
	De que forma os estudos de gênero têm relação com a educação física escolar?
	Como a heteronormatização e a produção de masculinidades influenciam nos processos de inclusão/exclusão nas aulas de Educação Física?
	Como o feminismo pode ajudar na busca por uma educação física inclusiva?
Inclusão	O que é inclusão e exclusão?
	Por que devemos incluir todos os alunos nas aulas de Educação Física?
	De que forma podemos incluir alunos com deficiência nas aulas de Educação Física?
	Quais os desafios para inclusão?
Leis afro-indígenas	Quais são e o que dizem as leis 10.639/03 e 11.645/08?
	Essas leis costumam ser aplicadas?
	Qual a importância dessas leis nas aulas?
	De que forma podemos aplicar essas leis nas aulas de Educação Física?

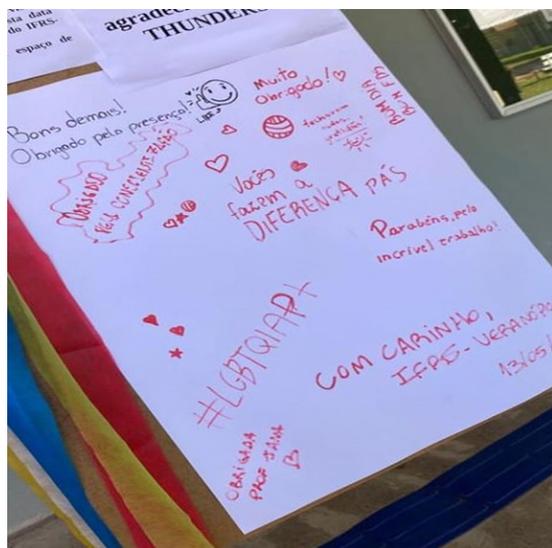
Mídias	O que é mídia-educação?
	O que são as TICs?
	De que forma podemos utilizar as mídias e as TICs nas aulas de Educação Física?
	As mídias e as TICs são aliadas ou inimigas na Educação Física?
Relações étnico-raciais	O que são relações étnico-raciais?
	De que forma as relações étnico-raciais se ligam à Educação Física?
	Como promover uma Educação Física antirracista?
	Quais as relações entre corpo, gênero, sexualidade e questões étnico-raciais?

Fonte: elaborado pela autora.

Além de apresentar sobre a temática, eles deveriam pensar em uma proposta prática, para realizar com os colegas. Tal iniciativa fez com que os alunos compreendessem melhor o porquê de trabalhar e desenvolver tais questões em aula.

Outra intervenção importante, durante o ano de 2023, foi a participação de convidados externos, que abordaram temáticas diferentes com maior riqueza e profundidade. Dentre as temáticas, estão: Voleibol e combate à homofobia, Cultura hip-hop, Breaking e Graffiti, Esporte Paralímpico, Violência de gênero, Bate-papo com o atleta olímpico e Frisbee. Abaixo, seguem alguns registros:

Figura 13 – Recado dos alunos para o time convidado



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 14 – Graffiti no Campus



Fonte: arquivo pessoal¹⁶.

16 A autora possui autorização para utilização da imagem.

Neira (2018, p. 17) afirma que o currículo cultural da EF cria espaços e constrói as “condições para que várias vozes e gestualidades sejam analisadas”, sendo importante “estabelecer vínculos com as comunidades a fim de incorporar o seu patrimônio cultural corporal”. Assim, essas foram as práticas adotadas com a presença de convidados nas aulas.

Por fim, mas não menos importante, foram utilizadas, também, algumas questões de ENEM que tinham relações com as temáticas abordadas em aula. O formato de prova, baseado nessas questões, foi utilizado somente na recuperação paralela.

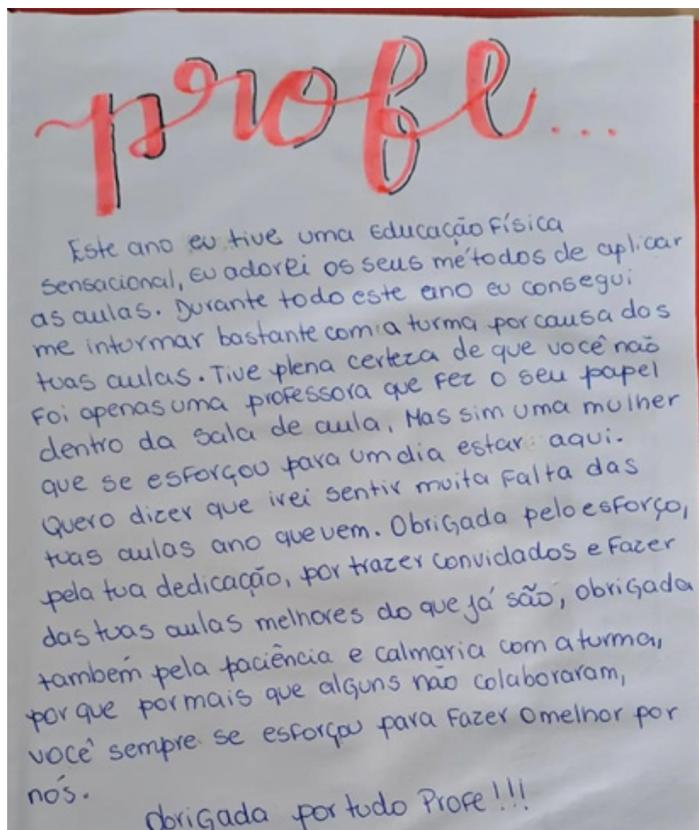
Diante de tais experiências e tomando como base o currículo cultural da EF, compartilho um trecho de Neira (2018, p. 21), que sintetiza o que foi desenvolvido:

Como se observa, uma vez posto em ação, o currículo cultural da Educação Física potencializa a pedagogia da diferença. Quando se defrontam com várias representações acerca das práticas corporais e das pessoas que delas participam, os estudantes percebem as múltiplas formas de dizê-las e afirmá-las. Mediante a problematização, se dão conta de que suas verdades são produzidas culturalmente, tal qual o modo como cada um aprendeu a falar de si e do Outro. Nesse conflito de proposições, constroem coletivamente novas formas de dançar, brincar, lutar, praticar esportes e fazer ginástica, ressignificando suas experiências em meio ao dissenso de opiniões e sugestões. Ao ampliar seus saberes, compreendem que existem outras maneiras de fazer e pensar sobre o mesmo tema. As investigações realizadas ao longo das atividades de ensino dão a perceber que as significações decorrem das conjunturas de emergência dos discursos sobre o tratado. Por conseguinte, é provável que os estudantes reconheçam as estratégias empregadas para tornar hegemônicos determinados significados alusivos às práticas corporais, ao mesmo tempo em que outros são negados, desprezados ou esquecidos. Quem sabe, com isso, se percebam sujeitos em meio ao jogo do poder cultural.

3 Considerações finais

Buscando relatar as experiências acerca do currículo cultural da Educação Física no Ensino Médio Técnico Integrado, o presente texto apresentou algumas práticas docentes com tal perspectiva, não no intuito de tratá-las como uma “receita de bolo”, mas sim como inspiração, pois elas podem ser (re)pensadas e (re)utilizadas por outros professores. Para esboçar alguns dos resultados obtidos a partir de tais experiências, deixo abaixo o recado/relato de uma aluna negra em seu caderno:

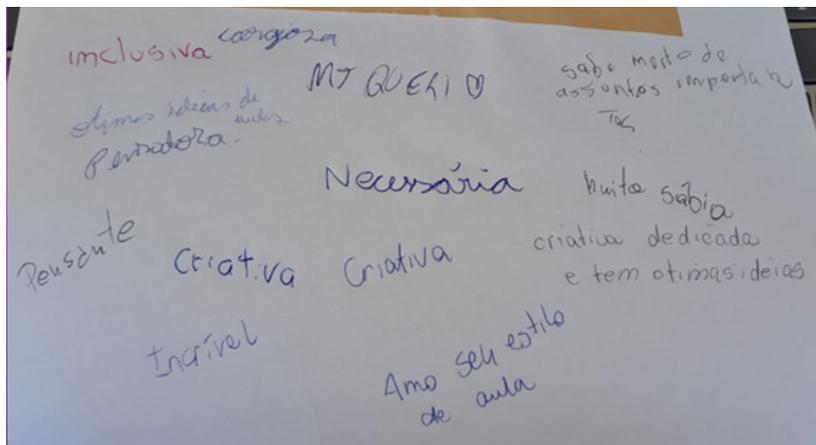
Figura 15 – Registro do caderno da aluna



Fonte: arquivo pessoal.

Além desse relato, que me enche os olhos (de lágrimas) e o coração (de realização), acredito ter transformado algumas vidas daqueles que se permitiram serem tocados por essa perspectiva de trabalho. Abaixo, segue outro registro, dessa vez, de uma atividade proposta pelos próprios alunos a partir da temática bullying, como relatado no texto. Nessa atividade, todos deveriam ter folhas fixadas em suas costas e os colegas deixariam palavras e/ou frases positivas sobre aquelas pessoas. No registro que segue, temos a folha da professora com o registro de alguns alunos (nem todos escreveram).

Figura 16 – Registro da folha da professora com recados



Fonte: arquivo pessoal.

Referências

BINS, G. N. Docência, escola e decolonialidade em educação física: uma experiência na pós graduação. Anais do XXIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do X Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Fortaleza, 2023.

BONETTO, P. X. R.; VIEIRA, R. A. G.; BORGES, C. C. O. Currículos de Educação Física: (re)montagem a partir de fragmentos historiográficos. Educação em Foco, ano 26, n. 49,

2023.

BRACHT, V. Educação Física no 1º grau: conhecimento e especificidade. Rev. Paul. Educ. Fís., supl.2, p. 23-28, 1996.

BRASIL. Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm.

BRASIL. Lei n.10.639 de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. 2000.

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

CASTELLANI FILHO, L. et al. Metodologia do ensino de educação física. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

DIEDER, J. A. Cidadania na escola. Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

KUNZ, E. Transformação didático-pedagógico do esporte. 1. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 1994.

NEIRA, M. O currículo cultural da educação física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. Revista e-Curriculum, v.16, n.1, p. 4 – 28 jan./mar. 2018.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Teorização curricular e Educação Física. In: Educação Física, currículo e cultura. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da Educação Física. In: Bossle, F.; Athayde, P.; Lara, L. Educação Física escolar.

Natal: EDUFRN, 2020. p. 25-43.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010.

PIRES, G. L.; LAZZAROTTI FILHO, A.; LISBÔA, M. M. Educação física, mídia e tecnologias – incursões, pesquisa e perspectivas. *Kinesis*, v. 30, n. 1, 2012.

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

A UTILIZAÇÃO DAS TIC E DO MODELO SPORT EDUCATION NO ENSINO DOS ESPORTES DE INVASÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CAMPUS SERTÃO DO IFRS

Affonso Manoel Righi Lang

Larissa Wagner Zanella

Luiz Valerio Rossetto

1 Introdução

Abordar as aulas de Educação Física (EF) sem mencionar os esportes pode parecer incomum, considerando que, historicamente, o esporte tem sido tema central nessa disciplina em escolas por todo o país. Apesar dessa longa associação, desde os anos 1980, surgiram iniciativas para diversificar os temas e conteúdos no ambiente escolar, buscando transcender essa ênfase esportiva. Essas abordagens têm ganhado respaldo acadêmico e são refletidas em diversos documentos oficiais da área (como os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, Lições do Rio Grande em 2009 e a Base Nacional Comum Curricular em 2017). Essas pesquisas exploram a possibilidade de incorporar temáticas como dança, ginástica, lutas, atividades aquáticas e interações com a natureza, entre outras, ampliando assim o leque de oportunidades pedagógicas na EF (Fensterseifer; González, 2009, 2010).

Com a expansão das oportunidades de estudo, surgiram novas perspectivas sobre o ensino na Educação Física. Bracht (1997)

desafia-nos a repensar o conceito de “esporte escolar”. Ele sugere que o “esporte escolar” deve ser abordado de maneira distinta em relação ao ambiente de origem, como os clubes esportivos. Assim, o “esporte da escola” deve buscar “pensar alternativas que amenizem as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem do esporte dentro do ambiente escolar” (Vargas, et al., 2019).

Para além da prática esportiva e dos elementos técnico-táticos, entende-se que, no âmbito escolar, outros assuntos devem ser debatidos e experimentados ao propormos o ensino esportivo. Dentre outras possibilidades, destacamos a importância da abordagem sobre o contexto social esportivo e os profissionais que atuam neste meio (treinadores, preparadores físicos, fisioterapeutas, massagistas, estatísticos, nutricionistas, árbitros, repórteres, cinegrafistas, etc.).

Nesse sentido, pesquisas recentes ressaltam o modelo Sport Education como uma alternativa de abordagem que envolva os alunos em uma outra perspectiva de ensino dos esportes na escola (Siedentop, 1994; Graça; Mesquita, 2007; Ginciene; Matthiesen, 2017). Graça e Mesquita (2007, p. 402), afirmam que esse modelo “acolheu perfeitamente as ideias construtivistas sobre o papel do aluno no processo de aprendizagem, colocando-o numa posição de construtor activo das suas próprias aprendizagens, valorizando os processos cognitivos, de percepção, tomada de decisão e compreensão”.

Concomitante a esse movimento da EF, outras linhas da educação nos alertavam sobre a necessidade da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nos processos educacionais (Fagundes, 2010; Silva; Gariglio, 2010; Silva, 2011; Champangnatte; Nunes, 2011; Serra, 2013). Germano et al. (2017) apresentam diversas possibilidades da utilização das TIC durante as aulas de EF: utilização de imagens e vídeos; jogos digitais; redes sociais; jornais on-line; criação e análise de blogs; pesquisas na internet; produção de vídeos, curtas-metragens e exposição de imagens. Entendemos, porém, conforme Lang (2016), que ao utilizarmos as TIC como ferramenta educacional, necessitamos

prestar atenção nos caminhos metodológicos.

É imprescindível um cuidado pedagógico diligente para evitar que o uso das TIC encubra o verdadeiro propósito do processo educacional, convertendo-o em mero espetáculo tecnológico. Portanto, ao integrar as TIC na educação, é essencial ter uma clara compreensão do que se pretende ensinar (temas e conteúdos), dominar os métodos pedagógicos adequados e, por fim, determinar quais TIC utilizar e de que maneira elas podem contribuir efetivamente para o processo educacional.

Diante do exposto, este estudo se configura como um relato de experiência de uma abordagem pedagógica adotada nas aulas de Educação Física destinadas às turmas do primeiro ano do Ensino Médio Técnico no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Sertão/RS, no ano letivo de 2023. Esta abordagem não só busca enfrentar as críticas históricas enfrentadas pela Educação Física no contexto do ensino esportivo, mas também aproveita as TIC como recurso pedagógico fundamental.

2 Resultados e discussões

2.1 O local e os sujeitos

Os alunos participantes deste estudo possuem idades entre 14 e 16 anos e são residentes em diferentes cidades do norte do estado do Rio Grande do Sul. Predominantemente, são filhos de pequenos e médios produtores rurais. Das cinco turmas participantes (11, 12, 13, 14 e 15), todas integram o curso Técnico em Agropecuária, o qual destina 80 horas anuais para as aulas de Educação Física. Todas as turmas têm aulas semanais, com duas horas de duração em cada uma delas. O componente curricular de Educação Física é visto historicamente com bons olhos dentro da instituição, recebendo anualmente melhorias na infraestrutura e materiais de apoio.

Uma característica interessante das turmas participantes é

o regime de residência estudantil adotado pela escola. Por ser um campus rural, a escola destina, aproximadamente, 300 (trezentas) vagas, para que os alunos possam residir na escola entre segunda-feira e sexta-feira (durante esse período, os alunos têm aula em tempo integral e estão sob responsabilidade do IFRS - Campus Sertão). Das turmas participantes, a maioria dos alunos são residentes no campus, enquanto que uma pequena parte são moradores de cidades vizinhas, ou do próprio município de Sertão.

2.2 A organização de 2023 e o ensino dos esportes de invasão

Ao iniciar as aulas de Educação Física, no ano letivo de 2023, foi apresentado aos alunos a seguinte lista (Quadro 1) de temáticas e tempo destinado a cada uma das unidades didáticas.

Quadro 1. Distribuição das temáticas e horas do 1º Ano

ITEM	TEMÁTICAS	HORAS
1	Atividade Física, Exercício Físico, saúde e corpo “perfeito”	8 horas
2	Jogos populares e tradicionais	12 horas
3	Mundo dos esportes (Classificação dos Esportes)	16 horas
4	Esportes de Invasão	16 horas
5	Esportes de combate	8 horas
6	Ginástica de condicionamento físico	12 horas
7	Atividades Física Junto a Natureza	8 horas

Fonte: os autores.

No decorrer do ano, ao trabalharmos o item 4 da tabela acima apresentada, foi proposto aos alunos que fizessem a escolha de qual esporte de invasão seria estudado naquele período. Os alunos puderam escolher entre Handebol, Basquete, Futebol 7, Futebol 11, Futsal, Rúgby e Futebol Americano. Após votação, todas as turmas escolheram o Futsal. Importante frisar aqui, conforme González e Bracht (2012, p. 26), que os esportes de invasão “são

aquelas modalidades em que as equipes tentam ocupar o setor da quadra/campo defendido pelo adversário para marcar pontos (gol, cesta, touchdown), ao mesmo tempo em que têm que proteger a própria meta”.

Para organizar a Unidade Didática (UD), as aulas foram divididas em oito (8) encontros de duas (2) horas cada, totalizando 16 horas-aula. As duas primeiras aulas foram destinadas para a organização da UD: escolha da modalidade de esporte de invasão (Futsal); minijogos de 3 x 3 para filmagem e posterior análise e hierarquização dos problemas; montagem das equipes para a realização do Campeonato Interno da turma (Sport Education); explicações gerais. Entre a segunda e terceira aula, foram apresentados os subpapéis dos sujeitos envolvidos nos esportes de invasão, bem como suas funções iniciais dentro do jogo: atacante com posse de bola (ACPB), atacante sem posse de bola (ASPB), defensor do atacante com posse de bola (DASPB), defensor do atacante sem posse de bola (DASPB) (González, Bracht; 2012).

Entre a terceira e a oitava aula, o foco foi a resolução dos problemas visualizados em conjunto com os alunos, ao assistirmos vídeos de seus minijogos. Em relação aos principais problemas encontrados em cada um dos subpapéis, surgiram os seguintes:

Quadro 2. Problemas dos subpapéis analisados na primeira aula

ACPB	ASPB	DACPB	DACPB
Não buscam jogar com os companheiros	Não criam linha de passe	Não marcam seu adversário direto	Não marcam seu adversário direto
Não conseguem dominar a bola	Não ajudam o ataque do time	Não roubam a bola de seu adversário direto	Não interceptam o passe para do seu adversário direto
Número excessivo de erros de passes	Não verbalizam o jogo	Não se posicionam entre o adversário e a meta	Não se posicionam entre o adversário e a meta
Passe realizado com o lado de “fora” do pé			

Finalizam em condições desfavoráveis			
Não se movimentam após o passe			
Não verbalizam o jogo			

Fonte: os autores.

A resolução dos problemas acima apresentados foram as temáticas centrais das aulas. Após receber a turma e passarmos para os minijogos, dividimos a turma em três miniquadras (dentro da quadra principal do ginásio), cada uma contando com três trios. Enquanto dois trios jogavam (jogos de 5 a 7 minutos), o trio que estava fora orientava os demais, lembrando suas tarefas e as regras estabelecidas. A organização dos trios se dava por escolha do professor, em que havia o cuidado, para que a sua configuração fosse de dois meninos e uma menina (pois há menos meninas nas turmas).

2.3 O Sport Education nas aulas de Educação Física

A utilização do Sport Education trouxe diversos desafios para alunos e docente nessa UD. Os pressupostos do Sport Education nos mostram que o planejamento e organização inicial são fundamentais, para que o desenvolvimento das aulas seja adequado ao processo educacional. O segundo desafio foi a superação daquilo que os alunos relataram em seu primeiro dia de aula, quando indagados sobre o que estudaram no Ensino Fundamental, nas aulas de Educação Física: “nada”, “a professora soltava a bola e nós jogávamos”, “os meninos jogavam bola e as meninas vôlei”. Porém, durante o ano todo, notamos uma “aceitação facilitada” por todas as turmas na ruptura da sequência com a qual eles estavam acostumados, para uma nova perspectiva de aula de Educação

Física.

Assim, a utilização do modelo Sport Education também se mostrou interessante dentro de seus objetivos e perspectivas. Importante apresentar o que Graça e Mesquita (2007, p. 410) afirmam sobre o modelo, o qual

comporta a inclusão de 3 eixos fundamentais que se revêem nos objectivos da reforma educativa da educação física actual: o da competência desportiva, o da literacia desportiva e o do entusiasmo pelo desporto, sendo o seu propósito formar a pessoa desportivamente competente, desportivamente culta e desportivamente entusiasta.

No que se refere à competência desportiva, é esperado que o aluno domine “as habilidades de forma a poder participar no jogo de um modo satisfatório e que conhece, compreende e adapta um comportamento tático apropriado ao nível de jogo praticado” (Graça; Mesquita, 2007, p. 410). Em relação à formação desportivamente culta, compreende-se que o aluno necessita “conhecer e valorizar as tradições e os rituais associados ao desporto e que distingue a boa da má prática desportiva” (Graça; Mesquita, 2007, p. 410). Por último, ao referir-se ao entusiasmo desportivo, “quer dizer que a prática do desporto o atrai e que é um promotor da qualidade e um defensor da autenticidade da prática desportiva” (Graça; Mesquita, 2007, p. 410).

Nesse sentido, Siedentop (1994) nos lembra que o esporte da escola deve manter algumas características básicas do esporte praticado nas instituições tradicionais. Preservando os aspectos pedagógicos, o autor apresenta seis eixos articulados dentro do Sport Education: a época desportiva, a filiação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e os eventos culminantes. Nos próximos parágrafos, debateremos sobre cada uma desses pontos e como foi o seu desenvolvimento em nossa UD.

A época desportiva correspondeu a toda UD (16 horas-aula) entre os meses de agosto e setembro de 2023. Esse período maior de aulas é um dos pré-requisitos do modelo. Assim, entende-se que os alunos terão momentos constantes de possibilidade de

aprendizagem dentro das expectativas da UD. Vargas et al. (2019, p. 737) indicam que “essa condição proporciona aos alunos desenvolverem um conjunto de saberes corporais e conceituais sobre os conteúdos trabalhados”. Graça e Mesquita (2007), por sua vez, reiteram que esse período de maior contato com determinado conteúdo poderá facilitar a inclusão voluntária de uma prática esportiva em seus hábitos de vida.

O segundo aspecto do Sport Education a ser seguido diz respeito à filiação dos alunos dentro de grupos. O objetivo é promover a integração imediata dos alunos por meio da formação de equipes. Dentro desse grupo, os sujeitos assumem diversas funções (jogadores, treinadores, árbitros, anotadores, jornalistas, editores, etc.), o que deixa claro o aumento de funções assumidas por alunos e docentes nas aulas. Durante seu desenvolvimento, “todos, de uma maneira ou de outra, contribuem para o desenvolvimento dos saberes da disciplina [...]. Nesse espaço, cada qual, com o seu acervo de experiências, auxilia no compartilhamento de saberes em prol do melhor desenvolvimento de seu grupo” (Vargas, et al. 2019, p 737).

Em nossa experiência, na segunda aula, após assistirmos ao vídeo diagnóstico, foi destinado um tempo da aula para a elaboração das equipes. Foi destacado que as equipes deveriam ser mistas, com meninas e meninos jogando juntos, e que sempre deveria haver ao menos duas meninas em quadra nas diferentes equipes. Assim, em cada turma foram formadas quatro equipes com sete alunos (variando para mais, ou menos, dependendo do número em cada turma). Cada equipe deveria apresentar nome, bandeira, mascote, grito de guerra, uma cor de camiseta e um capitão para representar a equipe em momentos de decisão.

Após essa organização, passamos ao terceiro ponto destacado pelo modelo Sport Education: a competição formal. A escolha do modelo de jogos para a competição foi esta: haveria jogos do campeonato nos 30 minutos finais de aula (5 minutos de organização; 15 minutos de jogo; 10 minutos para entrevista pós-jogo e conversa final), duas equipes jogavam, uma fazia arbitragem

e outra a reportagem dos jogos (momento de utilização das TIC). Com quatro equipes em uma chave, o formato definido foi o seguinte: todos contra todos; um único turno; os dois primeiros colocados jogam a final e os outros dois atuam em reportagem e arbitragem.

Para que a competição não tivesse um fim em si mesmo, diversos registros foram realizados durante o período da competição para posterior análise. Assim, surge o quarto elemento: registro estatístico. Vargas et al. (2019, p. 738) indicam que “esse movimento consiste no levantamento de informações sobre a competição e na sua divulgação”. Registrar os detalhes dos jogos, em formato de anotações ou em vídeo, permite que, posteriormente, sejam realizados debates sobre fatos ocorridos e sobre a evolução dos alunos dentro da UD.

Em nossa experiência, em cada um dos jogos realizados, a equipe de arbitragem anotava faltas, cartões, gols e resultados finais. Ao mesmo tempo, a equipe de reportagem registrava em vídeo as movimentações do jogo e nos momentos pré-jogo, intervalo e pós-jogo, realizavam entrevistas com os jogadores, para saber detalhes da partida (os alunos usavam seus smartphones para realizarem as gravações). No início da aula seguinte, a equipe responsável pela realização da reportagem deveria apresentar um vídeo com no mínimo três e no máximo cinco minutos, contando a história daquela partida.

O vídeo deveria apresentar: abertura informando o dia, local, horário, equipes, entrevistas, resultado finais e próximo jogo. Necessário destacar que, nas primeiras rodadas, ao entregar os vídeos, ocorreram algumas instabilidades de componentes eletrônicos, o que dificultou a abertura dos arquivos (os alunos traziam seus celulares e cabos para passar direto para o computador). A partir disso, ficou combinado que os vídeos deveriam ser entregues em Pen Drive ou carregados e compartilhados, previamente, entre aluno e professor, em nuvens disponibilizados pela instituição, o que se mostrou extremamente eficiente, não ocasionando nenhum erro de rotação ou de incompatibilidade nos mais de quarenta vídeos

produzidos pelas cinco turmas durante a UD. Após assistirmos à reportagem, anotava-se o resultado do jogo em uma tabela digital, a qual era compartilhada via grupo de WhatsApp nos grupos das turmas, assim, os alunos tinham a possibilidade de acompanhar como estava a classificação e os demais números de sua equipe.

Nesse contexto de mudança nas aulas, outro fator que contribuiu bastante - e que faz parte do modelo Sport Education - foi o clima de festividade. Durante todo o processo, é necessário manter a rigidez da organização que o modelo necessita, ao mesmo tempo em que se cria um ambiente aprazível, que favoreça o desenvolvimento das tarefas. Isso tudo é necessário, para que os alunos se sintam parte do processo. Interessante destacar que, em nossa experiência, o número de alunos faltantes ou que não participavam das aulas foi extremamente baixo. Tal clima proporcionou diversos depoimentos positivos de alunos, afirmando estar gostando de aulas de Educação Física pela primeira vez, por ser “interessante atuar como árbitro, cinegrafista, jogador” (relato de aluno em autoavaliação).

Esse clima festivo também faz parte do processo encontrado no último eixo indicado pelo modelo Sport Education: os eventos culminantes. Nesse sentido, a ideia é que a comunidade escolar se envolva no encerramento da UD. Vargas et al. (2019, p. 738) sugerem que “esse encerramento pode ser desenvolvido por meio de um evento que oportunize uma competição entre as várias equipes das diferentes turmas da escola”. Dessa forma, diversas são as possibilidades de encerramento: com a turma trabalhada, com outras turmas da escola, com turmas de escolas vizinhas, enfim, o que o docente julgar capaz de ser operacionalizado. Em nossa experiência, o evento de culminância foram os jogos finais entre a própria turma com a seguinte configuração:

Quadro 3: Evento de Culminância

Evento de Culminância	
Jogo	Equipe de apoio
Decisão de 3º e 4º lugar 3º Geral X 4º Geral	Arbitragem: 1º geral Reportagem: 2º geral
Final 1º Geral X 2º Geral	Arbitragem: 3º geral Reportagem: 4º geral

Fonte: os autores.

Notamos, com a utilização do Sport Education, assim como em outros estudos (Vargas, et al; 2019; Ginciene; Matthiesen, 2017), que os alunos se envolvem profundamente em aprender sobre o que estava sendo ensinado em cada um dos processos propostos. Destaca-se que, em diversos relatos dos alunos (em formato de texto no momento de autoavaliação), foi afirmado que o seu compromisso com a equipe foi bastante latente e que, antes dos jogos finais de cada aula, eles se preocupavam em aprender o máximo sobre o que era explicado, bem como sobre como melhorar seus passes, domínio, deslocamento, criação de linha de passe e finalização em condições favoráveis dentro dos minijogos propostos durante as aulas.

2.4 O uso das TIC durante as aulas

Desde o início da implementação da UD, deixou-se claro para todos os participantes o propósito específico dos smartphones em nossas aulas: serem utilizados estritamente para fins educacionais. Qualquer uso desviante desse propósito foi proibido. Salienta-se que as TIC, especialmente, a produção de vídeos, foram abordadas seguindo paradigmas que visavam não apenas oferecer uma alternativa na produção de conhecimento, mas sim promover uma nova abordagem cognitiva. Seguindo as orientações de Lang (2016), compreendemos que ao incorporar as TIC, não devemos apenas considerá-las como uma ferramenta distinta do método

tradicional, mas sim como um instrumento cognitivo que requer uma abordagem pedagógica eficaz, para envolver os alunos de forma profunda e crítica. Isso os capacita a refletir sobre os conteúdos estudados, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e contribuindo para a construção do conhecimento.

Assim, a utilização das TIC, durante as aulas, foi dividida em duas partes. A primeira ocorreu no momento em que o docente filmou as aulas e, posteriormente, por meio de uma atividade orientada, realizou a observação do jogo juntamente com os alunos. Dessa forma, todos os alunos foram introduzidos em uma nova forma de “ler” o jogo (conforme relatado anteriormente, ao explicarmos sobre os subpapéis dos esportes de invasão: ACPB; ASPB; DACPB; DASPB). Essa nova possibilidade de leitura só se deu por meio do vídeo em que os alunos conseguem visualizar de outra maneira as situações de jogo e as tomadas de decisão realizadas (Germano, et al. 2017).

A segunda forma de utilização das TIC, diz respeito à produção de reportagens que desenvolvessem um vídeo como produto final. Interessante destacar que não foi necessário orientar como filmar, editar, cortar, reproduzir e/ou aprofundar possibilidades, pois os alunos utilizaram conhecimentos prévios para tais fins. Um dos desafios lançados foi que os colegas que tinham certo domínio deveriam ajudar os demais. Na produção de vídeo, ficou evidente a mudança de comportamento dos alunos frente à entrega do material, quando um grupo entregou a reportagem a quem do esperado. Houve uma cobrança dos próprios alunos com o grupo: “levem a sério”; “façam o trabalho bem feito”; “onde vocês vão ter essa oportunidade?”. Esses comentários foram transmitidos via “rádio corredor”, e foi necessário fazer uma fala com todas as turmas explicando, detalhadamente, o que a atividade poderia ofertar como forma de aprendizagem.

Após esse episódio, foi percebida uma melhora significativa da produção visual de todos os grupos em todas as turmas. Isso porque se sentiram motivados a produzir aberturas de programa; realizar mesa redonda com os jogadores em momentos fora da aula

e simular transmissões ao vivo. Notou-se também que, aos poucos, ocorreram melhoras na resolução de imagens - após o domínio de algumas ferramentas de edição - bem como a qualificação significativa dos áudios das transmissões. Isso ocorreu pela percepção de um dos alunos que, ao captar o áudio do ambiente pelo “gravador de voz” dos smartphones com posterior edição do vídeo e sua sobreposição à imagem, acabou apresentando um vídeo com imagem HD e som ambiente de excelente qualidade. Evidenciou-se o que Germano et al. (2017) destacam sobre as adaptações necessárias a determinados contextos e ferramentas, ao utilizarmos as TIC, para que os processos de aprendizagem possam ser efetivos.

Importante destacar que a reportagem tinha uma semana para ser produzida. Esse tempo correspondia ao intervalo de uma aula e outra (nesse período um grupo era responsável pela elaboração do material). A reportagem, além de servir como possibilidade de ampliação de conhecimento das ferramentas de edição, proporcionaram debates interessantes sobre os jogos. Após a apresentação das reportagens, havia um tempo destinado a comentários dos alunos sobre o que foi destaque no jogo, o que poderia ser melhorado, o que se deixou de fazer e como poderia ser feito. Percebeu-se, na autoavaliação, que os alunos reconheceram esse momento como importante, para escutar diferentes opiniões, pois naquele momento, com a “cabeça fria”, conseguiam ouvir críticas e propostas de colegas e professor de forma mais tranquila, o que pareceu permitir melhor assimilação do que em situações dentro do jogo.

3 Considerações finais

Ao finalizarmos o estudo, podemos afirmar que o modelo Sport Education se revela como uma ferramenta pedagógica altamente eficaz para a instrução dos esportes dentro do ambiente escolar. Além de proporcionar uma abordagem diferenciada, o modelo promove a criação de novos paradigmas que permitem

uma abordagem da Educação Física que se distancia do método tradicional, caracterizado por uma ênfase em movimentos repetitivos e uma visão simplista, desconectada da dinâmica real do jogo. Diante desse contexto histórico, reconhecemos e recomendamos o emprego desse modelo como uma oportunidade pedagógica extraordinária.

Percebemos que o planejamento conjunto, as decisões tomadas com as turmas e o formato do campeonato interno despertou uma forma de acesso facilitado aos alunos que referiram outras sistemáticas de aula experienciadas no Ensino Fundamental. Fazê-los perceber que eram sujeitos do processo, assim como era necessário a participação ativa em boa parte da aula, em diversas e inúmeras funções, potencializou a aprendizagem dos alunos não apenas sobre o esporte em si, mas sobre boa parte do contexto que está envolvido no cenário esportivo (jogadores, treinadores, torcedores, cinegrafistas, repórteres, editores, entre outras funções). Assim, como destaque da UD, ficou o entendimento de que o modelo possibilitou conteúdos de aprendizagem para além do planejado inicialmente.

Concomitante ao processo, o uso das TIC potencializou diversos momentos de qualificação da aprendizagem. Poder ofertar aos alunos um diagnóstico conjunto, no momento em que eles assistiram seus próprios jogos, fazê-los descobrir novas formas de ver o esporte por meio das TIC, a produção de vídeos: captar imagens, entrevistar, ser entrevistado, editar vídeo, áudio, formular um roteiro. Esses processos permitiram que todos qualificassem a aprendizagem de forma conjunta sobre os conteúdos estudados, usando as TIC e modelo Sport Education.

Referências

BRACHT, Valter. Educação física e aprendizagem social. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRASIL, M. E. D. PCNs: educação física, Secretaria do Ensino

Fundamental: Brasília, 1997.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf Acesso em: 10 de abril de 2020.

CHAMPANGNATTE, D.M.O.; NUNES, L.C. A inserção das mídias audiovisuais no contexto escolar. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 27, n. 3, dez. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 22 Jul. 2013

FAGUNDES, S. M. Educação continuada de professores de educação física da rede pública de ensino do distrito federal e sua relação com a mídia-educação [Dissertação de mestrado]. Brasília: Universidade de Brasília. 2010

GERMANO, V. A. C.; FERREIRA, A. F.; MILANI, A. G.; Diniz, I. K. S. Tecnologias da Informação e Comunicação: possibilidades e experiências. In: Suraya Cristina Darido. (Org.). Educação Física no Ensino Médio: diagnóstico, princípios e práticas. 1ed. Ijuí: Unijuí, 2017, v. 1, p. 183-204

GINCIENE, G.; MATTHIESEN, S.Q. Modelo do sport education no ensino do atletismo na escola. Movimento, v. 23, n. 2, p. 729-742, abr./jun. de 2017.

GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V. Metodologia do ensino dos esportes coletivos. 2012. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012. 126 p.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. “Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. Cadernos de Formação RBCE, v. 1, p. 10-21, 2010

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. Cadernos de Formação RBCE, v. 1, p. 9-24, 2009.

GONZÁLEZ, F.J.; FRAGA, A. B. Referencial Curricular de

Educação Física. In: Rio Grande do Sul. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. (Org.). Referencias Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologia. 1ed.Porto Alegre: SE/DP, 2009, v. 2, p. 112-181

GONZÁLEZ, F.J.; FRAGA, A.B. Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar. Erechim: Edelbra, 2012.

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

SERRA, G.M.D. Estudo de caso referente a uma formação continuada de docentes para o uso das TIC no ensino de Ciências da Natureza [tese doutorado]. São Paulo: Universidade de São Paulo. 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29072013-140548/pt-br.php> . Acesso em 26 Set. 2014

SIEDENTOP, D. Sport Education: Quality PE through positive sport experiences. Champaign: Human Kinetics, 1994.

SILVA, A. C. Educação e tecnologia: entre o discurso e a prática. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, set. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000400005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 29 Jul. 2013.

SILVA, C. T. A.; GARÍGLIO, J.A. A formação continuada de professores para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC): o caso do projeto Escolas em Rede, da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. In: Revista Diálogo Educacional, vol. 10, núm. 31, Setembro de 2010, p. 481-503. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189115368002>. Acesso em 20 out. 2014

VARGAS, T. G.; MORISSO, M. M.; SAWITZKI, R. L.; GONZALEZ, F. G. A experiência do sport education nas aulas de educação física: utilizando o modelo de ensino em uma unidade

didática de futsal. Movimento, v. 24, p. 35-43, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/79628/50373> Acesso em 10 de janeiro de 2020.

ENSINO DE LUTAS MEDIANTE JOGOS: UMA ESTRATÉGIA USANDO O KABADDI, O IKINDENE E O AGU-KAKÁ

Lizandro Mello

Luciano Nascimento Corsino

1 Introdução

Dentro da Educação Física Escolar, as Lutas são campo curricular que vem se consolidando desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da década de 1990 (Brasil, 1998). As metodologias de ensino de Lutas vêm, desde então, buscando romper tabus e argumentos restritivos (Assis, 2019; Do Nascimento; Almeida, 2007; Furtado; Monteiro; Vaz, 2019; Lopes; Kerr, 2015; Matos et al. 2015): incentivo à violência da/na escola, vigilância de gênero, exclusão, capacitação docente específica, recursos materiais e de infraestrutura.

Estes argumentos restritivos impedem que a experiência do combate corpo a corpo se insira, político-pedagógicamente, nos conhecimentos, práticas e atitudes emancipatórios propiciados pela escola. Do Nascimento (2010, p. 47) defende que a escola é lugar da formação da pessoa cidadã, capaz de usufruir da experiência singular de opor-se em situação de combate corporal, contemplar e formar opinião situada e crítica em relação a estas atividades; e que essa formação vem de leituras e vivências críticas estimuladas na escola sob a mediação teórica, social e cultural do professor.

Apesar disso, a atuação docente, por vezes, prefere não aprofundar-se em possibilidades metodológicas diversas.

Tradicionalmente, parte-se da estratégia do trabalho com jogos de luta, não apenas como introdução, mas como a totalidade das atividades de ensino de Lutas, quando não há possibilidade de prática – também tradicional – de uma modalidade ou arte marcial específica (judô, karatê, taekwondo, boxe, etc). Uma prática “encaixotada” de arte marcial específica recai na tentativa – sempre frustrada – de formar atletas ou lutadores no pouco e restritivo espaço escolar, além de não dotar as/os discentes de um vocabulário mais abrangente sobre Lutas, que lhes possibilite explorar para além do midiático e do tradicional.

Dois problemas podem ocorrer nesta estratégia docente de trabalhar com jogos de luta repetitivos e rudimentares, quando é aplicada no Ensino Médio e EJA. O primeiro é a sensação de infantilização que os participantes podem vir a desenvolver pela percepção – aguçada entre adolescentes – da repetição de jogos e brincadeiras que remetem às crianças de menos idade; vale dizer, adolescentes podem sentir-se tratados como crianças, se o desafio for uma repetição do que já viram na Educação Física em etapas anteriores, como ocorre com alguns jogos mais simples.

Em segundo lugar, há uma esterilidade contextual / cultural da atividade: afinal, fora da Educação Física – e da escola – quem é que, após a infância, pratica jogos de luta, em nosso contexto? Ou o adolescente se percebe praticante de alguma arte marcial, ou ultrapassa essa etapa lúdica, como o faz com tantas outras em seu desenvolvimento psicomotor.

Pensou-se, então, em enfrentar estes problemas sob o aspecto de que os participantes sejam desafiados em suas potencialidades por jogos mais complexos e finalísticos, ao mesmo tempo, sejam inseridos contextos e saberes culturais, resultando em proveito interdisciplinar para além do movimento corporal.

A construção de atividades buscou, então, alternativas aos modelos tradicionais, introduzindo jogos de luta ou lutas-jogos culturalmente situados (o Ikindene e o Agu Kaká dos povos originários Kalapalo, e o Kabaddi do subcontinente indiano).

Estas lutas-jogos exigem o manejo competitivo-cooperativo dos desafios estratégicos em complexidade e alta diversidade de movimentos pelos participantes; e levam à reflexão sobre culturas e corporalidades não-convencionais (povos originários e fora do norte geopolítico dos saberes). São duplamente desafiadoras, ao ultrapassarem a percepção de infantilização de jogos de luta pouco complexos e incitarem a reflexão sobre culturas e lutas.

O presente relato de experiência tem como objetivo apresentar reflexões acerca da inserção das lutas Kabaddi, Ikindene e Agu Kaká nas aulas de Educação Física, numa turma de Educação de Jovens e Adultos, de um campus do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Buscamos direcionar para um percurso metodológico inicial simples, que possibilite o uso destas atividades, para alcançar os objetivos conexos de práticas de lutas, práticas de jogos (que são tradicionais em culturas diversas) e para a reflexão sócio-histórica sobre culturas e corporalidades.

2 Sobre lutas e lutas-jogo (ou jogos de luta) na Educação Física Escolar

A Educação Física Escolar deve possuir capacidade de contextualizar as Lutas pelo pensamento transdisciplinar. Assim, o início das atividades com as turmas, foi uma roda de conversa (aula expositivo-dialogada), com o objetivo de situarmos, criticamente, o que são Lutas, sua relação e diferenciação quanto ao fenômeno social da violência. Nessas rodas, foi possível perceber que a falta de debate e de crítica sobre lutas, esportes de combate, jogos de luta e artes marciais levava as/os discentes a se distanciarem de sua prática e da reflexão destes fenômenos sociais.

Após essa introdução, a roda de conversa buscou discernir Lutas da imagem monocultural das artes marciais ou esportes de massa, que lidam com aspectos de disciplina impositiva e formatação rígida dos movimentos e/ou espetacularização da violência. A contextualização deve ser (e assim foi abordada)

histórica, sociológica, política e até jurídica: afinal, por quais razões começamos a lutar? Onde e como começamos? De que maneira essas lutas diferem? Quais os efeitos dessas lutas nas sociedades? Em termos gerais, como cada cultura forma e pratica suas Lutas?

O importante nesta etapa inicial é o exercício epistemológico de desaprender para aprender, fazer com que as(os) discentes percebam que há muito mais para ser explorado nas Lutas do que a formatação que lhes foi oferecida pela mídia e pelas atividades de artes marciais que alguns praticam; no caso do campus em que as atividades foram desenvolvidas, em cada turma, havia pelo menos alguns discentes que praticavam ou já praticaram taekwondo (a maioria), boxe, jiu-jitsu e muay thay.

Nas rodas de conversa e durante as atividades práticas, a percepção de que as Lutas iam além do que haviam aprendido em academia ou dojang/dojo, possibilitava ao grupo que discutisse cada aspecto e seus princípios condicionais, que são

[...] as características comuns presentes nas Lutas capazes de defini-las como tal [...]: Oponente/alvo – personificado no adversário, que implica reconhecer o mesmo como alvo móvel e que pode executar ações ofensivas. Contato proposital – as pessoas se ‘tocam’ podendo para isso utilizar diferentes formas (socos, chutes, toques com implementos, etc.) a fim de chegar aos objetivos predefinidos no embate. Fusão ataque/defesa – assim como em outros jogos, existem nos combates momentos de ataque e defesa, com a possibilidade dessas ações serem simultâneas, sendo até difícil distinguir cada uma dessas ações. Imprevisibilidade – devido à relação de interdependência entre os lutadores e as possibilidades de ação que se colocam no combate, não é possível definir modelos sequenciais previsíveis, ou seja, haverá diversas situações diferenciadas às quais os lutadores devem se adaptar para resolver os problemas encontrados. Regras – regulam as condutas necessárias, ou seja, definem o que é permitido ou não, quais técnicas e táticas podem ser usadas pelos oponentes. [grifamos] (Lopes; Kerr, 2015, p. 267-268).

Os aspectos condicionais, assim que percebidos pela turma nas rodas de conversa e durante as atividades práticas, iam sendo

inseridos em seus contextos culturais: a necessidade de autodefesa contra grupos invasores e/ou indivíduos em culturas de opressão; as regras elaboradas em contexto de ritualização (religiosa, de passagem), de festividade ou lúdica, de resolução de disputas; o contato proposital permitido ou proibido no aprendizado e na prática, conforme a finalidade das regras; a imprevisibilidade e a fusão ataque/defesa mediante o uso de estratégias, etc. E neste ponto das atividades deste relato houve o direcionamento para as lutas-jogo ou jogos de luta, afastando-se das práticas de autodefesa.

As Lutas são, conforme Lopes e Kerr (2015, p. 268), práticas corporais de certa imprevisibilidade na qual o contato direto possibilita o enfrentamento entre duas ou mais pessoas em trocas constantes de ações ofensivas e/ou defensivas que obedecem determinadas regras e cujo objetivo é, mutuamente, o alvo móvel personificado no(s) oponente(s). Portanto, podemos situar que luta-jogo é a luta que conta com o aspecto competitivo-lúdico e finalístico (pontuação, objetivo coletivo, cooperação equilibrada), é conformado e confirmado culturalmente como parte mesma da sociedade que o realiza; difere do jogo de luta, pelo fato de que este último encerra sua finalidade cultural na prática de Educação Física.

O que vai situar o objeto das atividades deste relato nos jogos-luta é a contextualização, direcionada para a disputa coletiva, de regras lúdicas e culturalmente diversa. Ou seja: busca-se as práticas que não pertencem ao domínio das artes marciais ou esportes de combate massificados em nosso meio cultural, que contenha regras de disputa entre equipes e que possibilite o controle das ações mediante regras que visam a salvaguarda da integridade física do oponente. Nestes parâmetros, a escolha recaiu sobre as lutas-jogo do Kabaddi, do Ikindene e do Agu-Kaká.

3 A escolha e a proposta das atividades

As atividades deste relato foram realizadas com turmas de ensino médio, entre setembro e novembro de 2023, durante

a realização de estágio curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de Brasília, no Campus Rolante do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

O IFRS é uma instituição de ensino que conta com 17 campi espalhados pelo estado do Rio Grande do Sul e a reitoria, localizada na cidade de Bento Gonçalves. O campus Rolante está situado na cidade de Rolante, no Vale do Paranhana. Atualmente, o campus oferece cursos de ensino médio integrado ao técnico em administração, agropecuária e informática, cursos técnicos subsequentes e cursos de ensino superior.

As atividades foram realizadas com as seguintes turmas: Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio (I e II, totalizando cerca de 50 discentes nos turnos manhã e tarde) e Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio (I e II, com cerca de 40 discentes, no turno da tarde). A faixa etária das/dos discentes era de 14 a 17 anos (adolescentes); cerca de 60% eram meninas, com variação dessa proporção, conforme a turma. Do grupo todo, 14 informaram que praticavam ou já tinham praticado alguma arte marcial (cerca de 1 a cada 6).

As atividades escolhidas para as práticas de lutas-jogo foram o kabaddi, o ikindene e o agu-kaká. A reflexão no presente relato leva em conta que o objetivo de trabalhar Lutas no Ensino Médio enfrenta seus desafios de estrutura, tempo disponível e até mesmo de imprevisibilidade (fomos atingidos por dois eventos climáticos extremos, havendo interrupção de aulas por mais de um dia). Assim, houve atividades que tomaram mais ou menos espaço e seu desenvolvimento levou em conta esses fatores, com mais ou menos insistência em algum aspecto das práticas.

O kabaddi é um esporte de combate tradicional do subcontinente indiano (Índia, Paquistão) em que duas equipes buscam pontuar por invasão de espaço e toque nos adversários com o retorno ao próprio espaço, sendo permitido o bloqueio e contenção com agarre de quem invade (ataca). Há uma Federação

internacional e disputas de campeonatos nacionais e internacionais. As regras da Federação Internacional de Kabaddi (IKF) estão disponíveis em <https://www.kabaddiikf.com/rules.html> e foram traduzidas de maneira simplificada para o uso das turmas, sendo distribuídas em meio impresso e digital.

No kabaddi há duas equipes (na regra são sete, mas utilizamos entre dez e doze nas aulas) que disputam a partida em uma quadra campo retangular, dividida em duas metades (campos). Em turnos, uma equipe ataca e a outra defende. De modo resumido, a cada turno, um membro da equipe atacante (o raider) deve cruzar a linha divisória, invadindo o campo adversário e entoando de forma audível e contínua o “canto” (chant) da palavra kabaddi e, em 30 segundos, ele deve tentar tocar, com qualquer parte do corpo, um ou mais adversários, retornando para sua própria quadra. O raider deverá ser impedido de retornar após estes toques, podendo ser bloqueado ou agarrado pelos adversários (defensores), respeitando-se as regras de segurança (não são permitidos empurrões, segurar acima dos ombros/ pescoço, etc).

Há a contagem de pontuação para cada invasão em que o raider retorna, sem ser apanhado, para o número de defensores que ele tocou; caso o raider seja bloqueado com sucesso, ele “fica no banco”, contando ponto para a equipe adversária, e pode ser “ressuscitado”, caso outro raider pontue em rodada seguinte. Há um tempo total da partida, dividido em duas metades com a inversão de quadra. A arbitragem é composta de árbitro (o professor), auxiliares, cronometristas e apontadores (que foram funções desempenhadas por discentes, em rodízio).

Esta luta-jogo servia como meio de resolução de disputas e se transformou em esporte, no contexto cultural do subcontinente, o que foi abordado na introdução da atividade com os discentes. De modo simples, o kabaddi pode ser entendido como uma mistura de pega-pega, wrestling e basquete (sem bola), com elementos destes esportes fornecendo uma compreensão dos movimentos e regras em linguagem mais próxima dos saberes dos estudantes.

O ikindene ou ikindene hekugu - luta verdadeira ou luta que poucos sabem de verdade (Costa, 2013) é uma Luta dos povos do Alto Xingu, de técnicas similares às da luta greco-romana em que o lutador procura colocar o oponente de costas no chão dentro de uma área (círculo), ou tocar com a mão a perna do oponente. Cada lutador se prepara em posição de agachamento, respirando de forma pesada e concentrando-se para o combate. Não é permitido efetuar golpes (chutes, socos) ou movimentos de estrangulamento. É permitido empurrar, puxar, deslocar o adversário agarrando-o. Geralmente é praticado pelos Kalapalo na margem de rios ou em locais de piso macio (areia solta); nas atividades, utilizamos o saguão e a sala de aula forrados com colchonetes.

É essencial salientar, como fizemos, que deve haver a superação da racialização (comunicação e ideário racistas) que atinge, entre tantos aspectos culturais dos povos originários, o ikindene: esta luta ficou conhecida como “uka uka”; que é termo pejorativo, e não é aceito pelos povos Kalapalo, pois é uma onomatopéia grosseira (europeia) do cântico preparatório dos lutadores (Costa, 2013, p. 46-47), que na verdade é uma respiração pesada, concentrando forças para o ataque.

O agu-kaká é uma luta-jogo de aspecto mais lúdico dos povos Kalapalo (Herrero; Fernandes, 2010). Conhecida também como “arranca-mandioca”, inicia com os homens e meninos formando uma “corrente humana” em que todos estão sentados no chão e, um atrás do outro, abraçam o colega da frente pelo tronco (de modo similar a um “carona de moto”); o primeiro da fila, por sua vez, entrelaça braços e pernas em um poste ou toco firmemente fixado ao solo. As meninas e mulheres devem desfazer essa corrente, podendo atuar em grupos, puxando os homens/meninos pelo tronco ou pelos braços, não sendo permitido segurar ou tocar pescoço e cabeça e nem puxar pela roupa. O jogo sempre termina com a corrente sendo desmanchada, ficando a critério apenas decidir se há desafio de tempo ou limitação de meninas que podem “atacar” a corrente, ou outros incrementos de dificuldade.

As atividades escolhidas assim o foram pensando na

integração lúdico-cultural-técnico-prática. A consideração principal foi de buscar responsividade e motivação / desafio, equilibrados de acordo com a faixa etária (jovens e adultos). Sendo o kabaddi e o ikindene jogos que são lutas com fim em si mesmas (Nicácio et al., 2020), lutas-jogo, podem ser utilizados como instrumento de percepção procedimental de faixas etárias mais avançadas; sua decomposição em fundamentos (bloqueio, desequilíbrio, agarre, território) permite fazer com que o aprendizado de Lutas não seja percebida por estudantes adolescentes e adultos como uma infantilização (que pode ocorrer, por exemplo, pela insistência contínua, descontextualizada e não-teleológica em brincadeiras como as de pega-predador, luta-de-pé, cabo-de-guerra, etc).

O aspecto cultural está presente, na medida em que cada etapa é discutida, pois sendo regras de lutas-jogo que eram desconhecidas do contexto cultural das/os discentes, há a remissão às práticas culturais que moldaram aquelas regras em associação ou dissensão de outras práticas, bem como aos contextos de cultura material (o terreno de disputa e suas demarcações) e imaterial (a resolução de disputas, o festejo, a resistência dos povos originários). O contexto histórico-sócio-cultural humano de qualquer espaço temporal ou geográfico compreende o ato de lutar (Ferreira, 2006), enquanto conjunto de construções socioculturais modificadas ao longo dos tempos. (Lopes; Kerr, 2015, p. 265).

Uma medida sempre presente nas atividades propostas foi o necessário equilíbrio entre os extremos indesejáveis da percepção de infantilização e o excesso competitivo-agressivo. Se por um lado é chave da proposta trabalhar lutas-jogo como um processo cultural, teleológico e multifacetado que ultrapassa a repetição contraprodutiva de movimentos sem contexto, de outra parte é necessário controlar os impulsos que surgem em qualquer prática de tom competitivo na Educação Física Escolar, especialmente, o uso da força e/ou o descuido com as regras de segurança. A ideia é fazer com que a(o) adolescente se autoprovoque e questione em sua corporalidade, usando processos mais complexos e, ainda assim, lúdicos, para o aprendizado de lutas, superando o jogo infantil,

sem adentrar nos extremos de um combate sério. A intervenção do professor foi fundamental, ao efetuar a mediação sem descuidar da autogestão.

3 Direções metodológicas e discussão

A perspectiva inicial das atividades propostas e, agora, relatadas pretende ser uma provocação inicial que pode – ou não – consolidar-se como método, dependendo para isso de mais aplicação e discussão. Contudo, um percurso de ações e cuidados já surge como esboço metodológico, que pode ser replicado por ter tido resultados bons e que podem ser testados e incrementados. Essas ações e cuidados foram pensados, conforme as vivências, enquanto docentes e praticantes de lutas, buscando uma organização que pudesse, gradativamente, resultar na prática das lutas-jogo de maneira fluida e autogerida pelas/os discentes.

As rodas de conversa são etapa preparatória, intercorrente e avaliativa das atividades. Preparatórias, quando introduzem a visão geral da luta-jogo, sua cultura e regras (especialmente as de segurança, conforme adiante). Intercorrentes, quando é necessário pausar uma prática para abordar e enfatizar algum aspecto dos movimentos (geralmente algum erro ou risco). E avaliativas, quando, ao fim de cada etapa (aula), abre-se o espaço para a percepção do processo de aprendizagem mediante a presença e execução satisfatória dos movimentos, técnicas, estratégias e atitudes que foram planejadas pelos professores.

Nas rodas de conversa, a problematização é o modelo para o manejo das atividades e seus conteúdos, no formato expositivo-dialógico: propiciamos um momento de diagnóstico (identificando os temas pelo debate a partir da provocação expositiva, sob a perspectiva cultural), seguido por um de desenvolvimento (sistematizando informações e definindo as ações e movimentos corporais necessários, regras e cuidados) e finalizando com o momento de proposição (onde se estabelecem as atividades práticas que serão executadas, desenvolvendo os saberes coletivos em

conjunto com a corporalidade de cada indivíduo).

A preparação logística das atividades, quanto à estrutura, consistiu em levantar e preparar espaços físicos (sala de aula, saguão, quadra de esportes e gramado) onde se dariam as atividades, bem como equipamentos e implementos (marcação de quadra, colchonetes, cones e cordas, etc). Para o kabaddi e o agu-kaká foram utilizados os espaços da quadra poliesportiva; para o ikindene, a sala de aula e o saguão cobertos com colchonetes, e o gramado adjacente à quadra poliesportiva.

Também, fez parte da etapa de logística, nas rodas de conversa, a adequação de vestimentas das(os) discentes para as práticas e cuidados necessários (aspectos físico-clínicos como cólicas menstruais, lesões, deficiências) que pudessem incidir nas atividades, diminuindo ou suprimindo a participação.

Quanto às questões de gênero, trabalhamos, desde o início, as atividades de kabaddi de forma mista, ou seja, alunas e alunos participaram juntos e sem separação de todas as atividades. Isto reforçou um aspecto de corporalidade nas Lutas que diz respeito ao equilíbrio de oponentes, compensando as diferenças de gênero (a média de força física / tamanho) pelo uso de estratégia, velocidade e coletividade.

Convém destacar que, de acordo com Corsino e Auad (2012), as aulas mistas são importantes, mas por si só não garantem a equidade de gênero para uma educação física coeducativa além das “misturas”, há de se considerar aspectos como a diversidade de temáticas, inserção de debates acerca das mulheres nas manifestações da cultura corporal de movimento e outras estratégias capazes de provocar um processo de reflexão crítica dos(as) estudantes.

Dentro das questões de gênero, também, foi trabalhada a perspectiva de empoderamento a partir do agu-kaká; o resultado do jogo sempre é que a união das mulheres ou meninas do grupo (sejam Kalapalo ou não) resulta em uma fortaleza, uma potência que pode desmanchar qualquer tentativa da “corrente” em manter-se. Configura um convite à reflexão, feita nas rodas de conversa, de

como machismo e misoginia não são inquebráveis, bastando a ação coletiva das mulheres para que seja rompida a “corrente”, seja ela física ou ideológica.

Afinal, demonstrou-se, às turmas, que um grupo de mulheres tem poder suficiente para repelir agressão e agressor, sendo necessária a atitude de questionar o papel de gênero que torna imoral a(s) mulher(es) que se defende(m) (Gelderloos, 2011, p.55-56).

Qualquer método na Educação Física observa a relevância das regras de segurança, impositivas e essenciais, que foram repisadas nas rodas de conversa: nas introdutórias e, principalmente, nas intercorrentes, havendo sempre a interrupção da atividade, quando foi notada inobservância das regras com evidenciação do movimento inseguro perante todos e demonstração de seus efeitos.

De maneira geral, estas regras compreendiam: jamais se distrair de sua dupla, parceria ou oponente; nunca dirigir movimentos à cabeça ou pescoço do oponente; sempre interromper o movimento e parar imediatamente ao som do apito; não portar celular na atividade prática; retirar relógios, pulseiras, colares e outros adereços na atividade prática; permanecer no local da atividade ou área designada (evitando, por ex, áreas alagadas da quadra); proibição de outras atividades durante a prática (bola, corrida, brincadeiras de agarrar/puxar, etc); e, finalmente, cuidado com o uso da força, evitando os excessos. Não tivemos incidentes nas atividades práticas, exceto um ou outro arranhão consequente de queda leve durante partidas de kabaddi. A finalidade de conter a excitação dos participantes e reduzir (eliminar praticamente) os riscos de acidentes (Alves Junior, 2006, p. 01) foi alcançada com sucesso.

A implementação gradual de movimentos (ou a aplicação partindo de fundamentos) foi outra adoção metodológica para as atividades. O desafio foi elaborar uma decomposição das lutas-jogo, para poder trabalhar junto às turmas. O planejamento foi sendo ajustado, conforme o andamento das práticas, já que as estimativas

de tempo e avaliação não tinham qualquer referência anterior.

Ao fim da experiência, percebeu-se que o trato dessa etapa foi minucioso, ainda que seja necessário um tempo maior de práticas (foram utilizadas 08 aulas no total com cada turma). Para a prática do *ikindene*, adotou-se a seguinte sucessão de atividades: inicialmente as noções de equilíbrio e desequilíbrio, na prática da luta de joelhos e as duas mãos já no ombro do oponente; depois, com uma mão no ombro do oponente e a outra livre e, por fim, com as duas mãos livres (pegada livre), conforme iam sendo aprendidas as pegadas de ombro, braço, tronco e os toques na perna; por fim, luta em pé com pegada livre.

Para o *kabaddi*, iniciou-se com a prática em duplas com o uso da linha limítrofe (*baulk line*), realizando invasão-toque-fuga sem e depois com bloqueio, para depois repetir em times maiores (4, 8 e 12 de cada lado); em seguida, trabalhamos com as estratégias de bloqueio (“corrente” de jogadores, redefinição de posições e negociação de espaço) e de evasão (finta, giro, *drible*, toque-e-corre), também, em duplas e depois em times; depois, implementou-se a linha de meio-de-quadra e o uso do *chant*, revezando em cada time quem fazia o papel de *raider*; por fim, utilizou-se a regra (ainda que um pouco simplificada, com tempo menor e times maiores).

Nesta parte da metodologia, ficou evidente a necessidade de nunca iniciar diretamente na prática da luta-jogo em sua regra totalizada, não apenas por ser uma atividade culturalmente distante; foi salutar o exercício da autogestão na apreensão e aplicação destas regras, na formulação e implementação das estratégias, no (auto) desafio de performance na disputa e, sobretudo, o exercício da autogestão no ensino entre pares, pois, desde o início, estabelecemos às turmas que o papel dos professores era mediador. Com isso, na quarta aula, já era possível jogar uma partida de *kabaddi* de maneira ininterrupta.

Práticas como *kabaddi*, que são lutas com fim em si mesmas (Nicácio et al., 2020), podem ser o instrumento de percepção procedimental mais adequado para a faixa etária trabalhada.

Realizada a decomposição em alguns movimentos essenciais ou fundamentos (bloqueio corporal, equilíbrio-desequilíbrio, agarre e desembaraço, finta, território e, finalmente, táticas e estratégias aplicadas), permite fazer com que o aprendizado não seja percebido pelas/os estudantes como uma infantilização. Ao mesmo tempo, evita o lugar comum de prática de uma modalidade ou arte marcial que, embora apresente desafio, pode ir ao extremo oposto de desinteressar por dificuldade ou por individualismo.

À medida em que as atividades eram realizadas, buscamos observar o equilíbrio competitivo-cooperativo no kabaddi, para as finalidades de inclusão e fruição da prática corporal. Em dados momentos, houve a sugestão de alterações nas regras dadas pelos próprios discentes, como por exemplo, permitir que cada raider pudesse ser “resgatado” por uma corrente feita pela sua equipe, desde que essa tocasse a linha de fundo de sua própria quadra.

Tendo considerado esses aspectos de um percurso ou processo metodológico, é possível notar que há muito espaço para retomada ou aprofundamento das ações. Um tempo maior de prática com o planejamento que não seja, como foi de fato, interrompido por eventos extraordinários (administrativos e climáticos), poderia resultar em uma fruição maior das lutas-jogo pelos discentes e/ou pela prática de outras lutas-jogo adicionais. Quanto a isso, pensamos na utilização de sala de aula invertida, para que os próprios discentes pesquisassem e trouxessem propostas de outras lutas-jogo, fossem já estabelecidas ou criações dos próprios. Afinal de contas,

A luta na escola ou em qualquer outro local torna-se que dela a fazemos. As lutas em geral são atividades com uma oposição presente, imediata, e que é o objeto da ação, existe uma situação de enfrentamento codificado com o corpo do oponente [...]. Desta forma, mais do que lutar contra o outro, a educação física escolar deve ensinar a lutar com o outro, estimulando os alunos a aprenderem através da problematização dos conteúdos e da curiosidade dos alunos. [grifamos] (Alves Junior, 2006, p. 07).

A superação de questões de gênero na prática do kabaddi foi

uma ideia que, no planejamento, tinha risco de não se concretizar. Afinal, estaríamos lidando com oposição física (luta) entre meninos e meninas de compleição física totalmente diversa e poderia haver o risco de pouco envolvimento delas por receio de lesões. Felizmente, a atividade promoveu a noção de uso de estratégias não-impositivas (ou seja, que não eram força bruta): fintas, cooperação, velocidade e até mesmo o uso da força corporal de maneira mais inteligente – uma das meninas conseguiu desequilibrar um defensor apenas girando o corpo, desvencilhando-se.

Além disso, a própria proposta mista, desde o início, afastou a chamada vigilância de gênero, pois os meninos desde a prática dos fundamentos sabiam que não gozavam de superioridade corporal e deveriam entender o mecanismo da luta-jogo da mesma maneira que as meninas, usando cooperação e estratégia.

Os aspectos culturais, principalmente, nas rodas de conversa, foram satisfatoriamente tratados, ainda assim o estranhamento quanto às culturas indígenas e orientais surgiu e foi trabalhado. Perguntas surgiram como “Sôr, então quer dizer que indígena também tem arte marcial?”, “Professor, eu nunca tinha ouvido falar em esporte de luta da Índia”, “Como assim eles resolviam briga de justiça com um jogo?” etc. Quando trabalhamos ikindene, fizemos a descrição da luta e, alguns estudantes, de pronto falaram “mas isso é uka-uka”, ao que tomamos a discussão sobre a racialização e o racismo e de como devemos lidar com outras culturas em termos equânimes e não inferiorizantes.

Quanto às possibilidades de corporalidades envolvidas, notamos que o ikindene foi de fácil compreensão e prática, embora o uso de estratégias de desequilíbrio não fosse muito aprofundado (não havia discentes que tivessem praticado judô, que utiliza o kuzushi como fundamento). Já para o kabaddi, o desafio foi maior: a combinação de movimentos de força com mudanças direcionais (giro, esquiva) e a cooperação com colegas no movimento fez com que houvesse algumas frustrações.

Mas, ao fim de cada aula, era possível conversar sobre

movimentos realizados e como alguns movimentos que – lembremos, pós-pandemia – não eram habituais poderiam fazer diferença, como o giro de quadris e a postura de base com pernas semiflexionadas. Houve a compreensão por parte de cada discente que seu próprio corpo possui potencialidades e uma gama de movimentos que mal são explorados num cotidiano cultural em que mesmo a atividade física recai em repetição e limitação.

Por fim, ficou nítido para nós que a utilização estratégica do desafio autogestionado, ou seja, de trazer para os discentes algo inédito e complexo para que se debruçassem sobre sua resolução, resultou em níveis de participação e motivação altos, se comparados com o uso de jogos de luta mais tradicionais e simples. Acreditamos que isto se dá por afastar a ideia de infantilização da atividade, ou como uma aluna relatou, “Sôr, quando tu falou que era jogo de luta, eu achei que era que nem aqueles bem de criança que eu fazia na escola, de ficar dando toquinho ou fugindo pra tocar num cone ou cabo-de-guerra, esse esporte [kabaddi] é difícil de jogar e prestar atenção e ainda tem que escapar do bloqueio!”.

4 Considerações finais

Durante o período da experiência relatada, a proposta de abordagem das Lutas através do kabaddi, do ikindene e do agu kaká foi uma maneira de sair do lugar-comum e proporcionar a vivência de autogestão, a discussão cultural, a diversidade do movimento corporal, a motivação desafiadora. O contato com atividades corporais de outras culturas, com a mediação apropriada, faz com que o desafio de ser-no-jogo motive as/os discentes, trazendo-os para a atividade com mais entusiasmo.

As atividades propostas também vislumbram uma maneira interessante de provocar a transdisciplinariedade, ao passo em que podem ser conjugadas com discussões de história (indígena, povos do oriente), sociologia (violência, cultura lúdica, esporte, gênero), linguagens (interpretação das regras a partir de outro idioma), etc. Nas rodas de conversa surgem desafios que podem ser vertidos em

problemas e servir de alavanca para metodologias ativas, como sala de aula invertida.

Se a vivência docente demonstra que os jogos de luta podem ficar desinteressantes, à medida em que avança a faixa etária discente, a busca por conteúdos na diversidade cultural tem potencial, para que estudantes de Ensino Médio e EJA se motivem para as práticas de Educação Física, conquanto se sintam realmente desafiados e acompanhados de mediação docente e amparados pelos seus pares.

A aprendizagem entre pares, mediada pelo professor, trouxe um aspecto de maior autogestão (não apenas autonomia) entre as/os discentes. Percebemos que não apenas movimentos eram observados e corrigidos entre duplas ou grupos, mas o próprio uso de estratégias de jogo, como provocar avanço do defensor ou fintar para tocar a perna do oponente no ikindene. Há muito espaço para pesquisa ulterior deste aspecto.

A necessidade de planejar aspectos metodológicos à falta de um método próprio fez com que surgissem novos desafios em meio aos indícios de soluções; assim, há um ponto de partida que merece mais pesquisa e intervenção para reforçar, alterar ou suprimir esses aspectos, à medida em que se pretenda estabelecer um método. Há culturas e suas lutas que não conseguimos trabalhar pela falta de tempo (o nkuni africano, por exemplo), e isso poderia ampliar o espectro do ensino de Lutas na EF escolar.

O profissional docente de Educação Física não pode ceder ao comodismo, replicar a monocultura do movimento. Há desafios que podem e devem ser buscados e enfrentados, assim como nossos discentes enfrentaram cada partida de kabaddi tendo ciência de que estavam ampliando e adquirindo domínio sobre novas formas de movimentar-se e cooperar em meio à vasta diversidade cultural do movimento humano.

Referências

ALVES JUNIOR, E. D. Discutindo a violência nos esportes de luta: a responsabilidade do professor de educação física na busca de novos significados para o uso das lutas como conteúdo pedagógico. In XII Encontro Regional de História ANPUH-RJ. 2006, Rio de Janeiro. Anais. Disponível em www.rj.anpuh.org/resources/rj/Anais/2006/conferencias/Edmundo%20de%20Drummond%20Alves%20Junior.pdf

ASSIS, R. G. Dos professores de papel às lutas na escola: docentes narradores/as de suas experiências de ensino. 2019. 216 fl. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência – PROMESTRE) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CORSINO, L. N.; AUAD, D. O Professor diante das Relações de Gênero na Educação Física Escolar. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, C. E. Ikindene hekugu : uma etnografia da luta e dos lutadores no Alto Xingu. 2013. 350 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

DO NASCIMENTO, P. R. B.; ALMEIDA, L tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades. Movimento. 2007, nº 13. Disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115314345005> Acesso em: 28 out 2020.

DO NASCIMENTO, P. R. B. Organização e trato pedagógico do conteúdo de Lutas na Educação Física Escolar. Motrivivência, Florianópolis, n. 31, p. 36-49, jul. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/14091>. Acesso em: 21 ago. 2020.

FERREIRA, H. S. As lutas na Educação Física Escolar. Revista de Educação Física, nº 135, novembro de 2006.

FURTADO, R. S.; MONTEIRO, E. C. P.; VAZ, A. F. Lutas no Ensino Médio: Conhecimento e Ensino. Cadernos de Formação RBCE, vol. 10 nº 1, mar. 2019. Disponível em <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2359> Acesso em: 14 ago 2023.

GELDERLOOS, P. Como a Não Violência protege o Estado. Porto Alegre: Deriva, 2011.

HERRERO, M.; FERNANDES, U. Jogos e brincadeiras na cultura Kalapalo. São Paulo: Edições SESC, 2010.

LOPES, R. G. B.; KERR, T. O. O Ensino de Lutas na Educação Física Escolar: Uma experiência no Ensino Fundamental. Motrivivência, v. 27, n. 45, 2015. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

MATOS, J. A. et al. A presença/ausência do conteúdo lutas na educação física escolar: identificando desafios e propondo sugestões. Conexões, Campinas, SP, v. 13, n. 2, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8640658> . Acesso em: 28 out. 2020

NICÁCIO, L. G. et al. Formação na prática. s/l, ed. do autor, 2020.

LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CORPORAIS: LUGAR PARA EXPERIMENTAR A EXISTÊNCIA PARA ALÉM DO SENTIDO UTILITÁRIO DA VIDA

Marlon André da Silva

Introdução

“Em tempos em que tudo é virtual, promover práticas corporais pode ser revolucionário¹.”

Dentre as diversas estratégias políticas previstas legalmente e oportunizadas pelos Institutos Federais de Educação (Ifes), no intuito de cumprir sua missão institucional, destaca-se a oferta de programas e projetos de ensino, tanto quanto projetos de pesquisa, de extensão e indissociáveis. Oportunizar aos alunos do Ensino Médio Integrado (EMI) a participação (como voluntários, bolsistas ou participantes) nesses projetos pode ser entendido, sem dúvida, como um significativo elemento com reais possibilidades de alavancar a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, essência dessas instituições.

Devido às diretrizes e propósitos que orientam a presente coletânea de textos, tratarei aqui, especificamente, sobre os projetos de ensino. Obviamente, sem desconsiderar a relevância das outras

1 Frase dita pelo professor Dr. Paulo Evaldo Fensterseifer numa troca de e-mails acerca da relevância dos objetivos do projeto de ensino objeto deste artigo.

dimensões (pesquisa e extensão). Para “puxar o fio da meada”, lembramos que, no âmbito do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), programas de ensino são entendidos como o conjunto articulado de projetos e outras ações de ensino, preferencialmente, integrando ensino, pesquisa e extensão, com caráter orgânico institucional, com clareza de diretrizes e orientação para um objetivo comum, sendo executado a médio e longo prazo. Projetos de ensino, por sua vez, são atividades de caráter temporário ou permanente, elaboradas e propostas por um ou mais professores e/ou técnicos-administrativos do IFRS, que envolvam os estudantes, formuladas com vistas à melhoria dos processos de ensino-aprendizagem dos cursos oferecidos pelo IFRS (IFRS, 2021).

Pelo disposto acima, vale destacar que, independentemente da área de conhecimento (do componente curricular), todo servidor da instituição está apto a elaborar e oferecer projetos de ensino. A liberdade dos proponentes para tratar dos mais diversos e diferentes temas, conhecimentos e saberes relacionados à sua área de atuação evidencia, por sua vez, que a política de ensino da instituição busca contemplar e valorizar a rica pluralidade de conhecimentos, saberes e tradições humanas. Em outras palavras, ao abarcar e fomentar a diversidade de conhecimentos, o IFRS faz jus à própria visão de educação, de mundo e de homem que perpassa a criação dos Institutos Federais, exposta nos documentos oficiais. Reforça, dentre outras, a tese de que a Educação Escolar não deve contemplar, unicamente, a dimensão utilitária da vida.

Por essa linha, hipoteticamente, todos os professores têm a oportunidade de oferecer projetos de ensino que objetivem, dentre outros, ensinar novos conhecimentos e saberes em determinadas áreas – ou preencher determinadas lacunas, se for o caso. Sem dúvida, essa possibilidade se traduz em incremento significativo para a democratização do ensino, na medida em que amplia o horizonte de experiências dos alunos para “ser mais”, no sentido freiriano de

viver a busca incessante do aprimoramento individual necessário ao convívio coletivo. O “ser mais” é a prática da

valorização do indivíduo como homem. É a procura da liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exigindo sempre uma busca permanente, que existe no ato responsável de quem o faz. O “ser mais” significa, também, ter consciência de que a criatura humana é um ser inconcluso e consciente da própria inconclusão. Assim, o “ser mais” é uma vocação natural de todos os homens (Vasconcelos; Brito, 2010, p. 176).

Porém, é justo lembrar que esse tipo de ação no ensino somente é possível quando há, dentre outras, condições estruturais asseguradas legalmente, tais como previsão de tempos, espaços e recursos materiais, como acontece no contexto² dos Institutos Federais. Não raro, contudo, são as tentativas de suspender tais condições, tidas como “privilégios” por aqueles que pensam que a educação escolar deve ser orientada meramente por um viés unidimensional, especificamente, a dimensão instrumental/utilitária³.

Ao adotar essa estratégia política de forma institucional, o IFRS democratiza espaço e voz a todas as áreas de conhecimento, contemplando – em condições de igualdade – tanto as áreas historicamente tidas como “mais importantes” quanto aquelas, muitas vezes, invisibilizadas no currículo escolar. Acredito ser este o caso da Educação Física no IFRS, que tem, assim, nos projetos de ensino, uma oportunidade ímpar de evidenciar seu lugar no processo formativo dos estudantes do EMI. Como componente curricular cujos saberes e conhecimentos não contemplam, exclusivamente, o mundo do trabalho, muitas vezes, a EF é rotulada – veladamente ou não – como um componente curricular “menor” ou de “segunda classe” nos currículos escolares e, conseqüentemente, tem seus conteúdos considerados inúteis (Silva; Fensterseifer; Prestes, 2023).

2 Referimo-nos às condições de trabalho dos professores pertencentes à carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), principalmente daqueles com Dedicção Exclusiva (40h DE), cujo plano de trabalho permite prever horas para planejamento e execução de projetos de ensino, pesquisa e extensão, além das horas destinadas ao planejamento didático e à docência em si.

3 Por dimensão instrumental/utilitária, entendemos a adoção de uma racionalidade unicamente orientada para a solução de problemas ou pela qual se valoriza apenas aqueles saberes e práticas que podem resultar em algum ganho financeiro/ lucro.

Assim, na perspectiva de que a EF se constitua como um lugar – na escola – no qual seja possível experimentar a existência para além do sentido utilitário da vida, desde 2019, a área da Educação Física no Campus Osório do IFRS vem desenvolvendo um projeto de ensino denominado “Laboratório de Práticas Corporais”. No intuito de publicizar, mas também de “fazer pensar” e, principalmente, “se pensar”, tanto o projeto em questão quanto outros, é que descrevo sua constituição de forma esmiuçada. A premissa aqui é de que devemos – sempre que possível – publicizar nossas experiências profissionais, colocá-las na “mesa”, para que sejam objeto de análise e crítica pelos pares. Logo, além desta breve introdução, o texto conta com mais quatro seções: na primeira, apresentamos reflexões sobre a origem, a justificativa e os objetivos do projeto; na segunda, explicitamos os pressupostos teórico-metodológicos que o sustentam; na terceira, tratamos dos aspectos metodológicos e, na última, efetuamos algumas considerações que denominamos por ora de transitórias e não finais.

2 Laboratório: lugar de experimentar

A realização de um exercício denominado “diagnóstico” nas primeiras aulas de Educação Física (EF), nos primeiros anos dos cursos do Ensino Médio Integrado, no Campus Osório do IFRS, foi o mote original para pensar a elaboração de um projeto de ensino que contribuísse com os objetivos da EF nesse nível de ensino. Em especial, aquele relacionado a capacitar o aluno a intervir socialmente de forma prática, autônoma, reflexiva, crítica e criativa sobre aspectos relativos à cultura corporal de movimento humano.

Nesse tipo de exercício, o intuito principal é identificar os sentimentos dos alunos acerca das aprendizagens ocorridas nas aulas de EF nos anos finais do Ensino Fundamental: o que aprenderam, quais as principais memórias, qual a preferência em termos de práticas corporais, quais as principais dificuldades encontradas, entre outras. Esses elementos são fundamentais no planejamento e

na organização do plano de ensino e, conseqüentemente, das aulas de EF para os respectivos alunos e turma.

Contudo, infelizmente, a maioria dos relatos dos alunos, tanto naquele momento quanto nos anos subsequentes, apontavam para a existência de expressivas lacunas na aprendizagem de práticas corporais sistematizadas, especialmente, as esportivas. Com poucas exceções, os relatos davam conta de que aquilo que acontecia nos momentos de “aula” de EF pouco ou nada tinham a ver com o conceito de aula. Principalmente, quando a entendemos, dentre outras acepções, como um fenômeno vivo, dotado de intencionalidade, em que as aprendizagens e/ou desenvolvimentos pretendidos são fundamentais para todos os alunos da turma (González; Fensterseifer, 2014). Ainda que o objetivo do exercício não fosse identificar “culpados” pelas lacunas de conhecimentos observadas, no que toca à responsabilidade do professor de EF, tais características – das (não) aulas – parecem evidenciar que estamos, ainda, enquanto área, sofrendo com o fenômeno denominado na literatura como “abandono docente” ou “desinvestimento pedagógico”.

“Desinvestimento pedagógico” ou “abandono do trabalho docente” são termos usados para se referir àqueles professores que abrem mão de seu compromisso ético, político, pedagógico-profissional de ensinar, porém continuam no emprego, imobilizados ou por falta de opção ou por certo conformismo vinculado à sua estratégia de sobrevivência no sistema (Santini; Molina Neto, 2005, p. 212).

Por esse viés, é perfeitamente compreensível quando uma aluna resume: “não aprendemos nada!”. Outros relatos, por sua vez, alertavam para o desejo dos alunos em ampliar seu repertório de práticas corporais: “adoraria jogar vôlei, mas não sei jogar, tenho medo”; “nunca tive oportunidade de aprender a jogar de fato”; “apenas jogava quem sabia”.

Cabe ressaltar que, tanto o esporte, quanto outras práticas corporais, oportunizadas nas aulas de EF – e em atividades extraclasse no campus – exercem profundo fascínio também entre

os alunos “veteranos⁴” na instituição. Muitos chegam a relacionar sua permanência na instituição à participação em oficinas de práticas corporais e/ou em equipes esportivas. Ainda que passível de problematização, obviamente, tais afirmações merecem consideração, por parte dos responsáveis pelo ensino em geral e pelos professores de Educação Física em especial, principalmente, quando relacionadas aos esforços da instituição para a permanência e o êxito de seus alunos.

Destaca-se, ainda, que tanto as dificuldades quanto o desejo de os alunos se apropriarem de um leque da cultura (cultura corporal de movimento) que lhes é de direito, se dão na dinamicidade e fluidez do mundo atual. Esses tempos contemporâneos, a partir das modernas tecnologias digitais, ao mesmo passo que garantem aos indivíduos o acesso a uma quantidade expressiva de informações e a uma infinidade de relações sociais virtuais, contribuem, em contrapartida, para uma significativa redução de experiências humanas formativas.

Localiza-se, assim, a partir dessas reflexões e pressupostos iniciais, a origem do Laboratório de Práticas Corporais no Campus Osório do IFRS. Ressaltamos que o termo “laboratório” foi pensado para designar um lugar de experienciar, de conhecer e de aprender sobre as mais diversas práticas corporais sistematizadas, entendendo-as para além das dimensões técnicas e instrumentais. A prioridade, então, é a experiência oportunizada pelo “se-movimentar” humano entendido como linguagem, logo, como potência enriquecedora do horizonte existencial de cada aluno.

Dito isso, o referido projeto – e respectivo laboratório – assume como objetivo geral: oportunizar aos estudantes do Ensino Médio Integrado, com expressivas lacunas de aprendizagem nos conteúdos práticos da EF, espaço e tempo institucionalizados, para que possam conhecer, aprender, experienciar, apreciar e (re)significar

4 Não gratuita, a ansiedade pelo início das oficinas de práticas corporais é uma característica marcante também de parte dos alunos do 3º e 4º anos do EMI, visto que estes alunos não usufruem mais das aprendizagens da EF, pois esta não é ofertada nessa fase do currículo.

diferentes práticas corporais sistematizadas, compreendendo-as como produções culturais dinâmicas, diversificadas e contraditórias. Como objetivos específicos, por sua vez, o projeto procura: a) Oportunizar aos estudantes do EMI conhecer e usufruir de práticas corporais sistematizadas, de forma proficiente e autônoma, para potencializar o envolvimento em atividades recreativas no contexto do lazer e da ampliação das redes de sociabilidade; b) Desenvolver, junto aos estudantes, um laboratório de práticas corporais, cuja prioridade será a tematização da pluralidade do rico patrimônio de práticas corporais sistematizadas e as representações sociais a elas atreladas; c) Possibilitar aos estudantes compreender e utilizar as práticas corporais sistematizadas, para acesso a outras culturas, como uma forma de refletir sobre a própria cultura, fortalecer as relações de pertencimento e valorizar a pluralidade sociocultural; e d) Ampliar o estabelecimento de vínculos entre estudantes e a instituição em espaço/tempo que valorize as potencialidades corporais ignoradas/negligenciadas em processos educativos anteriores.

Entendemos que, com a assunção de tais objetivos, o projeto dialoga não somente com a missão e os propósitos do IFRS no tocante à promoção da justiça social, da equidade e do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social (políticas de Ações Afirmativas), como também se relaciona com os objetivos da Política de Educação Física, Esporte e Lazer do IFRS (PEFEL), principalmente, no que se refere à “estimulação e ampliação das condições de permanência e êxito dos estudantes no IFRS, agindo de forma preventiva nas situações de retenção e evasão, valorizando a equidade” (IFRS, 2019).

Além disso, o referido projeto se justifica na medida em que oferece ao aluno a perspectiva de compreender melhor o mundo em que vive: de perceber o mundo e de perceber-se. Em outras palavras, se justifica na medida em que contribui para o desenvolvimento de alguns objetivos da escola, prioritariamente, o de “fomentar a pluralidade de formas de viver, pensar e sentir, estimular o pluralismo e cultivar a originalidade das diferenças

individuais como expressão da riqueza da comunidade humana e da tolerância social” (Gimeno-Sacristán; Pérez Gómez, 1998, p. 24). Assim, nestes tempos de padronização do ser, em que (quase) tudo é singularmente virtual, levar a sério o respeito à pluralidade de formas de viver pode fazer toda a diferença em termos de educação escolar.

3 Pressupostos teóricos

Dentre os pressupostos teóricos, situamos a crença de que a maneira como atuamos frente às coisas no mundo, em nossos projetos pessoais e/ou profissionais (no trabalho docente; nas atividades extraclasse; na formação de professores) está diretamente influenciada pela forma como pensamos e pelos sentidos que conferimos a esses fenômenos (Gimeno-Sacristán; Pérez Gómez, 1998). Assim, os sentidos conferidos à Educação Física no interior da instituição escolar, em geral, e no IFRS, em específico, constituem o alicerce que sustenta teoricamente o referido laboratório.

Nesse sentido, o conceito de EF que perpassa o laboratório de práticas corporais é aquele explicitado na PEFEL, ou seja,

[a EF] é entendida como um componente curricular responsável pela tematização das Práticas Corporais Relacionadas à Cultura Corporal de Movimento (PCRCCM) em suas diversas formas de codificação e significação social, compreendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, por meio da gestualidade e do patrimônio cultural da humanidade, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. As temáticas necessitam ser estudadas considerando-as como um fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório, assegurando a construção e a reconstrução de um conjunto de conhecimentos necessários à formação do cidadão, que permitam a participação dos estudantes de forma autônoma na sociedade, bem como a ampliação dos recursos para o cuidado de si e dos outros (IFRS, 2019).

Ancoradas, então, no referido documento norteador, as práticas corporais objeto de conhecimento do laboratório se

explicitam pelo corpo e pelo movimento corporal, buscando superar a visão biologicista-mecanicista de ambos. No sentido proposto, não são fundamentadas exclusivamente em princípios técnicos ou tecnocientíficos, mas – também e principalmente – são constituídas por um conjunto de técnicas disponíveis em determinado período histórico e organizadas numa lógica específica, a partir de um saber ou saberes. Por serem forjadas a partir de interações sociais, lhes é atribuído significado coletivo e plural. Para sua realização, é necessário contar com uma estrutura específica (espaços, materiais e/ou equipamentos), pois apresentam componentes lúdicos e, geralmente, implicam certo grau de dinamicidade, aumentando a movimentação corporal e a produção de energia (IFRS, 2019).

Ainda na esteira da PEFEL, o Laboratório de Práticas Corporais se soma às aprendizagens perscrutadas nas aulas de EF realizadas no âmbito do Campus Osório, ao ter suas ações orientadas pelo princípio educativo-formativo, pela interação dialógica e pela transformação social. Quanto ao princípio educativo-formativo, este procura desenvolver: a) práticas didático-pedagógicas que estimulem e oportunizem a participação, a produção e a democratização do conhecimento; b) a redução de práticas seletivas e competitivas, em consonância com as aprendizagens ocorridas nas aulas de Educação Física; e c) abordagens educacionais que contribuam para a formação acadêmica e humana de todos os sujeitos, evitando qualquer forma de exclusão. Quanto à interação dialógica, esta se orienta pelo estabelecimento de estratégias para a superação de desigualdades, preconceitos e qualquer forma de exclusão, objetivando a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática. Por último, quanto à transformação social, esta pressupõe: a) a formação de sujeitos críticos e comprometidos com o desenvolvimento local e regional; b) ações comprometidas em fornecer referenciais básicos aos estudantes e comunidade, relacionados à área da Educação Física, colaborando para a democratização do acesso às práticas corporais sistematizadas; e c) a produção de conhecimentos que possibilitem melhor compreensão dos problemas sociais (IFRS, 2019).

Pela mesma linha de raciocínio, o Laboratório de Práticas Corporais também considera, dentre suas premissas teóricas e ético-políticas, a crença de que ensinar é a principal maneira que os professores têm para auxiliar os sujeitos a ascenderem socialmente, a ampliarem sua experiência de mundo e a acessarem o “conhecimento poderoso” (Young, 2007). Os conhecimentos construídos ao longo da história da humanidade não pertencem (ou não deveriam pertencer) a apenas determinada classe social ou grupo humano. Logo, a democratização do conhecimento (e da escola pública) é algo sempre a ser priorizado numa sociedade democrática e republicana (Libâneo, 2012). E isso é válido para todas as disciplinas escolares, lembrando, porém, que o aprender na EF é diferente do aprender em outras disciplinas. A ampliação das fronteiras – em termos de conhecimento – na EF se dá, principalmente, quando o aluno aprende seu “corpo-sujeito” (Merleau-Ponty, 1994). Aprender o seu corpo significa “controlar, transformar, melhorar a relação do seu corpo com o seu ambiente, em contextos de espaço, tempo, material, regras, normas, relações com os outros etc. variáveis e diversificados” (Charlot, 2009, p. 243).

Em síntese, o Laboratório de Práticas Corporais reforça a tese de Charlot de que a EF é educação, sem deixar de ser física, quando ela possibilita ao aluno aprender o seu corpo (e não apenas o movimento), em vários contextos e situações intersubjetivas (olhar do outro, colaboração, competição). Quando consegue isso – e por se tratar de uma atividade escolar realizada fora do ambiente formal da escola, apesar de respeitar o tempo escolar – a EF exerce (ainda) significativo fascínio nos alunos.

4 O Laboratório de Práticas Corporais: aspectos metodológicos

A aprendizagem das práticas corporais sistematizadas e a respectiva discussão acerca de seus significados socioculturais ganham materialidade no laboratório a partir de oficinas específicas

oferecidas semanalmente ou pontualmente, de acordo com as demandas discentes identificadas nas aulas de EF pelos professores da área. Assim, conforme o interesse dos alunos, desde o primeiro ano de sua constituição, já foram ofertadas oficinas de vôlei, de futsal, de ginástica funcional, de basquete, de dança, de tiro de laço, de handebol, de tiro com arco e de lutas. O tempo médio de realização de cada oficina é duas horas semanais – ministradas pelos professores de EF do campus com o auxílio de alunos bolsistas e voluntários. Em termos de carga horária, além das duas horas para a realização de cada oficina, é contabilizada mais uma hora para fins de planejamento e participação em eventos esportivos com o respectivo lançamento no plano de trabalho docente de cada professor.

A metodologia prevista para as oficinas contempla a exposição prática e dialogada acerca das habilidades e competências em cada prática corporal definida. Faz uso, ainda, de trabalhos em grupo, simulações de jogos, discussões orientadas e experienciadas durante a prática. A metodologia das oficinas oportuniza aos participantes o desenvolvimento de seu processo de aprendizagem e das habilidades/competências técnicas e táticas (no caso dos esportes), de observação, interpretação crítica e argumentação, síntese e sistematização. No caso das práticas esportivas, o sentido atribuído a elas é, preferencialmente, o de participação/educação, procurando potencializar o aluno para usufruir de seus momentos de lazer de maneira qualificada.

No intuito prioritário de contribuir para a inclusão escolar de estudantes com baixo desempenho, o projeto conta ainda com um canal de comunicação regular, para que os professores de outros componentes curriculares e a equipe pedagógica do campus possam contribuir: principalmente, para orientar e direcionar os estudantes que se encontram com dificuldades de socialização na instituição. Logo, essa conjugação de esforços dá ao projeto um caráter interdisciplinar na busca de alcançar seus objetivos.

Para fins de avaliação, ao longo do projeto, há um esforço em coletar narrativas dos participantes a respeito da experiência

com outros (novos) sentidos para o esporte no tempo livre, tanto quanto às possibilidades de inclusão e socialização na instituição a partir das aprendizagens ocorridas. Da mesma forma, são solicitados depoimentos dos docentes de outros componentes curriculares acerca dos efeitos práticos da intervenção no processo educativo. Esse material empírico (narrativas e depoimentos) é analisado e interpretado gerando subsídios para as apresentações do projeto em eventos científicos do próprio IFRS, contemplando, assim, a demanda institucional ação-reflexão-ação.

5 Considerações transitórias

Ainda que se possa argumentar que, ao longo de sua história, a EF escolar tenha servido mais aos interesses das instituições “parceiras”, como a instituição médica e a esportiva, do que propriamente aos propósitos escolares, o fato é que, por outro lado, ela constitui um tempo/espaço no cotidiano escolar em que os estudantes experimentam a alegria, a liberdade, o encontro com o outro e consigo mesmos (Silva; Fensterseifer; Prestes, 2023). Tanto que, mesmo o artifício das telas parece não conseguir substituir, ainda, o fascínio dos alunos pelas práticas corporais. Logo, o esforço empreendido pelo Laboratório de Práticas Corporais em fazer com que uma gama maior de estudantes tenha acesso aos saberes da EF significa permitir-lhes experimentar a existência para além do sentido utilitário da vida.

Por fim, embora as experiências propiciadas pelo laboratório não sejam totalmente objetiváveis (felizmente), entendemos que elas cumprem o papel de nos lembrar de que as responsabilidades das instituições educacionais se espraiam por todas as dimensões da existência humana. Cabe-lhes, sem dúvida, iniciar os novos nos artefatos – materiais e simbólicos – constitutivos do mundo e úteis a seus habitantes. Mas, cabe-lhes, igualmente, a criação de vínculos de pertencimento e de amor ao mundo (Carvalho, 2017). Nesse sentido, a EF, na medida em que tematiza/ensina sobre a rica pluralidade de práticas corporais no interior da escola, tem o

privilégio de poder evidenciar a imensa diversidade cultural que nos possibilita aprender, cotidianamente, que a beleza da vida está na diferença, na variedade, na possibilidade do novo, e não na adesão acrítica a um padrão monolítico no qual não há lugar para todos.

Referências

CARVALHO, J. S. F. **Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

CHARLOT, B. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? In: DANTAS JUNIOR, H. S.; KUHN, R.; RIBEIRO D. (Org). **Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes**. v. 3. São Cristóvão: UFS, 2009.

IFRS. **Política de Educação Física, Esporte e Lazer do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)**. Aprovado pelo Conselho Superior, conforme Resolução n.º 095, de 22 de outubro de 2019. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/documentos/resolucao-no-095-de-22-de-outubro-de-2019-aprovar-a-politica-de-educacao-fisica-esporte-e-lazer-do-instituto-federal-do-rio-grande-do-sul-ifrs>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

IFRS. **Resolução nº 03, de 16 de março de 2021**. Programas e projetos de ensino. Bento Gonçalves, 2021. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2021/03/IN-03-2021-PROGRAMAS-E-PROJETOS-DE-ENSINO.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

GIMENO-SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Verbete aula. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a**

pedagogia crítico-social dos conteúdos. 27. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MERLEAU-PONTY, M. A **fenomenologia da percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 209-222, jul./set. 2005.

SILVA, M. A.; FENSTERSEIFER, P. E.; PRESTES, F. S. A Educação Física escolar como um caminho para a cultura do bem viver. **Revista Nanduty**, 11(17), 118-136. 2023. <https://doi.org/10.30612/nty.v11i17.16821>. Acesso em: 20 mar. 2024.

VASCONCELOS, M. L. M. C.; BRITO, R. H. P. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. 4. ed. Petrópolis: Vozes: 2010.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 12871302, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2020.

QUANDO A EDUCAÇÃO FÍSICA TÁ ON, A CULTURA, A INFORMAÇÃO E O CONHECIMENTO SE MISTURAM

Elisabete Bongalhardo Acosta

Simone de Araújo Spotorno Marchand

Leontine Lima dos Santos

José Antonio Bicca Ribeiro

1 Nosso Start...

A Educação Física (EF) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus* Rio Grande, se constitui com base nos documentos legais e estudos acerca de todo um processo histórico-didático e pedagógico. Nossa prática preocupa-se com a formação integral dos estudantes, nos dedicamos através dos seis eixos temáticos previsto na BNCC: Danças; Esportes; Ginásticas; Lutas; Jogos e Brincadeiras; e Práticas corporais de Aventura (Brasil, 2017a); problematizar questões sociais, compreender aspectos de identidade de uma determinada cultura local, regional e nacional (Acosta, Cunha e Marchand, 2012). No que diz respeito ao Ensino Médio, de forma transversal, aspectos relacionados à saúde, lazer e “Mundo do Trabalho” são desenvolvidos em nossas práticas.

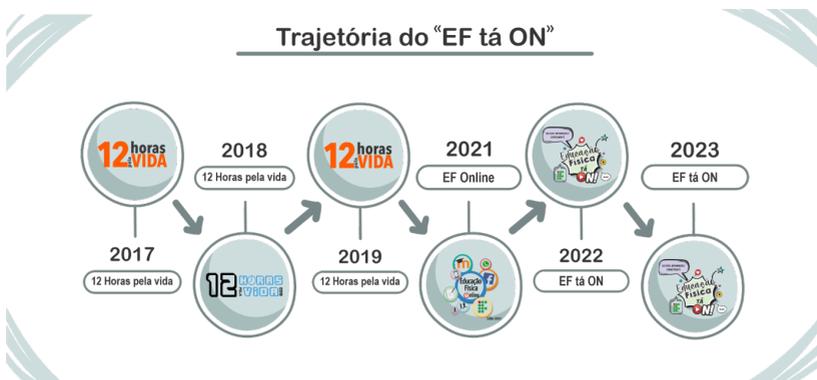
O Ensino Médio Integrado (EMI) do IFRS - *Campus* Rio Grande possui seis cursos com duração de quatro anos cada. A Educação Física está prevista nos três primeiros anos, com duas aulas semanais de duas horas cada, totalizando 74 horas ao ano para cinco destes cursos. Para apenas um curso a Educação Física, também, é ofertada nos três primeiros anos, com duas aulas

semanais, porém cada aula tem a duração de 50 minutos cada, totalizando 61,66 horas ao ano.

A área de Educação Física, do IFRS - *Campus* Rio Grande, ao longo dos últimos sete anos, traz sempre na programação de suas atividades, propostas de práticas diferenciadas para além das práticas esportivas e do cotidiano da sala de aula. Foi assim no “12 horas pela Vida”, evento realizado em três edições, e no ensino remoto o “Educação Física Online” até chegar no “Educação Física tá ON: Cultura, Informação e Conhecimento” projeto de ensino que vai para 3ª edição em 2024 e sobre o qual vamos contar neste capítulo.

A figura abaixo, visa ilustrar melhor a trajetória do “EF tá ON” com o passar dos anos, desde a sua concepção até a configuração atual.

Figura 1. Trajetórias do “EF tá ON”



Fonte: Elaborado pelos autores, 2024

A construção desses eventos foram constituindo uma tradição de uma EF incomum no IFRS – *campus* Rio Grande. Cabe ressaltar que essa é uma estratégia que integra a disciplina de EF com o “Mundo do Trabalho” e de conseqüente troca de experiências, desejando sempre a geração de novos modos de pensar e agir.

Fíguro (2008) traz uma conceituação sobre o “Mundo do

Trabalho” que permite a compreensão do universo ao qual nos referimos:

O conjunto de fatores que engloba e coloca em relação a atividade humana de trabalho, meio ambiente em que se dá a atividade, as prescrições e as normas que regulam tais relações, os produtos delas advindos, os discursos que são intercambiados nesse processo, as técnicas e as tecnologias que facilitam e dão base para que a atividade humana de trabalho se desenvolva, as culturas, as identidades, as subjetividades e as relações de comunicação constituídas nesse processo dialético e dinâmico de atividade (Figaro, 2008, p. 92).

A ideia principal consiste em conceder aos envolvidos a responsabilidade de organizar um evento e todo o processo de planejamento, organização e construção que envolve tal movimento. As atividades a serem propostas devem estar voltadas para cultura, a informação e o conhecimento, de forma a valorizar a vida na contemporaneidade, possibilitando aproximações com temas como: a saúde, o lazer, a cidadania, e a ética.

Dentro do rol de ações previstas estão a realização de laboratórios, palestras, workshops, podcasts, enfim variados conteúdos e formas de acesso a ele, organizados num evento.

A partir desse exercício de gestão é que, de forma concreta, se tornam possíveis as aproximações com o “Mundo do Trabalho”. A intenção é conferir, aos discentes, o papel de atores principais das atividades realizadas. Oferecer um papel mais ativo ao estudante, conferindo iniciativa criadora, curiosidade científica, espírito crítico-reflexivo, capacidade para auto avaliação, cooperação para o trabalho em equipe, senso de responsabilidade, ética e sensibilidade na assistência, se trata de conceder a autonomia para aprender (Mitre *et al.*, 2009).

Muitos são os aspectos que devem ser considerados nesse processo formativo, como por exemplo, constituir um repertório para além das atividades do dia a dia, mas que deem conta, sobretudo, de pertencer e acrescentar significado ao universo dos envolvidos, associada à necessidade de trabalhar em equipe e, assim,

constituir um coletivo.

O projeto é dirigido aos estudantes do segundo ano do EMI de todos os cursos que elaboram um evento onde os participantes serão, prioritariamente, os estudantes dos primeiros anos da mesma instituição. E tem como objetivo principal conceder ao discente a possibilidade protagonizar a organização um evento, prevendo todos os passos para sua realização efetiva e, também, objetivos específicos que são: a) Estruturar e organizar o trabalho em grupo num processo coletivo; b) Usufruir de atividades diferenciadas do seu cotidiano escolar, cujo intuito é, através de outra dinâmica, produzir conhecimentos relacionados não só ao componente curricular de Educação Física, como também com outros componentes do currículo; c) Construir relato, estabelecendo as relações cabíveis sobre a experiência vivenciada no evento e os caminhos que podemos seguir; d) Avaliar a sua atuação e dos colegas na realização das tarefas propostas.

2 Os modos de fazer da Educação Física: dando o *play*

Narramos aqui o passo a passo das decisões metodológicas empregadas, para dar conta do objetivo que foi estruturado. Num primeiro momento, os estudantes do segundo ano do EMI se organizam em grupos de trabalho (quantidade definida de acordo com a turma) e definem o tema da cultura corporal de movimento e a ação a ser realizada (oficinas, palestras, workshops). Em seguida, planejam as ações e os elementos imprescindíveis para sua realização, determinando as funções de cada um. São muitas as atribuições acionadas, dada a natureza da atividade. Entre elas, estabelecer a logística da atividade escolhida, pensar em um número máximo de participantes, definir um espaço adequado, um tempo de duração (no caso de oficinairos e palestrantes externos), estabelecer contato, elaborar convites e agradecimentos, enfim, atender a todos os pormenores da operação.

As ações são realizadas em um período de tempo de no máximo dez dias e compõem o evento maior, são aceitas múltiplas

dinâmicas, ampliando o repertório oferecido a partir das iniciativas dos estudantes, pois são eles os atores principais do evento.

O papel do professor de EF se fixa na mediação, apenas intervindo de maneira a qualificar a experiência, auxiliando os estudantes na escolha das atividades, na operacionalização da mesma e fazendo algumas intervenções quando necessário. Conforme Lima e Rebello (2019, p.6), “o desempenho da função mediadora presume a intencionalidade de fazer a ponte no processo de aprendizagem. A função do suporte necessário fornecido pelo professor deve conduzir o aluno ao exercício de sua autonomia.”

Já a etapa de avaliação é fundamental, pois aprofunda o entendimento acerca dos sentidos construídos e estabelece as relações cabíveis sobre a experiência vivenciada e os rumos para preservação da existência e a construção de caminhos para o bem viver. Nesse momento, é preciso retomar todo processo de construção da atividade, oportunizar pensar sobre a prática e reconhecer a intensidade do que era pretendido, tanto nas ações dos estudantes em relação às propostas de atividades como na expectativa dos professores, tendo em vista os objetivos de aprendizagem.

Além disso, as temáticas abordadas nos eventos são as mais variadas possíveis e envolvem todos os elementos da cultura corporal de movimento humano. É importante destacar que a escolha pelas mesmas sempre parte dos estudantes, porém os estímulos de escolha dados pelos professores são no sentido de trazer a maior variedade possível de experiências.

A figura a seguir mostra a amplitude de atividades que já foram feitas, até aqui, dentro das temáticas.

as medidas de distanciamento e cuidados de saúde. Neste período, os estudantes, ao longo do segundo bimestre, foram desafiados a trabalhar coletivamente em prol da organização das ações que abordaram os diferentes temas da cultura corporal, resultando na oferta de 20 atividades, que aconteceram entre os dias 06 a 15 de junho, tendo uma duração total de 41 horas efetivas, como mostra a figura 3, a qual apresenta o cronograma geral do evento:

Figura 3. Cronograma geral do Educação Física tá ON de 2022.

	06 JUN Segunda	07 JUN Terça	08 JUN Quarta	09 JUN Quinta	10 JUN Sexta	11 JUN Sábado	13 JUN Segunda	14 JUN Terça	15 JUN Quarta
9.00						Tá Dando Onda – SURF			
10.00									
11.00									
13.30									
14.00	Corrida de Revezamento		Ritmística	Circo	Se ela dança eu danço	Escoteiros do Mar		Alimentação Saudável	Pilates no Cotidiano
15.00							Padel	Just Dance	
16.00		Aeroyoga	Oficina de Hita		Tai-Chi			Corpo, arte e expressão	
17.00									
18.00			Capoeira – Esporte, cultura e vida	Boxe	Tradicionalismo e Dança		Basquete com o cantele	Goalball – um esporte parolímpico	Xadrez

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

No ano de 2023, mantida a mesma dinâmica, resultou na organização de 19 ações, as quais foram realizadas entre os dias 12 e 21 de junho, e o evento teve uma duração total de 27 horas efetivas, as quais estão ilustradas na figura 2.

Figura 4 - Cronograma geral do Educação Física tá ON de 2023.

	12 JUN Segunda	13 JUN Terça	14 JUN Quarta	15 JUN Quinta	16 JUN Sexta	17 JUN Sábado	19 JUN Segunda	20 JUN Terça	21 JUN Quarta
8:00		Esportes de Aventura	Basquetebol	Como está sua saúde mental?	Dança Gatinho			Ginástica artística	Voleibol
9:00									
10:00	Prevenção de acidentes domésticos	Taekwondo	Na onda do berimbau	Dança da Kimbra	Escoiteiros	Introdução à dança, cultura e tradição gaúcha	Just Dance	A arte do jiu-jitsu	Samba
11:00									
13:30									
14:00									
15:00		Circo		Circo					
16:00									
17:00									
18:00			Primeiros Socorros		Capoeira "Capoherança"				
19:00					Jogos pré-desportivos				

Fonte: elaborado pelos autores, 2024.

Para cada uma das ações propostas aos grupos, após contatar o palestrante, elaborar e enviar um convite oficial com data e local ao mesmo, e produzir um material de divulgação a ser publicado no *Campus*, para o chamamento dos participantes. O material deveria conter as informações principais da ação e o QR Code para inscrição, como podemos observar na Figura 3, abaixo:

Figura 5. Banners de divulgação das ações do “Educação Física tá ON” de 2022 e 2023



Fonte: Acervo pessoal dos autores, 2024.

O cotidiano é penetrado pelas mídias. Betti e Camilo (2010, p.132) afirmam sobre “a necessidade de aproximação da escola às mídias, inclusive pela Educação Física, em face da sua presença na

construção simbólica e no comportamento dos alunos”. Levando em conta essa realidade, além do material impresso, foi definido o uso de redes sociais, como o Instagram e o gerenciamento de todas as suas funcionalidades. Desta forma, os estudantes produziram *Reels*, para postar no *Feed* e diversas postagens para os *Stories*.

Ainda, na perspectiva de fundamentar a escolha de uso das redes sociais no projeto, Betti e Camilo (2010, p.134) asseguram que “É tarefa da escola e, nesse caso, da Educação Física escolar, dar respaldo ao aluno em suas escolhas sobre como se relacionar com essas mídias e, portanto, elas precisam ser reconhecidas como meios e conteúdos de extrema relevância no currículo escolar.”

Boa parte do material criado está disponível nos QR-CODES a seguir:

Figura 6. Materiais disponíveis para consulta



É importante, ao ler esse texto, acessar os QR-CODES, pois esse gesto permite uma compreensão melhor de tudo que é produzido pelos organizadores, é uma imersão quase real no EF Tá ON e que acaba por se colocar para além do que pode ser descrito.

Outra estratégia importante de ser salientada, é a criação de um grupo cuja função não foi sistematizar as ações, mas sim atuar em uma comissão de apoio aos demais grupos. Além disso, também cabia à esta comissão, realizar todo o trabalho de comunicação oficial do evento, como por exemplo, envio de e-mails com as cartas-convite aos palestrantes, registro da frequência dos participantes, além de atuarem em todas as ações em forma de plantões. Como forma de ilustrar melhor o que acontece no evento, trazemos pontualmente alguns relatos dos alunos², que nos apontam aspectos muito relevantes da experiência vivenciada por eles.

Como se trata de um projeto de ensino da EF, que é realizado via edital de fluxo contínuo³, todos os responsáveis pelo componente curricular de Educação Física II são incumbidos da tarefa de organizar e orientar as ações junto aos estudantes. Conforme previsto no edital, a equipe de trabalho pode ser composta por alunos bolsistas voluntários que auxiliam em algumas tarefas gerais relacionadas ao evento, elaboração do relatório final e apresentação do projeto em eventos científicos.

Como parte do processo, está a construção de um relatório final, constando as informações do evento, sobretudo no que diz respeito à avaliação do mesmo. Tal avaliação é feita após a realização do evento, a partir de reuniões junto com os bolsistas, com estudantes do segundo ano do EMI, responsáveis pela organização do evento, e ainda, com os estudantes do primeiro ano, que participaram das ações. Além de um relato verbal sobre as experiências, os alunos são

2 Os nomes dos alunos foram suprimidos para garantir o seu anonimato.

3 Os projetos na íntegra podem ser consultados nos seguintes links:
http://sigproj.ufjf.br/projetos/imprimir.php?modalidade=17&projeto_id=381508&local=home&modo=1&original=1
http://sigproj.ufjf.br/projetos/imprimir.php?modalidade=17&projeto_id=392912&local=home&modo=1&original=1

provocados a realizar uma avaliação escrita sobre o evento.

Já os estudantes do segundo ano, fazem uma avaliação mais ampla, inclusive, colocando informações logísticas de suas ações planejadas, verificando ainda a aceitação do público e propondo formas de superar os problemas encontrados. Já os alunos bolsistas fazem seu relatório baseado no modelo institucional, relatando as contribuições para sua formação, as atividades realizadas e destacando pontos positivos e negativos.

“Acredito que um evento como o Educação Física tá ON nos ensina a ser mais responsáveis além de nos preparar para o “Mundo do Trabalho” nos mostrando na prática como ele funciona. Posso dizer que consegui ter uma noção de que ter responsabilidade e organização em trabalhos desse tipo faz toda a diferença. Sou muito grata por ter participado deste projeto como bolsista pois consigo afirmar com certeza que obtive muitos aprendizados trabalhando e me envolvendo com a bolsa.”

Estudante do segundo ano do EMI, bolsista.

“Todas as atividades foram coordenadas com paciência respeito e principalmente diversão em nenhum momento os professores deixaram com que o trabalho fosse feito de forma triste e com sentimento apenas de obrigação todas as opiniões foram consideradas e todos momentos foram únicos.”

Estudante do segundo ano do EMI, organizador.

“Durante o evento adquiri diversas habilidades profissionais por exemplo a lidar com opiniões tanto de colegas como de superiores aprendi a me posicionar de forma adequada no ambiente de trabalho me expressando e contribuindo de forma assertiva aprendi a me adaptar e adquirir novos conhecimentos para contribuir as atividades propostas Agradeço e ressalto a importância de professores como os que estiveram coordenando o evento foi imprescindível todo apoio e orientação fornecida para a conclusão das minhas tarefas.”

Estudante do segundo ano do EMI, organizador

2.2 *Level Two: o público-alvo do evento*

Os discentes⁴ do EMI que participaram das ações definidas são aqueles que estão no primeiro ano, isso porque temos a intenção de atender ao objetivo da EF para este grupo “Conhecer, refletir e vivenciar as mais variadas manifestações da Cultura Corporal do Movimento, compreendendo o significado da Educação Física durante o processo de escolarização do Ensino Médio” (IFRS, 2023, sp). Por esta razão, o evento se torna como mais uma estratégia de ensino, para que este objetivo seja atingido.

Após o planejamento feito pelos estudantes do segundo ano, os mesmos apresentaram as propostas de ações nas turmas de primeiro ano dos diferentes cursos do EMI. Os estudantes-participantes, então, escolhem algumas atividades de sua preferência, interesse e disponibilidade. No que se refere ao número de estudantes que participaram das ações, ele variou com o passar dos anos, de acordo com o ingresso de estudantes na instituição. Como atendemos 12 turmas de primeiro ano, totalizamos aproximadamente 300 estudantes-participantes no evento.

Após a realização do “Educação Física tá ON”, os estudantes do primeiro ano relatam quais atividades mais chamaram a sua atenção e a importância do evento para eles. Como forma de ilustrar melhor o que acontece no evento, trazemos pontualmente alguns relatos dos estudantes-participantes⁵, que nos apontam aspectos muito relevantes da experiência vivenciada por eles.

“Eu achei que a ideia de fazer esse evento foi muito boa, pois assim deu oportunidade para que os alunos do IF saíssem um pouco da rotina cansativa de estudar, fazendo com que nos divertíssemos e fazendo nós adquirir novos conhecimentos e experiências.”

4 Definimos como estudantes-participantes

5 Os nomes dos alunos foram suprimidos para garantir o seu anonimato.

“Gostei muito da ideia das oficinas, achei muito interessante trazer diferentes áreas da Educação Física, ...”

Estudante do primeiro ano do EMI, participante.

“Foi uma proposta interessante, ensinou bastante sobre outras modalidades da Educação Física.”

Estudante do primeiro ano do EMI, participante.

“O evento foi muito espetacular praticamente todos os aspectos, mas teve pontos positivos que foram: trazer novas experiências para nós, sair um pouco da rotina normal do IF, novos conhecimentos, novas amizades, encontrar seus pontos fortes e etc. Os pontos que eu acho que devem ser melhorados são: mais vagas, pois as turmas são grandes e tentar não por alguma oficina em horário de aula. ”

Estudante do primeiro ano do EMI, participante.

3 Re-Start: as conquistas e os desafios ainda a superar

O projeto tem correspondido aos anseios da maioria, cumprindo seus objetivos, à medida que aproxima os discentes do “Mundo do Trabalho” a partir de uma construção em grupo num processo coletivo voltado à estruturação e organização de um evento.

Além disso, o estudante usufruiu de atividades diferenciadas do seu cotidiano escolar, cujo intuito foi, através de uma dinâmica distinta, produzir conhecimentos relacionados não só a disciplina de EF, como também com outras disciplinas do currículo e proporcionou também um momento de avaliação da sua atuação e dos colegas na realização das tarefas propostas.

O sucesso tem sido inquestionável e acaba por constituir uma tradição no cotidiano da Educação Física no nosso *Campus*, uma proposta de aprendizagens coletivas para além das práticas esportivas

A cada ano, vão se desenhando novas perspectivas, novos desafios, a meta é de que possamos criar possibilidades para que o projeto aconteça, alçar recursos. Nessas duas edições de um projeto onde estudantes do EMI são os atores principais do evento, nos deparamos com situações que facilitaram o desenvolvimento do projeto, e outras que se tornaram desafios a serem superados.

Quando nos aventuramos a propor ações diferentes nas aulas de EF, naturalmente, corremos o risco de alguns estranhamentos e resistências, principalmente, por parte daqueles que preferem ficar em uma zona de conforto ou que, muitas vezes, possuem uma ideia limitada sobre a EF na escola, sua função e seus objetivos neste contexto.

De fato, para que o projeto funcione, rompemos com a organização de tempo e espaço estabelecidos na instituição, são diferentes parcerias e alguns embates ao longo destes anos. A gestão escolar sempre nos apoiou na proposta, assim como colegas de trabalho, que cederam seus horários de aula, para que as atividades do projeto pudessem ser realizadas. Envolvemos diferentes setores da instituição que de uma forma ou de outra contribuíram para o desenvolvimento do projeto. Por outro lado, ainda há incompreensão de alguns sujeitos, questionando se as ações que desenvolvemos são da EF.

Pensamentos como esses nos motivam cada vez mais a estimular nossos estudantes a buscarmos, dentro dos temas da Cultura Corporal do Movimento, oficinas diferenciadas que fujam daquilo que é tradicional, inclusive quando o tema escolhido são os esportes.

No âmbito da fase inicial para o desenvolvimento das oficinas, destacamos que os estudantes do segundo ano, atores principais do evento, realizam as primeiras ações com certa desconfiança, porém, ao perceberem suas ideias tomando forma, experienciando a dimensão do planejar, executar e avaliar, é que conseguem compreender a proposta como um todo e o quanto a experiência se aproxima do mundo trabalho.

Durante o processo os estudantes precisam ter ideias, argumentar, para que sua proposta seja vencedora ou aceitar quando outra sugestão de atividade tem mais força. Além disso, aprendem a dividir funções, são responsáveis com suas tarefas, compreendem o trabalho em rede, ou seja, a ação de um interfere na ação do outro. Alguns problemas surgem, e isso faz com que pensem nas soluções dos problemas. De fato, eles sempre saem diferentes, inclusive, muitos relatam o quanto mudaram, ampliaram e, inclusive, gostam mais da Educação Física a partir da experiência do projeto.

A cada edição, observamos que o evento é um divisor de águas, sobretudo, na compreensão do que é Educação Física Escolar e no pertencimento à instituição para todos os envolvidos. A medida em que os estudantes participantes começam a pensar sobre a ação que irão realizar no ano seguinte, e os estudantes organizadores percebem também outras possibilidades da EF, inicia-se um movimento na direção de constituir uma cultura em torno de fazer parte do EF tá ON.

O ato de avaliação de projetos dessa natureza, ao longo destes sete anos, tem sido fundamental para o aperfeiçoamento e concretização do Educação Física tá ON. Nessa atuação reflexiva, ouvimos estudantes que organizam e participam da proposta e, a partir desse processo, cada edição do evento vai se tornando única, constituindo uma EF inovadora, cujo conteúdo é arrojado, contribuindo na formação dos estudantes.

Referências

ACOSTA, E. B.; CUNHA, L. C.; MARCHAND, S. A. S. A Educação Física no Campus Rio Grande: Uma proposta pedagógica. In: FREITAS, G. S. (Org.). **Da formação, da política e do exercício profissional**: cenas e cenários da Educação Física Escolar em uma cidade no Sul do Brasil. Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2021. 242 p.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei

nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília: 17 fev. 2017 [2017b]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm Acesso em: 10 jan. 2024.

CAMILO, R.C., BETTI, M. Multiplicação e convergência das mídias: desafios para a educação física escolar. **Motrivivência** Ano XXII, Nº 34, P. 122-135 Jun./2010.

FIGARO, R. O “Mundo do Trabalho” e as Organizações: Abordagens Discursivas de Diferentes Significados. **Organicom**. São Paulo, SP v. 5 n.9, 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.usp.br/organicom/article/view/138986/134334>>.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Rio Grande. **Plano de Ensino – Educação Física I**, ano base 2023.

LIMA, M. B. R.; REBELLO, E. M. B. Perfil do professor mediador: proposta de identificação. **Educação**: Santa Maria, v.44, 2019.

MITRE, S. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde. **Ciência e Saúde Coletiva**, debates atuais, v.13, supl.2, Rio de Janeiro, 2008.

EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO: CUIDADO AFETUOSO, ACOLHIMENTO, PERMANÊNCIA E ÊXITO

Leila de Almeida Castillo

1 Introdução

Sou professora de Educação Física desde 1995, em 2011 migrei da rede estadual para a rede federal e, a contar de 2019, estou atuando no IFRS campus Canoas. Saí do campus Sertão, que tinha toda uma estrutura para a prática de esportes e educação física, uma tradição no próprio campus em que a comunidade acadêmica era muito ativa. Quando cheguei em Canoas, encontrei um campus sem nenhuma estrutura para a prática de Educação Física. O que havia era apenas um espaço de medidas não oficiais, com postes e rede de vôlei, e um grupo de estudantes motivados à prática do voleibol. Outra característica importante que encontrei foi que as turmas do ensino técnico integradas ao ensino médio só têm aulas de Educação Física nos 1^{os.} e 2^{os.} anos, ou seja, os/as estudantes dos 3^{os.} e 4^{os.} anos não têm acesso à prática de atividades físicas.

A partir dessa perspectiva, me apropriando da realidade do campus, escrevi o projeto Esportizando em que o nome escolhido queria dar a ideia de movimento, de que participar do projeto já provocaria a iniciativa de movimentar-se, de ir em busca. Inicialmente, o principal objetivo era proporcionar a prática de atividade física para esses/as estudantes que não tinham mais aulas de educação física após o término do 2^o ano. Conteí, inicialmente,

com a colaboração de estudantes voluntários/as e monitores/as¹, para colocar o projeto em execução.

2 As aulas de Educação Física

O trabalho desenvolvido nas aulas de Educação Física passa pelos pressupostos teóricos da cultura corporal do movimento, bem-viver e qualidade de vida e saúde, presentes no cabedal teórico geral do componente curricular, mas, sobretudo, carrega também a base teórica de minha formação acadêmica desde a especialização com a gestão do cuidado, o cuidado afetuoso no mestrado e a experiência no doutorado.

A realização das aulas de Educação Física precisaria ter um ambiente acolhedor e inclusivo que permitisse a participação de todos e todas. Tive a oportunidade de organizar um espaço específico para as aulas de Educação Física, pois o campus não tinha quadra de esportes. Conseguimos uma sala bastante ampla, dividida em duas áreas, sendo uma com mesas, armários e cadeiras para as aulas de artes, e a outra sem mobiliário, para a prática da educação física. Foi feito um trabalho de convencimento junto à direção de ensino para a importância dessa ação, visto que não havia um lugar para a realização das aulas de Educação Física e, tampouco, para as aulas de arte. Essa sala compartilhada recebeu o nome de Sala das Expressões e, logo, sua existência se incorporou à dinâmica do campus.

O campus tinha uma boa variedade e quantidade de materiais esportivos em geral, mas que ficavam no almoxarifado, pois não tinham onde ser guardados e eu acabava não tendo acesso. Fomos, então, organizando a sala para que pudessem ser guardados esses materiais e os/as estudantes tivessem acesso a um maior número de atividades para além dos esportes coletivos, pois

1 A monitoria é um projeto de permanência e êxito do IFRS campus Canoas que prevê o pagamento de bolsas às custas de verba própria do campus, direcionada especificamente, através de edital para esse fim.

não tínhamos mais o pátio devido a colocação das coberturas de acesso aos prédios.² Dizem que é da dificuldade que se aprende. Pois foi um grande desafio desenvolver as aulas para adolescentes, confinados a uma sala. Brincamos muito, criamos bastante, jogamos, dançamos, lutamos. Experimentaram o badminton, as bolas e elásticos de pilates, cordas de pular, coreografias e, quando o clima ajudava, íamos para um gramado para fazer atividades com bola. Foi um ano bastante atípico, mas que tive a oportunidade de ouvir de dois estudantes que eu havia mostrado a eles como era bom fazer Educação Física.

Em 2020, com a quadra pronta, estávamos entusiasmados/as para usar o Espaço Lúdico-Esportivo, mas veio a pandemia³, e ficamos em casa os próximos dois anos. Durante a pandemia, as aulas aconteceram de forma virtual, nos modos síncrono e assíncrono, procurando sempre incentivar os/as estudantes a fazer algum tipo de atividade física. Foram tempos difíceis, de muitas incertezas, mas que durante as aulas em conversas com os/as estudantes nos conectamos de alguma forma. As aprendizagens⁴ daquele período ficaram marcadas através dos vídeos gravados, dos temas estudados. Foi um grande desafio trazer os/as estudantes para as aulas virtuais ou que interagissem com câmeras abertas. Nesse aspecto, não logrei êxito, as dificuldades de acesso à internet, a vergonha de se exporem na câmera ou expor suas casas, todas essas questões foram motivos de reflexão para estabelecer o que seriam as aulas de Educação Física e sua importância no contexto pandêmico.

Em 2022, ao iniciarmos o ano letivo, retornando às atividades presenciais, ainda com o uso obrigatório de máscaras,

2 As coberturas foram feitas ligando os prédios A, B, C, D, E e F, inviabilizando a prática do voleibol, no único espaço que restava. Essa obra ocorreu de maio a dezembro de 2019.

3 Período de isolamento social, entre março de 2020 a janeiro de 2022 em que o mundo foi abatido com a pandemia do COVID-19 que vitimou mais de 700.000 brasileiros e brasileiras.

4 Estado de estar – em – processo – de – aprender, esta função do ato de aprender que constrói e se constrói, e seu estatuto de ato existencial que caracteriza efetivamente o ato de aprender, indissociável da dinâmica do vivo. (Assmann, 1999)

surgiu mais uma novidade no campus Canoas, pois a instituição fora contemplada com uma emenda parlamentar para o fechamento parcial da quadra de esportes. O espaço lúdico esportivo ficaria mais uma vez fechado, e os/as estudantes sem a quadra para fazerem os esportes. Houve alguns ajustes burocráticos, e a obra demorou a iniciar. Sendo assim, fomos utilizando o espaço de forma intensa, pois havia uma demanda reprimida em relação à vontade dos/as estudantes em jogar na quadra. Fizemos as aulas, sempre nos desviando das situações de chuva⁵, torneios interclasses, participamos dos jogos do IFRS.

Em 2023, ficamos sem quadra até novembro, e voltei a fazer as aulas somente na sala das expressões e numa quadra de grama que adaptamos para jogar voleibol. As aulas de Educação Física foram se reestruturando a partir de novas experiências dos/as estudantes, que após a pandemia trouxeram as vivências de aulas de academia e as “*lives*”. Começamos a ressignificar alguns exercícios, e eles foram compreendendo a forma de fazer, a utilidade, grupos musculares e para que tipo de esportes ou atividades esses exercícios trazem benefícios.

3 Um projeto em realização

Com o início das atividades do projeto Esportizando, o desafio era adequar as ideias de projeto de ensino ou extensão com a realidade do campus que eu ainda desconhecia. A primeira submissão foi para um projeto de ensino, em função dos prazos dos editais, eu acabei perdendo as datas de submissão e, então, fiz um projeto de ensino de fluxo contínuo, contando com a colaboração de estudantes voluntários/as. O ponto principal era motivar os/as estudantes a participarem de horários de atividades físicas com todo

5 A situação de chuva ocorria porque o espaço era aberto, com apenas uma cobertura e quando chovia, a chuva entrava pelas laterais e ficava acumulada no meio da quadra, impedindo seu uso. A emenda parlamentar veio em socorro a essa situação, para que fossem construídas paredes até meia altura e assim impedindo o acúmulo de água. Hoje nossa dificuldade são as goteiras que ainda persistem.

o apoio dos monitores e voluntários. Iniciei com 4 colaboradores, que não mediram esforços para que as atividades acontecessem. Paralelo às atividades do projeto, aconteciam as aulas de Educação Física para os 1ºs e 2ºs anos dos cursos técnicos de eletrônica, administração e desenvolvimento de sistemas, integrados ao ensino médio. Meu objetivo como professora de Educação Física era, e segue sendo, anunciar que a prática de atividade física pode levar à saúde e a melhor qualidade de vida. Desmitificar a ideia de que uma aula de Educação Física é para treinamento de atletas e que só quem tem habilidades pode fazer as aulas ou, ainda, que “meninas jogam vôlei e meninos jogam bola”.

O projeto foi criando corpo e consegui submeter junto ao edital da PROEX⁶ específico da Educação Física, com a possibilidade de bolsista e verba para aquisição de materiais. Desde 2022, somos projeto de Extensão e Ensino, há uma grande procura de voluntários/as que auxiliam nas oficinas de esportes e nos demais eventos e ações que os projetos promovem. Mas, não há como negar que a maior mobilização é a participação nos jogos do IFRS. A motivação para o JIFRS extrapola os muros da sala de aula, pois estabelece relações de coletividade, espírito de equipe e fortalece o pertencimento.

A participação do campus Canoas no JIFRS mereceria um capítulo à parte. É emocionante relatar aqui o envolvimento dos/as estudantes, para fazer acontecer com que todas as modalidades sejam representadas. Através do projeto Esportizando, seus/suas voluntários/as, monitores/as e bolsistas/as, organizamos horários de treinamento específicos para os jogos, são feitas “peneiras” para a escolha dos/as que irão representar o campus e a partir da seleção se trabalha com os treinos apenas dos/as convocados/as. Há um enorme comprometimento de todo o campus, para que se tenha sucesso. Desde então, temos em dois anos consecutivos dois terceiros lugares no basquete masculino, um segundo lugar no handebol feminino e um primeiro lugar no handebol feminino,

6 Pró-reitoria de Extensão do IFRS.

que proporcionou a nossa equipe representar o IFRS nos jogos regionais. Essa também foi minha primeira experiência como técnica de “beira de quadra”, responsável por uma equipe.

Também, é preciso salientar que o andamento do projeto acontece em dois grupos: o grupo de treinamento e o grupo da inclusão. O grupo de treinamento é apenas com os/as estudantes convocados/as para os jogos. O grupo da inclusão é o trabalho realizado com todas e todos que querem aprender e/ou aprimorar suas habilidades em uma modalidade esportiva. Atualmente, temos treinos de futsal e basquetebol masculino, xadrez, tênis de mesa, handebol e voleibol masculino e feminino e atletismo. Todas essas atividades são oferecidas a partir da disponibilidade dos/as estudantes, que se organizam em grupos de *WhatsApp* e combinam os horários e dias de treinos. O projeto também estabelece uma parceria com os/as servidores/as, para que haja disponibilidade de horário do espaço lúdico-esportivo⁷, bem como com o diretório acadêmico e grêmio estudantil. Entende-se essa parceria como fundamental, como parte de um processo de democratização dos espaços do campus.

4 A experiência da teoria

Esses últimos anos, como professora de Educação Física do Instituto Federal, foram acompanhados de estudo e formação, foi um período bastante próspero e de muito conhecimento. O engajamento teórico foi fundamental, para que eu pudesse dar significado às práticas pedagógicas que acredito e ressignificar outras que entendia desacreditadas. A troca com colegas de profissão, o desafio diário com os/as estudantes e a conclusão dos cursos de especialização, mestrado e doutorado, foram me transformando como profissional.

7 Nome dado ao espaço onde está inserida a quadra de esportes, com a ideia de que possa ser utilizada de forma inclusiva por toda a comunidade acadêmica.

4.1 *Gestão do cuidado*

Em 2011, eu concluí uma especialização em Gestão do cuidado, e que me possibilitou, entre outras coisas, a reflexão acerca do papel da Educação Física na escola, suas implicações relacionadas à prática da Educação Física e as suas possibilidades de inclusão e acolhimento através de uma prática docente voltada para o cuidado afetivo⁸. No processo de escrita de minha dissertação para conclusão do Mestrado em Educação, em 2014, pude desenvolver meu tema a partir da definição de cuidado afetivo como um elemento importante nas relações de aprendizagem, a fim de promover um ambiente educacional acolhedor através de aulas que onde todos/as participem, com dinâmicas desafiadoras, que os/as estudantes gostem de fazer as aulas, que percebam o momento da aula como mais uma alternativa para aprender, refletir e qualificar-se.

Na imagem abaixo, é possível analisar a proposta de trabalho a partir da perspectiva do cuidado afetivo através da acolhida que damos ao receber os/as estudantes no campus, nos cursos, na sala de aula. A sua inserção no ambiente escolar de forma acolhedora, permite a possibilidade do pertencimento e, por conseguinte, a permanência, que poderá resultar em êxito. Nesse aspecto, pode-se entender a escola como um ambiente de inclusão e de bem-viver⁹, favorecendo um círculo virtuoso.

8 Uma das condições para que aconteça a aprendizagem; recurso utilizado pela docência como elemento para o triunfo do/a estudante; uma forma de abordar o/a outro/a, de estabelecer novos vínculos, para um processo de novas relações e de novas aprendizagens. (Castillo, 2020)

9 Pressuposto teórico que surgiu em 1998 na América Latina, que se opõe ao conceito ocidental de bem-estar, busca dar conta de uma relação maior, melhor e mais equânime entre o ser humano, o ambiente, os animais, as coisas e o planeta. “O Buen Vivir, finalmente, propõe uma mudança civilizatória. É um caminho que deve ser imaginado para ser construído por cada sociedade, com fins de mudar este mundo e construir democraticamente outro que seja sustentável, justo, igualitário, livre e, seguramente, mais humano.” (ACOSTA, 2012, p.214).

Figura 1: Relações do Acolhimento para o Bem-Viver



Fonte: Castillo, 2020.

O meu fazer docente tem passado pelo viés teórico de apresentar a Educação Física como uma proposta de movimento acessível a todos e todas, percebendo suas experiências anteriores como conhecimento e agregando a ciência e novos conhecimentos através da experiência.

4.2 Experiência

Falar de experiência como escopo teórico, foi mais um desafio acadêmico que se apresentou em minha vida. Por ocasião da construção da tese de doutorado, busquei compreender a experiência do trote no IFRS Campus Sertão e conheci uma linha teórica que me auxiliou na identificação de que a experiência é um campo científico, e dela se extrai conhecimento. Dessas experiências se propõe aprender ou, como anuncia Dewey (1976), ao sofrer a

experiência, reage-se a ela buscando meios, tentando adaptar-se. Para Larrosa (2011), a experiência é o que passa por nós, precisamos vivenciá-la, tocá-la, senti-la, percebê-la. O autor ainda nos diz:

Então, o primeiro a se fazer, me parece, é dignificar a experiência, reivindicar a experiência, e isso supõe dignificar e reivindicar tudo aquilo que tanto a filosofia como a ciência tradicionalmente menosprezam e rechaçam: a subjetividade, a incerteza, a provisoriedade, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida... (Larrosa, 2011, p. 24).

Tenho me apropriado dessa concepção teórica e validado minhas as práticas vivenciadas no Campus Canoas, traduzindo-as em processos inclusivos de aprendizagem.

A experiência de ser técnica, de ser professora, de ser conselheira, de ser mediadora de conflitos, de fazer cumprir regras, de cobrar o cumprimento delas, de estabelecer critérios de ajuste de conduta, de respeitar diferenças, de tratar dos mais diversos temas inerentes ou não à Educação Física e uma caminhada de mais de 30 anos de magistério me desafiam, cada vez mais, ao conhecimento e me motivam a, cada vez mais, experiências.

Precisamos compreender também que a experiência tem caráter formador, mas pode ter um potencial excludente, se ela não for trazida para o campo da reflexão e tomada de consciência. Nesse sentido, conforme o tipo de intervenção, o/a professor/a ou o agente educacional envolvido/a pode ser abismo ou ponte.

5 Considerações finais

Nessa experiência da docência, as relações que se estabelecem podem ser de ponte ou abismo. Ponte, quando somos a ligação entre o conhecimento e a aprendizagem, quando somos meio para a formação, quando nos colocamos como parte desse processo. Na figura abaixo, construí a partir dos estudos para a conclusão do doutorado, uma estrutura não hierárquica de elementos que se apresentam para o acolhimento, permanência e êxito de estudantes no ambiente educacional.

Figura 1 – O processo formador na experiência para o acolhimento e permanência



Fonte: Adaptado de Castillo, 2020.

Na figura seguinte, estabeleço que na condição de “abismo”, a docência pode provocar ou eclodir potenciais excludentes que vão se estabelecendo ao longo da caminhada estudantil em situações diversas para além da sala de aula. De uma forma também não hierárquica, relaciono elementos que foram percebidos como promovedores da exclusão. Não cito aqui a exclusão como saída da escola, mas a exclusão das relações, dos grupos, das possibilidades de êxito, das aprendizagens de toda ordem.

Figura 2 – O potencial excludente na experiência das relações na escola



Fonte: Adaptado de Castillo, 2020.

O que se apresenta é a possibilidade que a Educação Física, como componente curricular no currículo escolar, pode oferecer como valor para a caminhada estudantil de crianças e jovens a partir de suas experiências e vivências motoras, cinestésicas, afetivas e cognitivas. Nos apontamentos, como potencial excludente, estes podem ter caráter positivo se, no processo de aprendizagem, houver mediação adequada.

Cabe à Educação Física, aos educadores e educadoras a responsabilidade pedagógica de boas intervenções, de mediações de cuidado afetivo, de acolhimento. Também possibilita a descoberta de potenciais dos/as estudantes como atletas, como líderes, como pessoas capazes de organizar, de se relacionar em grupos, de conviver com a diversidade.

A minha experiência como professora de Educação Física no Instituto Federal do Rio Grande do Sul trouxe a possibilidade de me perceber uma profissional capaz de melhor acolher, melhor cuidar, melhor perceber o/a outro/a e suas dificuldades e poder auxiliar nas suas complexidades humanas. No período que estamos

vivendo de pós-pandemia, ainda temos muitos/as estudantes que trazem consigo o não movimento, o medo do convívio social, o receio das relações interpessoais, as questões de aceitação do corpo. Tenho poucas convicções ou certezas, mas uma delas é a de que a Educação Física pode auxiliar nesse processo.

Referências

ASSMANN, H. Reencantar a Educação: Rumo à sociedade aprendente. 3 ed. Petrópolis. RJ: Editora Vozes, 1999.

CASTILLO, L. de A. **A experiência do trote: um caminho para a inserção na escola.** 2020. Tese, (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Humanidades, PUCRS, Porto Alegre, 2020.

DEWEY J. **Experiência e educação.** 2.ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

LABEL, L. de A. **Ensino médio técnico integrado no IFRS - campus Sertão: o cuidado afetuoso nas relações de ensinar.** Dissertação. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 2014.

LARROSA, J. **Experiência e alteridade em educação.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, n.2, p.04-27, jul./dez. 2011.

ENVELHECIMENTO COM AUTONOMIA: PROPOSTA DE EXTENSÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL, *CAMPUS VACARIA*

Eliete Maria Scopel

Marcelo Maraschin de Souza

Jorge Luiz dos Santos de Souza

Luize Helena Almeida Pereira

1 Início da caminhada

Este texto se propõe a relatar os primeiros passos do Projeto de Extensão “Envelhecer com qualidade de vida”, desenvolvido no ano de 2023 no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) *Campus Vacaria*, em parceria com a Paróquia Nossa Senhora da Oliveira de Vacaria.

O processo de envelhecimento populacional é um fenômeno global que vem sendo discutido desde o século XIX no Brasil e no mundo. Um dos motivos desses intensos debates consiste no aumento da população idosa e a consequente inversão na pirâmide demográfica brasileira, que está diminuindo a base e aumentando o topo. Isso significa que o número de pessoas jovens é menor que o de pessoas idosas, configurando uma pirâmide etária típica de uma população envelhecida. Tal situação indica uma mudança no perfil demográfico da população brasileira (Borges; Campos; Silva,

2015).

A mudança do perfil populacional brasileiro, segundo estudos de Mazo e Benedetti (2004), deve-se a vários fatores que interferem na alteração demográfica, tais como a redução da mortalidade devido ao avanço da tecnologia, principalmente, na área da saúde, com a descoberta de vacinas, antibióticos, remédios e equipamentos que contribuíram para o controle de doenças, o baixo índice de natalidade em virtude dos processos de urbanização e industrialização e a inserção da mulher no mercado de trabalho.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde – OMS (2005, p. 45),

[...] o envelhecimento da população é um fenômeno global que exige ação local, regional, nacional e internacional. Em um mundo cada vez mais interligado, a omissão para lidar, de um modo sensato e em qualquer parte do mundo, com o imperativo demográfico e as mudanças rápidas nos padrões de doenças, terá consequências políticas e socioeconômicas em todos os lugares.

No contexto demográfico brasileiro, os resultados do Censo realizado em 2022 revelam que a população brasileira contabilizou 203 milhões de habitantes; destes, 32.113.40 são pessoas com 60 anos ou mais, o que representa 15% da população brasileira. Comparando os resultados com o Censo de 2010, houve nesses doze anos um aumento de 56% do contingente populacional idoso (IBGE, 2023). Os especialistas também analisaram o índice de envelhecimento de pessoas com 60 anos ou mais e a proporção ao número de crianças na faixa etária de 0 a 14 anos de idade, constatando, nesse comparativo, que no Brasil existem 80 pessoas idosas nessa faixa etária para 100 crianças de 0 a 14 anos de idade.

Observando os dados estatísticos, percebe-se que o Brasil está passando por um processo de envelhecimento populacional a médio e longo prazo, o que poderá trazer sérios problemas aos governantes relacionados com a população não economicamente ativa, ou seja, aquelas pessoas que não integram o sistema economicamente produtivo formal, ao mesmo tempo em que ocorre o aumento com

gastos sociais, sobretudo, com saúde, medicamentos e previdência social.

Nessa perspectiva, o processo de envelhecimento populacional com qualidade de vida deixa de ser responsabilidade somente do indivíduo, passando a ser resultado de conquistas no campo social, da saúde e de investimentos em políticas públicas ao longo da vida dos cidadãos. O envelhecimento, como um processo, representa novas demandas por serviços, benefícios, lazer e convivência que, por sua vez, constituem desafios para governantes, sociedade e instituições de ensino (Balestra, 2002).

O processo de vida saudável em todas as etapas do desenvolvimento humano é favorecido pela prática de atividades físicas, mentais, culturais, de lazer, assistência médica e hábitos de alimentação saudável. Proporcionar um envelhecimento com qualidade de vida é deixar de ver o indivíduo como um ser biológico e considerá-lo um ser humano histórico, social e cultural. Para tanto, espera-se que os governantes acompanhem as demandas sociais e econômicas, criando políticas públicas para que a população possa não somente prolongar seus anos de vida (hoje as projeções de perspectiva de vida vislumbram para o sexo feminino 75 anos e para o masculino na faixa de 72 anos), mas, acima de tudo, viver com autonomia e qualidade de vida (IBGE. 2022).

O IFRS, por ser uma instituição voltada a ações de ensino técnico e profissionalizante, não poderia deixar de cumprir com seu compromisso social, concretizando ações que possibilitem a participação de grupos ou pessoas que estão marginalizadas socialmente. Em consonância com os princípios, valores institucionais de inclusão social e com a política da Extensão do IFRS, que busca fortalecer sua relação com a comunidade propiciando ações sociais¹ extensionistas na superação das desigualdades e da exclusão existente na sociedade, o projeto

1 Conjunto de iniciativas, técnicas e metodologias transformadoras, desenvolvidas e aplicadas na interação com a sociedade e apropriadas por ela, que representam soluções para a inclusão social, a geração de oportunidades e a melhoria da qualidade de vida” (IFRS, 2017).

“Envelhecer com qualidade de vida” teve por objetivo desenvolver ações para a cidadania, autonomia e inserção da pessoa com 60 anos ou mais em um espaço público, oferecendo diferentes atividades mentais, físicas, sociais e de lazer, além de promover a reconquista e valorização do papel social das experiências e dos saberes da população idosa.

O *Campus Vacaria* é oriundo da antiga Escola Agrotécnica Federal de Sertão e, no ano de 2009, passou a integrar o IFRS *Campus Bento Gonçalves*. Finalmente, no ano de 2012, através do Plano de Expansão da Rede de Ensino Técnico e Tecnológico, tornou-se o IFRS *Campus Vacaria*. No ano de 2016, o *Campus Vacaria* se instalou em sua nova sede, em uma área de 60 hectares doada pela FEPAGRO, distante 6 km do centro da cidade. Nesse ano, ofertou os cursos Técnico em Agropecuária Subsequente, Técnico em Logística Subsequente (desde 2015) e iniciou o curso de Bacharelado em Agronomia em convênio com a UERGS.

Os IFs estão organizados por políticas que estão em conformidade com os arranjos produtivos regionais e ancorados no conceito da verticalização do ensino. As características das ações de ensino, pesquisa e extensão são a pluralidade e diversidade da formação cultural, política e econômica das regiões em que estão inseridas. Ao mesmo tempo que atende às demandas regionais, busca uma potencialização do desenvolvimento científico e tecnológico local relacionado ao global. A efetivação de espaços múltiplos no ensino, na pesquisa e na extensão compreende a formalização de um percurso formativo que não se esgota em qualquer nível, nem está circunscrito a apenas algumas áreas de conhecimento. Sob esses princípios, o *Campus Vacaria*, no ano de 2024, oferta três cursos técnico integrados: Agropecuária, Multimídia e Administração; um curso técnico subsequente: Agropecuária; cinco cursos de graduação: Bacharelado em Agronomia, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Pedagogia, Bacharelado em Sistemas de Informação e Tecnólogo em Processos Gerenciais; e uma pós-graduação: Docência na Educação Básica. Os cursos têm como base três grandes áreas de atuação de extrema importância para a região

dos Campos de Cima da Serra, região onde está localizado o *Campus Vacaria*: Recursos Naturais, Gestão e Negócios e Informação e Comunicação. Além desses, há o eixo de Desenvolvimento Social e Educacional no qual o *Campus Vacaria* tem feito seu papel com os cursos de Licenciatura e a Pós-Graduação.

Anualmente, o IFRS oportuniza aos servidores e discentes a submissão de propostas para execução de projetos de ensino, pesquisa e extensão, inclusive, garantindo aporte financeiro da instituição para a execução de tais projetos. No ano de 2023, primeiro ano da submissão do projeto de extensão “Envelhecer com Qualidade de Vida”, foram aprovadas e executadas cerca de 10 ações de extensão, entre elas o projeto “Envelhecer com Qualidade de Vida”, que contou com a participação de uma bolsista remunerada de extensão e com auxílio para compra de materiais.

Por ser um projeto de extensão que resulta na melhoria da qualidade de vida aos cidadãos, suas ações estão articuladas com o ensino e a pesquisa com foco no envelhecimento. No ensino, compreende que o sujeito aprende ao longo da vida, por meio de tarefas e atividades não formais, desenvolvidas na coletividade, no convívio, na participação e na solidariedade, o que integrará o indivíduo ao meio e, ao mesmo tempo, o converterá em um fator de transformação e qualificação desse contexto social (Romans; Petrus; Trilla, 2003). A pesquisa fará parte do processo que objetivará a produção e disseminação de conhecimento crítico a partir das práticas educativas que contribuem para a constituição de um sujeito crítico, reflexivo e autônomo, em decorrência das aprendizagens construídas nas relações sociais.

Ao oferecer oportunidades de convivência e de inclusão social, rompe-se com o conceito de idoso frágil, dependente, improdutivo e se potencializam novas aprendizagens às pessoas marginalizadas ou excluídas socialmente. As diversas atividades – ginástica, dança, jogos, passeios – criaram laços de amizade e reforçaram o pertencimento na busca de superação e de formação humana e no direito à diferença. Freire (1987) ensina que o sujeito, quando se percebe partícipe de seu caminho de libertação por meio

do diálogo e na coletividade, acontece o processo de humanização.

Partindo do pensamento freiriano e ancorado na pedagogia social, considera-se que a pessoa idosa é um aprendiz inacabado que aprende ao longo da vida e que, ao longo de sua história, vai se humanizando e ao mesmo tempo desumanizando. Nessa lógica, o inacabamento do ser humano e a capacidade de reconhecer a si e de transformar a realidade em que está inserido é uma das características da existência humana.

O IFRS, como instituição promotora de conhecimento, é um local onde a temática sobre envelhecimento pode ser discutida, reformulando conceitos e posturas preconceituosas e quebrando paradigmas ultrapassados. Nessa linha de pensamento, o Projeto Envelhecer com qualidade de vida foi implantado para superar adágios preconceituosos sobre o envelhecimento e proporcionar qualidade de vida aos participantes.

O projeto Envelhecer com qualidade de vida contou com um professor efetivo da área da Matemática como coordenador, que é responsável pela parte burocrática, ou seja, fazer o cadastro do projeto no sistema do IFRS, a compra de materiais e contribuir com palestras. A professora substituta da área de Educação Física atuou como colaboradora, elaborou juntamente com a bolsista o cronograma das atividades e o planejamento das aulas, bem como ministrou as aulas de ginástica e acompanhou a bolsista na execução de outras atividades oportunizadas às participantes idosas.

O IFRS é uma instituição federal que visa à educação e produção de conhecimentos além da sala de aula. Assim, são ofertadas aos estudantes do Ensino Médio e Superior inúmeras oportunidades de formação que se dão por meio de bolsas de monitoria em projetos de ensino, pesquisa e extensão. Esse projeto oportunizou a convivência com pessoas idosas a uma estudante do Ensino Médio Técnico em Agropecuária que se dedicou 16 horas semanais, realizando tarefas como organização de material, inscrição das participantes, preparação e aplicação de atividades, organização de passeios, participação em eventos acadêmicos, apresentando os

resultados do projeto, e preenchimento de relatórios.

2 Percorso trilhado na caminhada

Na coleta de dados para a escrita dos resultados preliminares deste texto, utilizou-se como procedimento metodológico a análise documental das fichas de inscrição no *google forms*. O questionário foi organizado em duas partes: na primeira se organizou a anamnese, com o nome, sexo, idade, estado civil, endereço, telefone para contato e profissão, com o intuito de levantar dados para identificar e caracterizar quem são as participantes do projeto. Na segunda parte da ficha, buscou-se verificar as condições de saúde das idosas, contemplando aspectos como presença de doença, medicamentos de uso contínuo, recomendações médicas para atividade física, para que o planejamento dos encontros contribuísse para o bem-estar físico, mental e social das idosas participantes. Assim, as informações obtidas por esse instrumento foram ricas e contribuíram para aproximar o entendimento do objeto na sua contextualização histórica e sociocultural (Lüdke; André, 2013).

O projeto envelhecer com qualidade de vida foi submetido ao edital de extensão do IFRS em 2023 e, após sua aprovação, a equipe executora iniciou os movimentos para sua efetivação, que ocorreu fora das dependências do IFRS *Campus* Vacaria. Devido ao *Campus* ficar localizado a 8 quilômetros do centro da cidade, e os horários do transporte público não compatibilizarem com o horário dos encontros, precisava-se encontrar um espaço que fosse de fácil acesso às idosas. Assim, surgiu a parceria com a paróquia da Catedral Nossa Senhora da Oliveira, cedido pela Mitra Diocesana de Vacaria. O pároco cedeu o Salão Paroquial da Catedral nas terças-feiras, das 13h30 às 15h30, no período de maio a dezembro de 2023.

Definido o local, outro movimento realizado foi a divulgação do projeto, que foi por meio das redes sociais do IFRS *Campus* Vacaria, durante as missas celebradas na igreja e por convites informais para as participantes. A partir de então, o grupo de 30

idosas foi se constituindo e, a cada semana, as alunas convidavam as amigas, para participarem dos encontros, pois suas amigas aposentadas ficam em casa ociosas, assistindo TV, dormindo ou cuidando dos afazeres domésticos. Ao participarem do grupo, teriam a possibilidade de integração e socialização. Diante desse fato, pode-se observar que o principal meio de ingresso ao grupo se deu por convite de amigas, demonstrando que a propaganda informal tem sido a forma mais efetiva de divulgação do projeto.

Com o intuito de as idosas terem um estilo de vida ativo e participativo, preservando suas habilidades físicas, mentais e afetivas, para que pudessem desenvolver a conscientização de sua própria condição histórica, do lugar que ocupam na família e na sociedade, as atividades dos 28 encontros foram pautadas na metodologia da Pedagogia Social², por meio de processos educativos não-formais, proporcionando atividades físicas, intelectuais (ginástica, dança, jogos), socioculturais (apresentações de dança) e de lazer (passeios e confraternizações) que resultaram na valorização pessoal e elevação da autoestima e fomentaram o processo de humanização (Freire, 1987), ou seja, na promoção da cidadania e emancipação das participantes para atuarem como produtoras e transformadoras de seu próprio envelhecimento.

Os encontros foram divididos em momentos. No primeiro momento, de 10 a 15 minutos, destinavam-se às boas vindas e leitura de mensagem que uma das idosas trazia para se fazer uma reflexão. No segundo momento, que durava, aproximadamente, 40 minutos, realizavam-se atividades físicas como alongamentos, ginástica com música e exercícios localizados, respeitando a individualidade e as condições físicas de cada idosa. No terceiro momento, proporcionavam-se atividades lúdicas, jogos adaptados, gincanas, bingo, canto. E no quarto momento, finalizava-se a aula com recados e combinações para os próximos encontros.

2 [...] tem como finalidade de pesquisa a promoção de condições de bem-estar social, de convivência, de exercício de cidadania, de promoção social e desenvolvimento, de superação de condições de sofrimento e marginalidade (Caliman, 2009, p. 59).

No decorrer do desenvolvimento do projeto, buscou-se realizar avaliações e sugestões junto às participantes para as atividades proporcionadas por meio de roda de conversa, tendo a participação como princípio pedagógico. Nas Discussões se buscou fomentar discussões que levem à reflexão e avaliação das experiências vivenciadas no projeto. Assim, obteve-se dados que possibilitaram (re)avaliar o planejamento a partir da opinião das participantes.

3 Achados durante a caminhada

As participantes do grupo têm como características gerais a heterogeneidade e a diversidade. Durante o ano de 2023, participaram do projeto 30 mulheres na faixa etária entre 60 e 85 anos de idade. Camarano (2013, p. 29) destaca que “[...] o mundo dos muitos idosos é um mundo das mulheres. Essa predominância do sexo feminino é um dado legitimado também no cenário do município de Vacaria”. Na pesquisa Scopel (2021), os resultados apontaram que 99% de pessoas idosas que participam de grupos de convivência são do sexo feminino. Para colaborar, os estudos de Nicodemo e Godoi (2010), que abrangem o contexto nacional e internacional, a proporção do contingente feminino é mais expressiva do que o masculino³. As autoras argumentam que esses resultados se justificam pelo fato de que as mulheres viúvas ou que vivem sozinhas participam de atividades de lazer, ginástica e extradomiciliares, de organizações e movimentos de mulheres, de viagens e até de trabalhos remunerados temporários.

Ao analisar os dados referentes ao nível de escolaridade das participantes, observou-se que a maioria possui Ensino Fundamental incompleto ou completo e Ensino Médio. Nos séculos passados e até meados do século XX, o baixo nível de escolarização estava permeado pelos valores culturais e sociais

3 Neste trabalho, as palavras feminino e masculino serão consideradas como sinônimo de sexo biológico.

em que as mulheres continuavam voltadas à vida privada, sendo aprisionadas na domesticidade, enquanto os homens exerciam o papel de chefe de família (Camarano, 2013).

A maioria das mulheres desse período se casava cumprindo o papel social da época, o de que sua missão seria ter uma prole numerosa para ajudar no sustento da casa, indicando uma necessidade de mão de obra familiar decorrente de as condições financeiras serem ínfimas, o que acabava por repercutir na educação escolar. Esta não era prioridade, principalmente, para as mulheres que estavam fadadas apenas a saber ler, escrever e fazer contas, grau de saber considerado aceitável para a época (Herédia; Casara, 2000). Essa concepção de cuidar dos filhos resultou em que a maioria das participantes tiveram a profissão do lar e ainda continuam com seu papel imposto de cuidar do lar por meio do cuidado de seus netos.

Em relação à escolaridade, 26% das idosas participantes possuem ensino superior e se dedicaram à profissão de professora. Observa-se que a figura feminina, aos poucos, foi ganhando espaço no mundo do trabalho mediante a abolição crescente da ideia de que a mulher deve casar-se, ter filhos e dedicar-se aos afazeres domésticos. Entretanto, em culturas e famílias tradicionais, ainda persiste a concepção da mulher como a cuidadora dos filhos e responsável pelos afazeres domésticos, caracterizando assim a dupla jornada de trabalho, reflexo ainda da masculinidade exploratória dos serviços da mulher, o que, vale ressaltar, somente dobrou o trabalho delas.

Considerando as diferenças do nível de escolarização, infere-se a importância de conceder uma nova dimensão ético-cultural à educação, possibilitando a cada sujeito meios de compreender o outro e respeitar sua individualidade, para que perceba o mundo de forma igualitária e equitativa. Mas, para isso, é necessário conhecer a si próprio, bem como descobrir os valores éticos que conduzem ao viver e ao conviver como ser humano. Esse novo quadro da existência humana tem relação direta com um dos pilares da educação do século XXI, que inclui “Aprender e viver juntos, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros,

da sua história, tradições e espiritualidade” (Delores, 2001, p. 19). Uma educação social orientada para o bem-estar social assume e reconhece a importância da convivência para o desenvolvimento pessoal e comunitário da pessoa longeva.

Em relação ao estado civil, 30% das participantes são casadas, 10% estão em união estável, 40% são viúvas e 20% são separadas. Percebe-se que, somados, os percentuais de idosas viúvas e separadas expressam um índice significativo entre as participantes. Esses diferenciais quanto ao estado conjugal podem revelar que a viuvez ou a separação se torna, muitas vezes, libertador (Debert, 1999), garantindo à mulher autonomia e possibilidade de ser protagonista e criadora de suas próprias dinâmicas de Vida.

Outro resultado das características reveladas é que 60% das participantes moram sozinhas. Elas são unânimes em dizer que buscaram frequentar o projeto para encontrar as amigas, conversar, sair de casa. Algumas idosas, inclusive, enfatizaram o sentimento de solidão e, embora este seja mais frequente na velhice, há uma chance de que esse idoso não se sinta isolado. Benedetti et. al (2012) infere que a convivência em grupo pode afastar da solidão e propiciar amizades; aumentar a autoestima e melhorar a saúde, a integração com familiares, resgatando valores pessoais e sociais; bem como promover o suporte social, que é um fator importante para sentir-se feliz.

Durante as rodas de conversa, buscou-se saber quais outras atividades as idosas realizavam além de frequentar o projeto. Em suas falas, compartilharam as informações de que participam de outros grupos de exercícios físicos, além de praticar alongamentos em casa. As participantes também relataram que frequentam mercado, fruteira, padarias, consultas médicas e até realizam visitas às amigas, demonstrando sua autonomia. Nos dias em que permanecem em casa, algumas delas gostam de costurar, cozinhar, cuidar dos netos e assistir televisão.

As participantes moram no bairro central ou próximo ao centro, ficando de fácil acesso para irem até o local das atividades,

sendo comum verificar, no dia do encontro, a chegada de duas ou mais idosas juntas, pois combinam entre elas de irem juntas, seja a pé seja de carro, no sistema de carona. Essas interações significam que as idosas constroem referências mútuas de convivência de ação social. Quando ficam impossibilitadas de irem aos encontros por motivos particulares, logo a colega comunica ao grupo o que aconteceu com a amiga que faltou. Para Silva (2012), “a ação social começa a existir quando a coexistência isolada dos indivíduos adota determinadas formas de cooperação ou de colaboração, que são construídas pelos próprios atores desde suas experiências pessoais, seus desejos, interesses ou motivações”.

Em relação ao estado de saúde, 100% das participantes estão aptas a participarem das atividades desenvolvidas no grupo; 15% das idosas apresentam mobilidade reduzida, mas isso não as impede de frequentar o grupo e realizar as atividades. Estudos na área da gerontologia apontam que o processo de envelhecimento começa desde a concepção, sendo a velhice definida como um processo dinâmico e progressivo em que há modificações tanto morfológicas e funcionais como psicológicas.

Para Romans, Petrus e Trilla (2003) caracterizam velhice a partir de três perspectivas, que são: velhice cronológica, velhice funcional e velhice como fase vital. A velhice cronológica apresenta vantagem em sua definição pelo critério objetivo da idade, mas, segundo os autores, “[...] o efeito que a idade produz em cada pessoa é diferente, já que a mesma idade oferece desigualdades de saúde, aptidão funcional e socialização. A velhice funcional associa o termo velho como sinônimo de incapacidade ou limitação” (Romans; Petrus e Trilla, 2003, p. 82). Já no que concerne à velhice funcional, afirmam que esta “[...] produz certas reduções nas capacidades, mas estas limitações não lhe impedem de desenvolver uma vida humana plena em comparação com os outros seres humanos” (Romans; Petrus e Trilla, 2003, p. 82). E, no que diz respeito à velhice como fase vital, Romans, Petrus e Trilla (2003, p. 82) afirmam que “[...] fundamenta-se em reconhecer que o transcurso do tempo produz efeitos na pessoa, como consequência disso, passa de uma etapa

para outra”.

Na sociedade brasileira, segundo o Estatuto do Idoso, o início da velhice, em termos cronológicos, ocorre quando o ser humano completa 60 anos de idade (Brasil, 2003a). Contudo, muitas pessoas antes de completarem 60 anos de idade já se consideram velhas fisiologicamente, indicando que cada indivíduo envelhece de forma natural e distinta. Beauvoir (2018, p. 35) afirma que “A idade cronológica e a idade biológica estão longe de coincidir sempre: a aparência física informa mais que os exames fisiológicos sobre nossa idade. Essa não pesa da mesma maneira em todos os ombros”. Portanto, o envelhecer é percebido e vivenciado de forma singular.

Como é sabido, a longevidade traz implicações sérias nos aspectos biopsicossocial, como a diminuição da densidade óssea e das aptidões físicas, o declínio das capacidades funcionais, a perda da força, potência muscular, da flexibilidade, o aumento do peso, a maior lentidão, o aparecimento de doenças crônicas, depressão, solidão, estresse, desinteresse e baixa autoestima, que podem influenciar negativamente na qualidade de vida (Paschoal, 2013).

Além das modificações ocorridas no processo de envelhecimento ocasionados pelo declínio das capacidades físicas e de fatores psicossociais, outros fatores, como aposentadoria, empobrecimento financeiro, perda de amigos, familiares e isolamento social afetam negativamente a vida da pessoa idosa na realização de suas tarefas cotidianas.

No intuito de amenizar e protelar aspectos negativos ocasionados pelo envelhecimento e proporcionar o bem-estar às longevas, os encontros foram precedidos de planejamentos realizados pela professora de Educação Física e pela bolsista. No planejamento se buscou priorizar atividades físicas de alongamentos, ginástica com ritmos variados, ginástica localizada e com materiais, jogos mentais, cooperativos e adaptados, corridas de estafetas entre outras.

Na realização dessas atividades, as idosas puderam

experimentar diferentes situações de “se movimentar”, considerando suas experiências de movimento já vividos, bem como respeitando as características individuais na realização das propostas do movimento. Estudos científicos na área da saúde reconhecem a importância da atividade física para a saúde e bem-estar em indivíduos de diferentes faixas etárias.

As atividades foram diversificadas, pois ao submeter o projeto conseguimos incluir a compra de materiais como espelho para sala, colchonetes, bolas de borracha, anéis tonificadores, bolas suíças, faixas elásticas, e outros materiais foram confeccionadas pelas próprias idosas com sucatas como halteres de garrafas pet, bastões com cabos de vassoura.

Em relação às atividades culturais em datas comemorativas como Carnaval, Festa de São João, Semana Farroupilha, Halloween, o planejamento contemplou as comemorações, iniciando pela decoração da sala pelas próprias idosas, com atividades, brincadeiras, trajes e guloseimas típicas da cultura comemorada. Nesses eventos, as idosas puderam mostrar sua criatividade, preparando suas próprias roupas e compartilhando suas habilidades na culinária, já que as receitas das guloseimas preparadas por elas permitiram conhecer diferentes culturas não somente locais, mas do Brasil e do mundo. Por este viés, o indivíduo se constitui na coletividade e nos diferentes processos educativos que compõem práticas sociais, seja nas relações, nas trocas de experiências, na transmissão de valores, os indivíduos aprendem (Machado, 2008). Assim, “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 68).

A seguir serão descritas as atividades e apresentadas imagens de algumas das atividades desenvolvidas no decorrer do projeto no ano de 2023. Nos encontros foram realizadas atividades rítmicas referentes ao Carnaval e São João por entender-se serem datas comemorativas indispensáveis da cultura brasileira, sendo consideradas as maiores festas brasileiras que acontecem em todas as regiões do Brasil, que incluem diferentes idades, sexo e classes sociais.

Foto 01 - Comemoração da Festa popular de Carnaval



Fonte: Arquivo dos autores.

Foto 02 - Comemoração da Festa de São João



Fonte: Arquivo dos autores - 2023.

O educador Freire (1995) ensina que o sujeito, ao participar socialmente, necessita olhar para si e para o mundo, interpretando o contexto de forma crítica e transformando o meio em que está inserido para sua emancipação.

A partir dessas atividades, propõe-se uma educação na perspectiva emancipatória, que enfatiza a crítica radical à educação individualista, é percebida como produto do desenvolvimento social e determinada pela forma das relações sociais de uma sociedade (Libâneo, 2010). Nesse viés, a formação humana está relacionada com a cultura que, no decorrer do tempo, vai se transformando e levando ao surgimento de novos valores e costumes que serão enraizados na sociedade e transmitidos a outras gerações. Desse modo, a educação se faz presente na sociedade por intermédio de crenças, costumes e relações que acontecem na rua, na igreja, na escola, na família e em outros segmentos públicos ou privados com o intuito de aprender, ensinar e conviver.

As participantes decidiram realizar uma confraternização a cada dois meses, assim elas se organizaram para levar chá, café, água e guloseimas. Essa atividade foi um momento de compartilhar conhecimento, pois trocavam receitas, indicavam onde tinham comprado determinada guloseima, como faziam o chá. Nessa troca de experiência se constituem formas de interpretação, apropriação e transmissão de conhecimentos produzidos socialmente em diferentes tempos e lugares, desencadeando processos educativos. Nesse sentido, estudiosos como Gohn (2006) e Romans, Petrus e Trilla (2003) tematizam sobre os processos educativos

acontecem via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente, em espaços e ações coletivas cotidianas, em espaços informais, locais onde há interação no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes no mundo da vida.

Foto 03 - Confraternização Bimestrais



Fonte: Arquivo dos autores - 2023.

Quanto à atividade referente ao passeio ao IFRS *Campus Vacaria*, foi uma atividade significativa para as participantes, devido a que a maioria das idosas não conhecia o espaço institucional. As idosas foram recebidas pelos estudantes que desenvolvem atividades de monitorias no Campus, foram visitar a horta, a plantação de moranguinhos, conhecer salas de aula, laboratórios de informática e a parte administrativa. Nesse dia foi proporcionada às idosas palestra sobre envelhecimento, elas ganharam uma camiseta do IFRS, cantaram para os estudantes do Ensino Médio e servidores e desfrutaram do lanche compartilhado que as próprias idosas levaram. Essa atividade teve impacto positivo para as idosas, uma vez que, em outros encontros, conversavam entre si que o passeio foi maravilhoso. Uma participante disse: “Eu não conhecia onde ficava o IFRS, só ouvia falar, porque meu neto estuda lá”. Com essa fala, percebe-se a importância de proporcionar atividades além da sala de encontros, já que muitas dessas idosas, no seu cotidiano, frequentam os mesmos lugares, tais como supermercados, farmácias, bancos, lojas e acabam não conhecendo outros lugares na cidade. Elas vão se acostumando com essa rotina e, conseqüentemente, se isolando do ambiente social.

Foto 04 - Passeio ao Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS - *Campus Vacaria*



Fonte: Arquivo dos autores - 2023

Durante os encontros foram proporcionadas às participantes atividades físicas de alongamentos, exercícios localizados com e sem materiais, ginástica adaptada, circuitos, jogos adaptados (*nilcon*), gincanas recreativas, entre outras atividades, objetivando o movimento com a intenção da manutenção da capacidade motora, funcional e mental das idosas.

Como é sabido, o envelhecimento é um processo natural do ser humano, que ao chegar em idade avançada, tanto o corpo físico como mental sofrem transformações, ocorrendo perdas de massa muscular, da força, das funções motoras, levando ao aparecimento de senescências e tornando a pessoa idosa dependente. Estudos revelam que a atividade física, não só para idosos, contribui para minimizar ou retardar as consequências do processo de envelhecimento. Nesse sentido, as atividades físicas propostas causaram impactos positivos, conforme atestam alguns relatos das participantes coletados nas rodas de conversa: *“Depois que comecei a participar do grupo minhas dores sumiram.”*; *“No dia em que venho aqui, faço as atividades físicas e consigo dormir melhor.”*; *“Eu tinha uma dor no ombro, braço e agora não tenho mais, é maravilhoso fazer*

as atividades, me ajudaram muito.”; “No início não conseguia estender o braço, olha profê, como eu já consigo.”. Compreende-se que incluir o exercício físico ou atividade física na rotina da pessoa longeva traz grandes benefícios para a saúde do corpo e mente. Segundo estudos de Matsudo (2001, p. 28), “a atividade física regular e a adoção de um estilo de vida ativo são necessárias para a promoção da saúde e qualidade de vida durante o processo de envelhecimento”.

Foto 05 - Atividade Física



Fonte: Arquivo dos autores - 2023

Outra atividade bem aceita pelas idosas foi jogos adaptados, cooperativos e mentais, que são uma estratégia para estimular a capacidade cognitiva. Os jogos promovem benefícios para a saúde da pessoa longeva, tais como aumento do raciocínio, memória, autoconfiança, sentimentos de prazer, diversão, alegria, superação e socialização, além de prevenir o aparecimento de demências como Alzheimer.

Foto 06 - Jogo *Nilcon* adaptado

Fonte: Arquivo dos autores - 2023.

Foto 07 - Brincadeira “Quem Sou Eu”



Fonte: Arquivo dos autores - 2023

Durante as atividades do jogo de *nilcon*, as idosas apresentaram sentimentos de competição e, em vários momentos, a atividade foi paralisada para conversar com elas acerca do fato de que deveriam respeitar o ritmo de cada uma, que nesta idade é necessário realizar os movimentos, conforme o nosso ritmo, para não causar lesões. Pelo exposto, percebe-se que as relações humanas estão permeadas de contradições sociais e individuais, sendo necessário resolver os conflitos por meio de uma educação humanista permeada pelo diálogo, pela reflexão e pela socialização. Desse modo, compreende-se que, ao organizar atividades em grupos com as idosas, ocorre um processo de inclusão que possibilita que a pessoa longeva aprenda permanentemente a reconhecer-se como ser produtivo, autoconfiante, com aprendizagem e experiências construídas ao longo da vida.

Foto 08 - Jogo do Bingo



Fonte: Arquivo dos autores - 2023.

3.1 *Aprendizagem como bolsista na caminhada*

Participar como bolsista do projeto “Envelhecer com Qualidade de Vida” foi uma oportunidade única e enriquecedora. Isso porque ele oferece uma forma de promover a saúde e o bem-estar das participantes idosas, além de proporcionar uma jornada de aprendizado pessoal significativa.

Desde o início, a experiência de trabalhar como bolsista nesse projeto foi marcada pela sensação de propósito e responsabilidade. Durante seu desenvolvimento, tive a oportunidade de exercer responsabilidade, dinamicidade e desenvolver criatividade, para planejar as atividades físicas e mentais de forma eficaz para as participantes. A cada semana um desafio e novas aprendizagens, desafio em buscar atividades e adaptá-las às necessidades e interesses específicos do grupo, desenvolvendo assim uma abordagem mais inclusiva e prática. E aprendizagem porque planejar as atividades juntamente com os professores envolvidos enriqueceu a experiência, permitindo a troca e a construção constante de conhecimentos, seja por meio do planejamento, da convivência, seja na maneira como organizar e explicar as atividades. Outro momento de aprendizagem ocorreu após a preparação da atividade que, ao perceber dificuldades de compreensão ou realização das atividades pelas idosas, era necessário adaptá-la novamente. Percebe-se que o ser humano é singular na sua aprendizagem, pois ele aprende na coletividade e, gradativamente, constrói múltiplas determinações para produzir novos conhecimentos.

Com os relatos nas rodas de conversas, percebe-se, imediatamente, o impacto positivo que as atividades causaram na vida de cada participante. Algumas idosas chegaram ao grupo tímidas, com certo grau de estranheza, dizendo: “*Vim hoje para ver como é, se eu gostar continuo*”. Observar a sua disposição e o entusiasmo durante os exercícios físicos e o engajamento durante as atividades mentais era algo inspirador. Ao finalizar as atividades, já dizia: “*Na próxima semana estarei aqui.*”.

Além disso, a interação próxima com as participantes

proporcionou uma visão valiosa sobre suas experiências de vida e perspectivas. A troca de histórias e a criação de laços de amizade promovem um ambiente acolhedor e enriquecedor para todos os envolvidos no projeto. O grupo é uma maneira de interação, de pertencimento e de convivência com seus pares que possibilita autonomia e bem-estar. Por fim, participar deste projeto é uma jornada gratificante e transformadora. Certamente, é uma experiência única na vida e que permanecerá muito além do término das atividades.

4 (In)conclusões

Considerando os resultados preliminares do projeto extensionista “Envelhecer com qualidade de vida”, concluiu-se o quanto as atividades trouxeram benefícios de bem-estar físico, mental e psicológico e qualidade de vida para as participantes. As idosas ao participarem dos encontros minimizaram o seu isolamento social, conquistaram novas amigas, promoveram sua autonomia, prazer, autoestima e o autocuidado de si, em consonância com o que afirma Madruga e Arruda (2015, p. 48): “[...] os grupos criam vínculos e as interações sociais são indispensáveis para a melhoria da saúde física e mental do idoso, pois o indivíduo, independentemente da idade, é um ser social e gregário”. O projeto desempenhou um papel fundamental, contribuindo para a inserção social das idosas, permitindo novas experiências, aprendizagens e amigas, o que contribuiu para minimizar fragilidades como solidão e abandono, que são desencadeadas no processo de envelhecimento, resultando na construção de uma sociedade mais inclusiva e acolhedora para a população idosa.

Com o projeto, ocorreu a expansão de ações realizadas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul junto à comunidade e ao meio acadêmico em um contexto educativo, cultural, social, científico e tecnológico, que promoveu a interação entre a instituição e a comunidade de Vacaria. Tendo em vista a necessidade de ampliar projetos para a população longeva,

no ano de 2024, as atividades terão continuidade.

Referências

BALESTRA, C. M. **A imagem corporal de idosos praticantes e não praticantes de atividades físicas**. Dissertação. Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. SP. 2002.

BENEDETTI, T. R. B. et al. Condições de saúde e nível de atividade física em idosos colaboradores e não colaboradores de grupos de convivência de Florianópolis. **Ciência & Saúde Coletiva**. 17(8):2087-2093, 2012.

BORGES, G. M.; CAMPOS, M. B. de.; SILVA, L. G. de C. Transição da estrutura etária no

Brasil: oportunidades e desafios para a sociedade nas próximas décadas. *In*: ERVATTI, L. R. BORGES; G. M.; JARDIM. A. de P. (org.). **Mudança demográfica no Brasil no início do século XXI**: subsídios para as projeções da população. São Paulo: IBGE, 2015, p.138-151.

CAMARANO, A. A. **Estatuto do Idoso**: avanços com contradições. Rio de Janeiro: IPEA, 2013. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1840.pdf. Acesso em: 19 out. 2019.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEBERT, G.G. **A reinvenção da velhice**: Socialização e processos de reprivatização do envelhecimento. São Paulo: Fapesp, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOHN, M. da G. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

HERÉDIA, V.; CASARA, M. **Tempos vividos: identidade, memória e cultura do idoso**. Caxias do Sul: Educus, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos pra quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACHADO, E. M. **A pedagogia social: diálogos e fronteiras com a educação não-formal e educação sócio comunitária**. 2008. Disponível em https://unisal.br/wp-content/uploads/2013/09/mesa_8_texto_evelcy.pdf. Acesso em jan. 2024.

MADRUGA, E. E. K.; ARRUDA, S. T. Caldeira de ações voltadas ao envelhecimento: o caso da Universidade Católica de Pelotas/RS – UCPEL. *In: AEROSA, S. V. C. (org). Envelhecimento e Universidade: um estudo do Fórum Gaúcho das IES do Rio Grande do Sul*. São Leopoldo: Casa Leiria, 2015. p. 45-59.

MATSUDO, Sandra Mahecha; MATSUDO, Victor Keihan Rodrigues; NETO Turíbio Leite Barros. Atividade física e envelhecimento: aspectos epidemiológicos. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**. vol.7 no.1 Niterói 2001 disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-86922001000100002&lng=pt&tlng=pt. Acesso em 25 abr. 2021.

MAZO, G. A.; LOPES, M. A.; BENEDETTI, T. B. **Atividade física e o idoso: concepção gerontológica**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

NICODEMO, D.; GODOI, M. P. Juventude dos anos 60-70 e envelhecimento: estudo de casos sobre feminização e direitos de mulheres idosas. **Revista Ciência em Extensão**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 40-53, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **A ONU e as pessoas idosas**. Brasília: ONU, 2019. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/populacao-idosa-mais-do-que-dobrara-ate-2050-especialista-da-onu-pede-foco-em-direitos>. Acesso em: 18

jan. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS).

Envelhecimento ativo: uma política de saúde. Brasília:

Organização Pan-Americana da Saúde, 2005.

RIO GRANDE DO SUL. **Resolução nº 058**, de 15 de agosto de 2017. Política de Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul Conselho Superior. 2017

ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. **Profissão: educador social**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PASCHOAL, S. M. P. Qualidade de vida na velhice. In: FREITAS, Elizabete Viana de; PY Ligia (org.). **Tratado de geriatria e gerontologia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013.

SILVA, C. L. da.; SILVA, T. P. **Lazer e Educação Física:** textos didáticos para a formação de profissionais do lazer. Campinas: Papyrus, 2012.

ALÉM DAS MEDALHAS

Dionéia Magda Everling

Mauro Pereira Mendes

1 Introdução

Competir é motivante! Faz com que os praticantes desenvolvam estratégias, estabeleçam metas, além de promover a interação com outras pessoas e que suas habilidades sejam testadas. No entanto, o tema competição no ambiente escolar sempre causou polêmicas, gerando discussões entre os favoráveis e aqueles não favoráveis a essa prática (Reverdito *et al.* 2008). Essa discussão, surge, principalmente, quando mencionado o alto desempenho, que acaba por excluir os menos habilidosos, ocorrendo situações semelhantes, quando se trata de competições esportivas.

A escola tem um papel fundamental na promoção da educação e saúde dos alunos, bem como o papel social de formar cidadãos autônomos. Além disso, a constituição federal de 1988, cita como dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não-formais como direito de cada um, sendo que cabe ao Poder Público incentivar o lazer, como forma de promoção social (Brasil, 1988). Neste sentido, a escola enquanto espaço formal de garantia de acesso à educação, ao esporte, à cultura e ao lazer, passa a fazer parte integrante e importante neste processo.

A compreensão do esporte tanto do handebol como do futsal através do treinamento é gerada a partir do momento em que se vivenciam princípios e práticas proporcionados pela experiência, conhecimento, aplicação e execução de atividades. O

trabalho de desenvolvimento de habilidades e capacidades técnicas e táticas que envolvem princípios e práticas é fundamental para o desenvolvimento humano tanto dentro como fora do esporte.

No início do ano letivo, no Campus Ibirubá, na primeira aula de Educação Física com as turmas dos primeiros anos, que ingressam nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, é proporcionado aos alunos um momento social de apresentação em que os alunos relatam suas experiências pessoais dentro e fora da escola relacionadas à prática de atividades físicas e a participação em equipes esportivas.

Os relatos mais comuns são a participação em competições envolvendo a escola, como os Jogos Escolares do Rio Grande do Sul (JERGS) e em campeonatos municipais e regionais através de escolinhas e equipes de esportes coletivos. Os relatos nos mostram também que muitos decidem ingressar no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) por terem essa afinidade esportiva e que, através de publicações em redes sociais, conversas com estudantes ou em visita ao Campus em eventos de divulgação, obtiveram informações de que a instituição possui um incentivo à prática esportiva e há um engajamento em várias modalidades. Eles, de certa forma, sentem-se empolgados pelos resultados expressivos que são obtidos nas competições nas quais a instituição participa.

A possibilidade de vivenciar momentos inesquecíveis através do esporte no IFRS, sejam nas aulas, treinamentos ou nas competições, aliam-se a oportunidade de viajar para lugares em outras regiões brasileiras, conhecer novas culturas e fazer novas amizades. Assim, é um fator de muita importância que se tenha uma um número considerável de inscritos nos processos seletivos, que esses alunos possam estudar numa instituição de ensino público, gratuito e de qualidade e, ainda, vivenciar essas experiências através do esporte.

O handebol é um dos esportes que mais crescem no Brasil, com um grande aumento de participantes de todas as idades, principalmente, crianças e adolescentes, porém não é um

esporte praticado de forma rotineira, quando comparado com outros esportes coletivos como o voleibol e futebol. Além disso, as oportunidades de treinamento desta modalidade são escassas em nosso município e estado, principalmente, nas escolas de Ensino Médio. Juntamente com outras modalidades esportivas coletivas, o handebol é uma modalidade da Educação Física Escolar, que contribui para a organização mental, além de ensinar o respeito, humildade e superação. O Handebol no IFRS Campus Ibirubá tem se destacado, conseguindo bons resultados em competições regionais e estaduais. Muitos alunos se sobressaem também de forma individual, o que é um grande incentivo para os demais alunos praticarem o esporte.

A região onde está inserido o IFRS Campus Ibirubá é conhecida por oportunizar a prática de futsal através de escolinhas. Isso se deve aos incentivos recebidos através de projetos junto ao município e Governo do Estado do Rio Grande do Sul, como o Pró-Esporte, que promove a aplicação de recursos financeiros em projetos de fomento às práticas desportivas e paradesportivas (Rio Grande do Sul, 2024). Com isso, há um desenvolvimento significativo de meninos e meninas na modalidade, impulsionados também por exemplos que alcançaram a profissionalização, casos dos jogadores Roger Guedes e Jair.

A organização de campeonatos municipais e regionais de futsal são um atrativo para atletas que atuam nas escolinhas onde equipes de outras cidades se encontram, proporcionando a competitividade e integração. Há também algumas participações em competições estaduais.

Neste sentido, qualquer esporte, seja individual ou coletivo, de contato ou não, preconiza o respeito aos adversários e as regras, movimenta sentimentos e emoções de amizade, união e solidariedade, demanda concentração, superação, autonomia e criatividade, para melhorar o desempenho.

Traremos aqui um relato de experiência, de atividades de treinamento desenvolvidos com alunos do Campus Ibirubá,

direcionados as modalidades de Handebol e Futsal, bem como das participações em competições e alguns resultados alcançados pelas equipes, das quais participaram os alunos do Campus Ibirubá e de outros campi do IFRS.

2 Os treinamentos

Os esportes coletivos são práticas de atividades físicas realizadas por duas ou mais pessoas. Ainda, é importante saber que, dentro do time, cada jogador exerce uma função específica. O desempenho da equipe depende do desempenho de cada um dos seus atletas. Por isso, o jogo não é apenas tático, ele também é de confiança em si mesmo e no outro, o que faz com que o objetivo comum torne o grupo mais unido, com ajuda mútua e troca de experiências. Além disso, os esportes coletivos ajudam a manter o corpo ativo e a saúde em dia, promovendo também a interação social.

As características morfológicas dos atletas podem interferir no desenvolvimento físico, e elas contribuem para um bom desempenho, justificando a necessidade de treinamentos. A maioria dos Campi do IFRS desenvolve esses treinamentos, oportunizando desta forma a vivência e a prática de diferentes modalidades esportivas para os estudantes (Locatelli; Trentin, 2016).

2.1 Handebol

A modalidade de handebol tem como características de ser um esporte coletivo e de contato, associado a velocidade, energia e habilidade. As atividades relacionadas a modalidade de Handebol foram desenvolvidas dentro do projeto de ensino “Mão à bola” (Everling; Mendes, 2023), realizado no ano de 2023. A escolha da modalidade se deve, principalmente, pela demanda dos alunos e devido aos resultados obtidos pelo campus em competições municipais, estaduais e regionais que ocorrem nos últimos anos. O projeto contou com a colaboração de um bolsista, um colaborador

e o coordenador do projeto. Além do material humano, o projeto também foi contemplado com recurso financeiro, que possibilitou a aquisição de bolas e outros materiais necessários para o desenvolvimento do projeto.

O objetivo geral do projeto foi oportunizar maiores experiências motoras, sociais, culturais e psicológicas aos alunos da escola por meio da prática do handebol, sob a forma de treinamento físico, técnico e tático da modalidade. Neste contexto, buscamos também desenvolver nos alunos o trabalho em equipe; reconhecer a importância de cada um dentro do grupo; valorizar a escola como uma das principais formadoras de caráter do ser humano; divulgar o handebol como uma modalidade esportiva e; incentivar a participação em competições esportivas.

As atividades relacionadas ao projeto constaram, principalmente, de treinamentos direcionados aos alunos de ambos os sexos matriculados no IFRS Campus Ibirubá, independentemente, do nível e do curso. Para participar do treinamento o(a) aluno(a) deveria estar frequentando normalmente o curso e ter desempenho, no mínimo, satisfatório em relação aos componentes curriculares matriculados. Os treinamentos aconteceram as terças e quintas-feiras após o término das aulas, do período vespertino até as 18h30min. As atividades foram divididas em três partes, sendo: a) parte inicial: alongamento, aquecimento orgânico e muscular, exercícios preliminares com bola; b) parte principal: exercitação técnica específica do conteúdo a ser trabalhado no treino e; c) parte final: aplicação tática do conteúdo trabalhado. Também foi possível realizar atividades extras como brincadeiras (1A), preparação física (2B) e amistosos (1C).

As atividades destinadas ao bolsista foram a de auxílio com a preparação dos materiais utilizados durante o treinamento, divulgação da modalidade e apoio durante os treinos. A preparação de material consistia em separar e calibrar as bolas a serem utilizadas, bem como organização de sala de matérias como camisetas, coletes, cones, etc. Durante os treinamentos, além do apoio, o bolsista também teve a função de obter registros fotográficos e

de desempenho dos atletas. Além destas atividades, nos horários de treinamentos, o bolsista também fez a seleção e preparação de materiais relacionados a regras, técnicas e táticas de Handebol que foram divulgados em mídias sociais (Instagram, endereço [handebol_ifrs_ibi](#)).

Figura 1: Atividades extras desenvolvidas durante a realização do projeto de ensino Mãos a bola, como brincadeira (1A), preparação física (1B) e amistoso (1C) no Campus IFRS- Ibirubá em 2023.



2.2 Futsal

A região onde está inserido o IFRS Campus Ibirubá é conhecida por ter incentivo esportivo em diferentes modalidades. O futsal possui destaque, por ter campeonatos envolvendo várias equipes, tanto municipais como regionais, onde o êxito de algumas equipes a nível estadual aumenta o interesse pelo esporte. Muitos atletas, provenientes dessas escolinhas, ingressam no IFRS Campus Ibirubá buscando além de uma formação técnica numa instituição pública, gratuita e de qualidade, conciliar com o esporte e seguir competindo.

Para iniciar os treinamentos, especificamente, no naipes masculino, seletivas se fazem necessárias, buscando reduzir o número de participantes devido ao tempo e dias disponíveis para as atividades. Não haveria condições adequadas para treinar

e desenvolver os alunos, pois o número de inscritos para as seletivas ultrapassa 40. Então se busca reduzir o número para, aproximadamente, 20 participantes, a fim de proporcionar exercícios que possibilitem repetições individuais, o que não seria possível com um número elevado de participantes.

O número de seletivas depende do número de inscritos. Em 2023, foram realizadas três (3), onde nas duas (2) primeiras todos tiveram a oportunidade de participar. A última etapa (terceira seletiva) se dá durante os treinamentos, onde aqueles que alcançam um nível de rendimento adequado serão escolhidos para compor as equipes que representarão o Campus Ibirubá nas competições. Os alunos que não forem chamados podem seguir treinando normalmente e constituirão um banco de reservas, estando aptos para substituir algum atleta que por algum motivo não possa mais estar nos treinamentos ou competições. No naipe feminino, o número de meninas que frequentam a modalidade é menor, não sendo necessário realizar seletivas. Nesse caso, é incentivado a participação de mais alunas, buscando melhorar o aprendizado e rendimento que elas buscam ao se disponibilizarem para as atividades.

Os treinamentos foram realizados duas vezes na semana, com aproximadamente 1h de duração. Para divulgação de informações sobre horários, confirmações, cancelamentos e demais assuntos relacionados aos jogos foi criado um grupo virtual no aplicativo WhatsApp.

O naipe masculino possuía uma compreensão maior da modalidade futsal. Na execução dos fundamentos se observa um melhor grau de realização do que no naipe feminino. Por isso, os treinos masculinos tinham um foco maior na movimentação, na realização de exercícios voltados para situações de jogo, buscando um maior entrosamento da equipe.

No naipe feminino, havia uma disparidade maior, onde algumas meninas possuíam um nível alto de controle e conhecimento do jogo e outras com maior dificuldade nos fundamentos.

Optou-se, num primeiro momento, priorizar o desenvolvimento de atividades voltadas ao aprimoramento individual, onde os fundamentos (domínio, passe, condução, drible, chute e controle) eram trabalhados. Exercícios, individuais e em grupos, voltados para este fim, ocupavam cerca de 30 minutos, ou seja, metade do horário de treinamento, aquecendo o corpo e preparando para as atividades mais vigorosas. O restante era utilizado para o jogo coletivo, buscando o entrosamento, melhorar o posicionamento das atletas e correção dos gestos, que devido ao pouco tempo semanal, não se torna fácil manter.

Conforme o nível de conhecimento técnico aumentava, o nível tático também subia, visto que muitas ações de jogo coletivas dependem especificamente que a parte individual seja realizada corretamente, como um passe no local ideal, o drible realizado com êxito, etc.

Com a proximidade dos jogos, os treinadores se reuniam para definição dos atletas que participariam nas diferentes modalidades. Infelizmente, muitos bons atletas não conseguem participar da fase interna dos jogos do IFRS devido ao número reduzido de alunos por delegação.

3 As competições

Segundo Rivertino et al. (2008), é na escola que o esporte encontra representatividade, e a competição é um dos conteúdos do esporte, pois ambos são partes de um fenômeno sociocultural, e um sem o outro perderiam em essência o que os caracteriza.

Os Jogos das Instituições Federais 2023 são uma promoção do Governo Federal através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, envolvendo diversas modalidades esportivas e ocorrem anualmente.

No ano de 2023, o Campus Ibirubá participou de todas as modalidades coletivas dos Jogos do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (JIFRS). Destaque para as equipes de handebol

masculino, voleibol masculino, futsal masculino e futsal feminino que se sagraram campeãs. Essas mesmas equipes participaram dos Jogos dos Institutos Federais da região sul (JIFSul). As equipes de handebol e futsal masculino foram campeãs e participaram dos Jogos dos Institutos Federais (JIF), etapa nacional, que reúne as equipes vencedoras de cada região e a equipe do instituto sede dos jogos. Com base nos resultados finais, este estudo versará, especificamente, das modalidades de handebol e futsal masculino.

A fase interna (JIFRS) foi classificatória para a fase regional. As competições das modalidades coletivas foram realizadas na cidade de Sertão e contou com a participação de equipes dos campi do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (JIFRS). Nesta fase, o Campus Ibirubá obteve a primeira colocação em quatro modalidades coletivas descritas anteriormente. Foram muitos os desafios dos atletas, que por questões de número total de inscritos, jogavam outras modalidades e a exaustão era visível. Mesmo assim, disputaram os jogos, onde a gestão das equipes e dos atletas foi essencial, para que pudessem disputar o maior número de jogos. A final, tanto do handebol como do futsal masculino foram contra o Campus Sertão, que fez desta conquista ainda mais significativa devido ao nível de seus atletas. O handebol masculino conseguiu, pela primeira vez, ser campeão nessa fase dos jogos, e o futsal masculino se tornou bicampeão, pois havia vencido a final nessa modalidade em 2022 (Figura 2).

Figura 2. Partida Final na modalidade de handebol da equipe masculina da fase interna dos Jogos do IFRS realizados no Campus Sertão no ano de 2023.



De acordo com o regulamento, as equipes vencedoras se classificam para o JIF-Sul, realizado em Blumenau-SC. Respeitando um acordo informal dos professores de Educação Física do IFRS, no mínimo 30% das equipes que avançam de fase devem ser compostas por atletas de outros campi, aumentando assim o nível, a participação e a integração dos alunos. Após os convites para os atletas, as equipes do IFRS de 2023 ficaram da seguinte forma: Handebol masculino (6 atletas do Campus Ibirubá, 5 atletas do Campus Sertão e 1 atleta do Campus Caxias do Sul), Futsal masculino (7 atletas do Campus Ibirubá, 2 atletas do Campus Sertão e 1 atleta do Campus Feliz).

A modalidade handebol masculino contou com a presença de 5 equipes e os jogos foram no formato todos contra todos. A seleção do IFRS venceu todas as partidas, conquistando o 1º lugar de forma invicta e, antes de jogar o último jogo, já estava definido que seria a primeira colocada. No futsal masculino, havia 6 equipes, divididas em 2 grupos com 3 equipes cada. O 1º colocado de cada grupo se classificava para a semifinal. A seleção do IFRS ficou em 2º lugar no seu grupo, atrás da equipe do Instituto Federal Catarinense

(IFC), que venceu todos os jogos da chave. O IFRS teve que realizar um jogo extra contra o 3º colocado da outra chave. Após a disputa, classificou-se para a semifinal e, posteriormente, para a final, onde reencontrou a equipe do IFC. O jogo foi muito emocionante, pois o placar estava 4x1 para o adversário. Na segunda etapa, a equipe do IFRS buscou o empate, levando a decisão para os pênaltis. Mais emoção pela frente, visto que a primeira cobrança, de um total de 5 foi desperdiçada pelo IFRS. Mas, a superação novamente apareceu e o IFRS virou a decisão e venceu a disputa por 4x3.

Logo após a disputa, aconteceu a premiação das equipes. Handebol masculino (Figura 3) e Futsal masculino (Figura 4) receberam as medalhas e os troféus e asseguraram as vagas para a Etapa Nacional, os JIF em Fortaleza/CE.

Figura 3. Equipe de handebol masculino do IFRS nos Jogos dos Institutos federais da região Sul, realizado em 2023 na cidade de Blumenau no estado de Santa Catarina



Figura 4. Equipe de futsal masculino do IFRS nos Jogos dos Institutos Federais da Região Sul, realizados em 2023 na cidade de Blumenau no estado de Santa Catarina



Com a classificação para o JIF, fase nacional, a responsabilidade foi a de representar não somente o IFRS, mas também o Rio Grande do Sul e a Região Sul. As equipes retornaram mais fortes, mais unidas, integradas, com uma bagagem de experiências e novas amizades. Enfrentar equipes bem preparadas, que nos obrigam a buscar soluções diferentes do que havíamos planejado, faz com que nossos atletas se adaptem e os treinamentos seguintes se tornam mais específicos para situações que vivenciamos nessas competições. Focar em dificuldades expostas, faz com que o nível técnico aumente e, conseqüentemente, chegamos mais preparados na etapa nacional.

Cabe ressaltar que, existem os prós e contras na formação de equipes com alunos de campus distintos. O nível técnico aumenta, porque vários campi possuem atletas que são referência em suas equipes. Isto se deve ao grandioso trabalho desenvolvido pelos professores que estiveram com os atletas durante o seu desenvolvimento, mas principalmente aos professores de Educação

Física do IFRS que desempenham brilhantemente a sua função, incentivando a prática esportiva, detectando talentos que buscam melhorar tecnicamente e seguir praticando modalidades no futuro. O lado difícil da formação das equipes se dá pela questão logística de realizar os treinamentos com a equipe completa. Conciliar o dia específico onde todos possam comparecer não é uma tarefa fácil, devido aos compromissos de cada um, sejam atletas ou docentes, mas, principalmente, a distância que há entre os campi é a maior dificuldade devido ao deslocamento necessário dos atletas. Foram poucos encontros em que a maioria dos atletas esteve reunida, mas não na sua totalidade. Este fato, talvez, tenha sido um fator crucial para o resultado final. Cabe a nós avaliarmos os benefícios desse formato de seleção das equipes, onde os pontos positivos e negativos devem ser estudados, para que os objetivos almejados possam ser atingidos.

Após a conquista, além de trazermos as premiações para a instituição, tivemos também uma boa notícia vinda da reitoria. A gestão comandada pelo reitor Julio Heck, juntamente com a Pró-reitora de Extensão Daiane Trentin, conseguiu recurso para que todos os classificados para a etapa nacional fossem de avião! Que alegria! Pensar que muitos não haviam feito este tipo de viagem e que o IFRS oportunizaria este benefício foi muito gratificante! Além disso, os alunos receberam um auxílio para realizar algumas refeições durante o traslado.

Treinamentos realizados, equipes prontas e apreensivas. Chega a hora da viagem para Fortaleza/CE, iniciando com deslocamento de ônibus até Porto Alegre e de lá decolamos, com um sonho nas costas, de voltar para casa com um bom resultado. Escala no Rio de Janeiro-RJ e, finalmente, pousamos em Fortaleza/CE (Figura 5).

Figura 5. Delegação do IFRS no Aeroporto Internacional Pinto Martins em Fortaleza-CE



O local escolhido para a realização dos JIF foi novamente o Centro de Formação Olímpico do Nordeste (CFO). Infraestrutura gigante, por onde passaram muitos atletas profissionais em suas preparações para competições. Os atletas visualizaram as quadras que iriam nos próximos dias, mostrar o que realizaram nos treinamentos, e que os credenciaram para chegar neste momento (Figura 6).

Figura 6. Delegação do IFRS no CFO para a competição nos JIF em Fortaleza no Ceará (2023)



Datas e horários definidos, preparação, descanso. As melhores equipes do Institutos Federais estavam juntas. O nervosismo e ansiedade se misturam até o apito inicial soar. O handebol faz sua estreia no primeiro dia. A falta de entrosamento pesa e a equipe perde o seu primeiro jogo. Ajustes são feitos, porém não são suficientes para a vitória. O futsal faz sua estreia no segundo dia. Durante a partida, tivemos a triste notícia que um atleta nosso fraturou a clavícula após sofrer uma falta. Preocupação com a saúde, preocupação com o adversário. O resultado dos treinamentos vem e a vitória acontece. Handebol em quadra, ajustes seguem sendo feitos, mas dessa vez a organização melhora e a vitória foi garantida. No aguardo pelo adversário da próxima fase.

No terceiro dia, o futsal realiza a segunda partida. Jogo muito bem conduzido. O placar fica elástico a nosso favor, permitindo rodar a equipe e dosar o desgaste. Vitória e primeiro lugar do grupo. O handebol domina a equipe na repescagem e conquista a vaga na semifinal. Agora ambas as equipes estão a 2 jogos do objetivo maior.

No dia seguinte, os jogos de ambas as equipes acontecem pela manhã. O futsal entra em quadra. Chances de gol para as duas equipes, mas quem sai na frente é o outro time. Segundo tempo começa, o tempo passa, e é necessário arriscar mais. Outro gol após uma falha. Mas a equipe segue lutando e arriscando. O gol acontece e o jogo se torna tenso, já que mais oportunidades de gol são criadas, o empate parece próximo, mas a bola insiste em não entrar na baliza adversária. Outro gol tomado após nova falha, e a classificação para a final fica distante. A equipe busca, mas não consegue. No final, no último lance, não há mais força para seguir e mais um gol acontece. Nos resta agora recuperá-los para a disputa do 3º lugar.

Antes que terminasse o futsal, o jogo do handebol inicia. Jogo com nível de atenção e dificuldade enormes. Erros de um lado, erros do outro, acertos de um lado, acertos do outro. O placar fica próximo, mas a equipe adversária parece mais inteira. O calor e o ar seco castigam a resistência daqueles que estão acostumados

com um outro tipo de clima. O placar se distancia, as substituições são necessárias para a recuperação e hidratação dos atletas. O cansaço tem seu preço, e isso faz com que não se chegue no local que gostaria no tempo necessário, o corpo não funciona mais da forma que deveria. A equipe segue buscando a vitória, mas o placar se mantém ao final numa diferença de 3 gols.

De acordo com Lima e Bayraktar (2021), o controle da carga é essencial para garantir o desenvolvimento da performance e diminuir o índice de lesão, ou seja, devemos sempre, por mais que esteja difícil, priorizar a integridade física dos nossos atletas, visto que o desgaste nessas competições é superior ao que estão acostumados, se tornando inviável recuperar a musculatura de um dia para o outro. Por isso, a gestão dos atletas é necessária, para que consigam dar conta de todos os jogos. Mas, nem sempre isso está nas mãos da comissão técnica, porque o clima tem um importante papel no desgaste físico. A vontade de seguir em quadra, de dar o seu máximo fica pelo caminho, conforme as gotas de suor enxarcam o uniforme.

No final, as equipes se reúnem e buscam de alguma forma entender o que foi que deu errado. No meio da frustração, o mais importante acontece, todos fazem uma autocrítica, refletem e buscam apoiar uns aos outros para que, mais tarde, o mesmo resultado não aconteça na disputa pela medalha de bronze.

Segundo Teixeira (2011), o esporte proporciona aos praticantes o convívio com a vitória, derrota, companheirismo e, nos esportes coletivos, com a sociabilidade. Vários momentos dessa integração foram registrados durante os treinos e, também, durante as competições, como pode ser observado nas figuras 7 e 8.

Figura 7. Equipe de handebol durante as competições na Etapa Nacional dos JIF em Fortaleza/CE (2023).



Figura 8. Equipe de futsal durante as competições na Etapa Nacional dos JIF em Fortaleza/CE (2023).



As semifinais foram disputadas no mesmo dia, no turno da tarde. Houve tempo para se recuperarem dos jogos da manhã, onde o desgaste físico e mental foi extremo. Durante essas competições,

com vários jogos durante a semana, não há tempo suficiente para sanarmos as questões que fizeram com que o resultado esperado não fosse alcançado. Cabe a nós docentes incentivar os alunos para seguirem adiante, para darem o seu melhor, a darem a volta por cima. São esses momentos que fazem do esporte algo único, capaz de unir ainda mais os atletas mesmo após um momento ruim durante a competição.

A decisão do 3º lugar iniciou poucas horas após a semifinal. Não houve muito tempo para se lamentar. Era necessário erguer a cabeça e buscar a vitória. Equipes em quadra e o peso da decisão parece não ter importância. Ah, se essa mesma tranquilidade tivesse sido posta nas semifinais. Logo no início, já dava para identificar a superioridade das equipes do IFRS. As vitórias chegaram de forma leve, 7x1 no futsal, e 28x17 no handebol. Fizeram por merecer, pelo o que representavam, pelo o que treinaram. A superação (já colocada no texto), novamente, teve o seu papel nesse capítulo que essas equipes escreveram.

Figura 9. Equipe de handebol masculino do IFRS, 3º colocado nos JIF 2023, em Fortaleza/CE.



Figura 10. Equipe de futsal masculino do IFRS, 3º colocado nos JIF 2023, em Fortaleza/CE.



4 Considerações finais

Por meio da observação de uma experiência real com a prática, a participação dos alunos nos treinamentos e nos jogos dos Institutos Federais, foi possível demonstrar o quanto a prática do esporte pode oferecer aos alunos uma nova forma de exercitar e desenvolver as mais diversas habilidades, além de conhecer novas pessoas, novos lugares e promover relações de afeto e união dentro da própria equipe.

Tanto nos treinamentos como durante as competições, os educadores tiveram a possibilidade de conhecer melhor os alunos e perceber o quanto o esporte pode permitir o desenvolvimento dos alunos nos aspectos cognitivo, emocional e social, na aptidão física, responsabilidade, resiliência e cooperação.

A observância de regras da modalidade esportiva da escola, dos alojamentos e das competições é um importante elemento na

preparação dos alunos para a vida em sociedade, tornando-os mais responsáveis e cidadãos respeitosos nas relações com seu círculo social. Acordar cedo, se alimentar bem e corretamente, visando ter uma nutrição adequada para suportar as condições durante os jogos, a hidratação, estar pronto no horário informado e respeitar os combinados, trabalho em equipe surgem como uma prévia da rotina do mercado de trabalho.

A prática de treinamentos e participações dos alunos em competições devem ser entendidas, cada vez mais, como uma atividade educativa e necessária dentro da escola, podendo ser usada com estratégia para o desenvolvimento de outras habilidades que vão muito além da conquista de medalhas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.**

Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 15 de abril 2024.

EVERLING, D.; MENDES, M. P. **Mãos a bola.** Fomento a projetos de ensino 2023. SIGPROJ edital IFRS nº 143/2022. Protocolo: 390967.2203.186823.06032023, 2023.

LIMA, Y.; BAYRAKTAR, B. **Lesões em jogadores de futebol de praia masculinos de nível de elite: Um estudo prospectivo de três anos.** Física Sportsmed. P 1-6. 2021.

REVERDITO, R. S. **Competições escolares: reflexão e ação em pedagogia do esporte para fazer a diferença na escola.** Revista Pensar a prática, v. 11, n. 1, 2008.

RIO GRANDE DO SUL. **O Pró-Esporte RS LIE. Pró-Esporte RS. A Lei de Incentivo ao Esporte – LIE.** Porto Alegre, RS: 2019. Disponível em: <https://www.proesporte.rs.gov.br>. Acesso em: 10 de abril de 2024.

SEIXAS, T; SILVA, B. R. V.; COSTA, J. D. de SOUZA; GONÇALVES, W.S.F. **Esporte e superação: quebra de limites esportivos, físicos e sociais.** EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Ano 16, Nº 164, 2012. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd164/esporte-e-superacao-quebra-de-limites.htm>Acesso em: 16 de abril de 2024

TRENTIN, D; LOCATELI, T. **O IFRS conquista as primeiras medalhas nos JIFS.** Viver IFRS, Ano 4, n.4, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/ViverIFRS/article/view/1652/1295> Acessado em: 18 de abril de 2024.

SOBRE OS AUTORES

Affonso Manoel Righi Lang

Doutor em Educação nas Ciências; Mestre em Desenvolvimento Humano e Tecnologias. Licenciado em Educação Física. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – Campus Sertão. Área: Educação Física.

affonso.lang@sertao.ifrs.edu.br

Denise Olkoski

Doutora em Ciências; Mestre em Zootecnia; Licenciada em Ciências Biológicas. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – Campus Erechim. Área: Biologia.

E-mail: denise.olkoski@erechim.ifrs.edu.br

Dionéia Magda Everling

Doutora em Zootecnia; Mestre em Zootecnia; Licenciada em Educação Física; Graduação em Zootecnia e Medicina Veterinária; Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – Campus Ibirubá.

E-mail: dionéia.everling@ibiruba.ifrs.edu.br

Eliete Maria Scopel

Doutora e Mestre em Educação. Especialista em educação pelo movimento humano dentro de estruturas escolares e não escolares; Especialização em Psicopedagogia. Graduada em Educação Física – Licenciatura Plena. Professora substituta do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – Campus Vacaria.

E-mail: eliete.scopel@vacaria.ifrs.edu.br

Elisabete Bongalhardo Acosta

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Rio Grande. Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), com Especialização em Metodologia de Ensino (UCPel-RS) e Atividade Física Personalizada (Gama Filho - RJ), Mestrado em Enfermagem em Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande (PPGenf/FURG) e Doutoranda em Educação e Ciências pelo Programa de Pós Graduação em Educação e Ciências (PPGEC/FURG)

e-mail: elisabete.acosta@riogrande.ifrs.edu.br

Ivan Carlos Bagnara

Doutor em Educação nas Ciências; Estágio de pós-doutorado em Educação nas Ciências; Mestre em Educação; Licenciado em Educação Física e Pedagogia. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – Campus Erechim. Área: Educação Física. Professor Permanente do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – Campus Erechim.

E-mail: ivan.bagnara@erechim.ifrs.edu.br

Janaina Andretta Dieder

Doutora e Mestre em Diversidade Cultural e Inclusão Social; Licenciada em Educação Física. Professora substituta do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – Campus Veranópolis.

E-mail: janaina.dieder@gmail.com

Jorge Luiz dos Santos de Souza

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, especialista em Atividade Física, desempenho motor e saúde e em Teorias e metodologias da educação. Graduado em Educação Física -

licenciatura plena. Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – Campus Vacaria.

E-mail: jorge.souza@vacaria.ifrs.edu.br

José Antonio Bicca Ribeiro

Bolsista de Pós-Doutorado CAPES, no Programa de Pós-Graduação em Educação Física (ESEF-UFPel). Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), com Mestrado e Doutorado em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da mesma instituição (PPGEF-UFPel). Atuou como professor substituto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Rio Grande de fevereiro de 2022 a fevereiro de 2024.

E-mail: jantonio.bicca@gmail.com

Larissa Wagner Zanella

Doutora e mestre em Ciências do Movimento Humano. Especialista em Educação com ênfase em desenvolvimento motor infantil e Licenciatura Plena em Educação Física. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – Campus Sertão. Área: Educação Física.

larissa.zanella@sertao.ifrs.edu.br

Leila de Almeida Castillo

Doutora em Educação; Mestra em Educação; Especialista em Gestão e Supervisão Educacional; Especialista em Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege; Licenciada em Educação Física. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – Campus Canoas.

E-mail: leila.castillo@canoas.ifrs.edu.br

Leontine Lima dos Santos

Professora de Educação Física da Prefeitura Municipal de Rio Grande. Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), com Especialização em Administração Supervisão e Orientação (UNICESUMAR) Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), com Mestrado e Doutorado em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da mesma instituição (PPGEF-UFPel). Atuou como professora substituta do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Rio Grande de novembro de 2021 a março de 2023.

e-mail: leontinesantos10@gmail.com

Lizandro Mello

Licenciado em Educação Física (UnB), Advogado. Mestre em Direito, Historiador (FURG), Especialista em Gestão Pública (UFRGS). Técnico em Educação na Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: lizandro@furg.br

Luciano Nascimento Corsino

Doutor em Educação (Unicamp); Estágio de pós-doutorado em Educação e Ciências Sociais (Unicamp); Mestre em Educação e Saúde (Unifesp); Licenciado em Educação Física (Unicamp). Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – Campus Rolante. Professor colaborador do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, da Universidade Federal do Ceará – UFC e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

E-mail: luciano.corsino@rolante.ifrs.edu.br

Luiz Valério Rossetto

Mestre em Educação Agrícola; Especialista em Ciência do Esporte; Licenciatura Plena em Educação Física. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – Campus Sertão. Área: Educação Física.

valerio.rossetto@sertao.ifrs.edu.br

Luize Helena de Almeida Pereira

Estudante do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Educação Científica e Tecnologia do rio Grande do Sul - IFRS - Campus Vacaria. Bolsista no projeto de extensão: Envelhecer com Qualidade de Vida no IFRS - Campus Vacaria.

E-mail: luizehelenaalmeida@gmail.com

Marcelo Maraschin de Souza

Doutor em Engenharia química. Mestrado em Matemática aplicada Graduado em Matemática. Professor EBTT do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), campus Vacaria.

E-mail : marcelo.maraschin@vacaria.ifrs.edu.br

Marlon André da Silva

Doutor em Ciências do Movimento Humano. Mestre em Educação nas Ciências. Licenciado em Educação Física. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – Campus Osório.

E-mail: marlon.silva@osorio.ifrs.edu.br

Mauro Pereira Mendes

Especialista em Gestão Escolar; Licenciado e Bacharel em Educação Física. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – Campus Ibirubá.

E-mail: mauro.mendes@ibiruba.ifrs.edu.br

Simone de Araújo Spotorno Marchand

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Rio Grande. Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), com Especialização em Dança pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEDU/FURG).

e-mail: simone.marchand@riogrande.ifrs.edu.br

O intuito desta coletânea não é apresentar respostas prontas ou acabadas para os diferentes questionamentos que permeiam a Educação Física nos mais diversos contextos, tampouco intenciona apresentar possibilidades para serem “aplicadas” tal qual estão explicitadas. Pelo contrário, os textos que compõem essa obra possuem como pressuposto provocar reflexões, levantar dúvidas e colocar em cheque verdades/certezas, até então consideradas absolutas. Diante das vertentes dos trabalhos desenvolvidos e aqui reunidos, nutre-se a esperança de que algum deles possa tocar, inspirar e contribuir com os professores e as professoras na realização do trabalho pedagógico. Em suma, esta coletânea é um convite ao diálogo e se constitui em uma oportunidade para demonstrar a relevância das ações didático-pedagógicas desenvolvidas pelos professores e pelas professoras, em seus contextos de trabalho.



**INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**
Rio Grande do Sul

