

EDUCAÇÃO FÍSICA NO CAMPUS SOUSA DO IFPB

realidade e perspectivas na
pandemia e no pós-pandemia
de COVID-19

Jedson Machado Ximenes
ORGANIZADOR

EDUCAÇÃO FÍSICA NO CAMPUS SOUSA DO IFPB

realidade e perspectivas na
pandemia e no pós-pandemia
de COVID-19

Jedson Machado Ximenes 

ORGANIZADOR

 editora **IFPB**

SOUSA, 2024

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA

REITOR

Mary Roberta Meira Marinho

PRÓ-REITORA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Silvana Luciene do Nascimento Cunha Costa

EDITORA IFPB

DIRETOR EXECUTIVO

Ademar Gonçalves da Costa Junior

CAPA E DIAGRAMAÇÃO

Adino Bandeira



O conteúdo deste livro é de inteira responsabilidade dos seus autores, não refletindo necessariamente a opinião da Editora IFPB.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação - CIP

Ficha catalográfica elaborada na Editora IFPB por Valmira Perucchi CRB/15 – 240

E24

Educação física no Campus Sousa do IFPB: realidade e perspectiva na pandemia e no pós-pandemia de COVID-19 / Jedson Machado Ximenes (Org.) – João Pessoa: Editora IFPB, 2024.

189 p.: il. Color.

ISBN: 978-65-87572-79-6 (e-book)

1. Licenciatura em educação física Campus Sousa - IFPB. 2. Educação física - ensino. 3. Atividade física Campus Sousa - IFPB. 4. Educação na pandemia de COVID-19. 5. Educação física - ensino remoto. I. Ximenes, Jedson Machado.

CDU 796

Contato

Av. João da Mata, 256 - Jaguaribe. CEP: 58015-020, João Pessoa - PB.

Fone: (83) 3612-9722 | E-mail: editora@ifpb.edu.br

APRESENTAÇÃO

Foi com muita alegria que recebi o convite para apresentar o livro *Educação Física no Campus Sousa do IFPB: realidade e perspectivas na pandemia e no pós-pandemia de COVID-19*, organizado pelo professor Jedson Machado Ximenes. Falar dos presentes ensaios, escritos em forma de *e-book*, foi um modo de, subjetivamente, rememorar os (bons) tempos vividos no Instituto Federal da Paraíba (IFPB) – Campus Sousa, (re)vivenciando as experiências docentes do curso de Educação Física, do qual também fui professor.

A partir desse cotejo, percebi que os dias que estive no referido *campus* foram momentos mais felizes, num tempo em que nenhum de nós poderia sequer pensar na possibilidade de um período pandêmico que a todos afetaria, impondo a alunos e professores acostumados a trabalhar com os corpos que tivessem, nesse período difícil de distanciamento social, esses corpos apartados por conta da letalidade de um vírus que ceifaria a vida de milhares de brasileiros¹. É desse tema e dos desafios travados nesse período nefasto e para além dele (o pós-pandemia), no curso

1 No momento em que escrevo esta apresentação (março de 2023), o Brasil chega à triste marca de 700 mil mortos pela COVID-19.

de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal da Paraíba – Campus Sousa, que trata a presente obra.

O livro é composto de seis capítulos assim distribuídos: o capítulo 1, intitulado “Ensino remoto em tempo de pandemia: avaliação do estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Educação Física do IFPB”, é escrito por Jedson Machado Ximenes e Gertrudes Nunes de Melo. Nesse ensaio, os autores promovem uma “discussão a respeito da prática pedagógica das disciplinas de estágio supervisionado, ofertadas de forma remota no curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal da Paraíba (IFPB – Campus Sousa), do ponto de vista dos estudantes que estão em processo de formação inicial”. Já o capítulo 2, nomeado “Relato de experiência em tempos de pandemia de COVID-19: contribuições do programa Residência Pedagógica para a formação inicial dos licenciandos em Educação Física do IFPB”, é de autoria de Jedson Machado Ximenes e Wesley Crispim Ramalho. Nesse texto, os autores pretendem “demonstrar como as ações do Programa de Residência Pedagógica vêm sendo desenvolvidas no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), especificamente no curso de Licenciatura em Educação Física (Campus Sousa), evidenciando a relação das atividades do Programa com a proposta da matriz curricular do curso, as atividades pedagógicas realizadas, os desafios para execução das aulas diante da nova realidade virtual e as contribuições

para a formação inicial dos futuros docentes”. O capítulo 3, designado “Estágio supervisionado: realidade e desafios do curso de Educação Física do IFPB – Campus Sousa”, de Jedson Machado Ximenes, Pamela Karina de Melo Gois e Giulyanne Maria Silva Souto, aborda o estágio supervisionado no cenário da pandemia de COVID-19.

No capítulo 4, “Recomendações de atividades físicas para o combate à obesidade em escolares como alternativa para o melhoramento da saúde”, escrito por Asdrúbal Nóbrega Montenegro Neto, André Magno Gomes da Silva e Alyne da Silva Portela, os autores apresentam “as principais recomendações de atividades físicas para o combate à obesidade no ambiente escolar”. No capítulo 5, intitulado “Percepções de qualidade das atividades de ensino não presenciais dos alunos do curso de Educação Física do IFPB – Campus Sousa”, seus autores – Alessandra Teresinha da Rosa, Pamela Karina de Melo Gois e Augusto César Rodrigues dos Anjos – destacam o ensino remoto em meio à pandemia de COVID-19. Por fim, no capítulo 6, denominado “Nível de atividade física relacionado à condição socioeconômica em adolescentes em tempos de pandemia de COVID-19”, escrito por José Gadelha Duarte, Lívia Batista Duarte e Fábio Thiago Maciel da Silva, é apresentado o trabalho desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa em Atividade Física, Saúde e Desempenho, que teve como objetivo “analisar o nível de atividade física

relacionado à condição socioeconômica de adolescentes em tempos de pandemia de COVID-19”.

Ao ler cada um dos capítulos supracitados, observa-se que o curso de Educação Física do Instituto Federal da Paraíba, ao completar dez anos de existência, festeja e celebra essa data de uma forma que contraria a tradição dos aniversários na cultura brasileira: em vez de ser presenteado, é o próprio curso que nos presenteia com obra tão relevante, que só assinala a importância dessa instituição no Alto Sertão da Paraíba e o modo profícuo como ela vem conduzindo as suas práticas acadêmicas. Evoé!

João Edson Rufino

PREFÁCIO

É com grande prazer e honra que prefacio este livro, intitulado *Educação Física no Campus Sousa do IFPB: realidade e perspectivas na pandemia e no pós-pandemia de COVID-19*, organizado pelo Prof. Dr. Jedson Machado Ximenes, que traz relatos e reflexões importantes sobre a realidade pedagógica do curso durante esse período complexo e perturbador de verdadeira crise humanitária. Ao reunir diversos autores e autoras, docentes e discentes do Campus Sousa, esta obra oferece uma visão plural e abrangente sobre os desafios enfrentados pela educação física no contexto da pandemia, em que as práticas pedagógicas precisaram se adaptar rapidamente ao ensino remoto.

Nessas circunstâncias pandêmicas, essa missão se tornou mais complexa que a própria rotina da Educação a Distância, pois trata-se de uma adaptação brusca a uma nova realidade, sem contar previamente com infraestrutura específica nem com uma equipe de profissionais dedicados a essa modalidade de ensino, que exige planejamento pedagógico e metodologias de ensino e avaliações adequadas para o estilo do ensino em ambiente virtual.

A mudança em caráter de urgência para promover o ensino remoto emergencial teve que considerar desafios como a falta de acesso à internet e de equipamentos

adequados por parte de muitos estudantes, bem como a necessidade de adaptar os conteúdos e metodologias de ensino para um ambiente virtual. Pois bem, isso foi realizado, graças ao esforço e compromisso dos educadores e educandos que se doaram para fazer desse desafio uma conquista. A prática pedagógica das atividades de ensino não presenciais (AENPs) do IFPB Campus Sousa teve a necessária continuidade de suas etapas, em processo muito bem relatado neste livro, que mais parece uma saga do ato educativo em tempos difíceis.

Nesta obra, os leitores terão a oportunidade de explorar temas relevantes relacionados ao ensino e ao estágio supervisionado do curso de Educação Física na condição remota, bem como de conhecer a criação do Programa de Residência Pedagógica e sua integração com a matriz metodológica e com o estágio curricular por meio de suas etapas de formação continuada. Elementos essenciais para uma educação, capazes de fomentar iniciativas de base crítica e reflexiva para a educação cidadã de referência na práxis pedagógica.

Os relatos apresentados pelos autores e autoras são carregados de experiências e aprendizados valiosos, que certamente contribuirão para o enriquecimento da prática pedagógica da Educação Física nas modalidades remota na pandemia e presencial depois do ciclo pandêmico e nos quais se vislumbra uma necessária integração entre a teoria e a prática, através do uso das tecnologias educacionais, que

não mais voltarão à condição anterior. Esse é um movimento sem volta que aponta para a chegada e permanência da Educação 4.0.

Este livro também apresenta importantes reflexões sobre as mudanças exigidas pelo MEC em relação à oferta de habilitações em licenciatura e bacharelado no curso de Educação Física, desafio presente em pleno período de isolamento social, teste por demais desafiador para toda a equipe de trabalho. Mesmo assim, foi cumprida a necessidade de dinamizar a formação profissional, capacitando os estudantes para a docência, para a orientação física e para a recém-criada modalidade de técnico esportivo, tendo o plano de curso precisado passar por reformas ainda durante a ocorrência da pandemia, para se adequar a esse novo itinerário formativo e a essa nova identidade profissional.

Os protagonistas deste livro compartilham suas experiências e reflexões sobre os desafios e oportunidades que essa mudança representa para a formação de profissionais da área de Educação Física. Essas discussões devem ser exploradas na vertente de uma construção coletiva e pautada na adaptação da BNCC, que tanto pode contribuir no processo finalístico dos novos profissionais dessa área.

Os caros leitores e leitoras poderão conhecer também o estudo temático sobre as recomendações de atividades para o combate à obesidade em escolares, que representa um grande problema de saúde pública no Brasil. A Educação

Física tem um papel fundamental na prevenção e no tratamento da obesidade, e as reflexões apresentadas neste livro podem ser de grande ajuda para os profissionais que atuam nessa área.

Outro capítulo interessante abordou os níveis de atividade física em adolescentes em tempos de COVID-19, relacionando esses níveis à classe econômica. Sabemos que a pandemia trouxe mudanças significativas no estilo de vida das pessoas, e a Educação Física pode ter um papel importante na promoção da saúde e na prevenção de doenças nesse contexto. As reflexões e estudos apresentados nesta obra podem ser de grande relevância para a compreensão dos desafios e oportunidades que a Educação Física enfrenta nesse momento histórico, no qual nos deparamos com solidão, ansiedade, falta de motivação e depressão, entre outras sequelas possíveis.

Este trabalho é, portanto, uma contribuição valiosa para a discussão sobre a formação de profissionais da área de Educação Física, em um momento histórico de mudanças e desafios para a educação no Brasil e no mundo. Esperamos que a leitura deste trabalho possa estimular a reflexão crítica e o debate construtivo sobre as transformações que se fazem necessárias na formação de profissionais da área de Educação Física, e que possa servir de inspiração e orientação para as instituições de ensino que buscam oferecer uma formação de qualidade e atualizada com o “novo normal”.

Parabéns aos organizadores e autores deste livro por esta importante contribuição ao campo da Educação Física. Que este trabalho possa ser um marco na história do curso do Campus Sousa do IFPB e que possa servir de referência e inspiração para outras instituições e para os profissionais da área.

Francisco Tibério Felizmino de Araújo

Os autores

Jedson Machado Ximenes (*Organizador*)

Graduado em Educação Física pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); mestre em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP); doutor em Educação pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Campus Sousa.

E-mail: jedson.ximenes@ifpb.edu.br



<https://orcid.org/0000-0001-6709-3473>

Alessandra Teresinha da Rosa

Licenciada em Educação Física pela Universidade Regional do Cariri (URCA); especialista em Fisiologia do Exercício pela Faculdade Leão Sampaio (Unileão); mestranda em Educação, com Especialização em TICs da Educação, pela Universidade Ibero-americana Internacional (UNINI – Porto Rico). Servidora pública do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) de 2016 a 2017, e do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) – Campus Sousa desde 2018. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Estágio Supervisionado e Educação Física Escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB).

E-mail: alessandra.rosa@ifpb.edu.br



<https://orcid.org/0000-0002-5354-8067>

Alyne da Silva Portela

Graduada em Farmácia e Bioquímica pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); especialista em Gestão da Assistência Farmacêutica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); mestra em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); doutora em Desenvolvimento e Inovação Tecnológica de Medicamentos pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do curso de Farmácia do Centro Universitário Facisa (UNIFACISA). Membro do grupo de pesquisa “Vigilância, Avaliação e Cuidado Integral em Doenças Crônicas não Transmissíveis”, do IFPB.

E-mail: alyne.portela@maisunifacisa.com.br



<https://orcid.org/0000-0001-5642-8979>

André Magno Gomes da Silva

Licenciado em Educação Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB); especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Candido Mendes (UCAM). Professor da Secretaria da Educação do Estado da Paraíba (SEE-PB). Membro do grupo de pesquisa “Vigilância, Avaliação e Cuidado Integral em Doenças Crônicas não Transmissíveis”, do IFPB.

E-mail: amagno488@gmail.com



<https://orcid.org/0009-0006-3188-447X>

Asdrúbal Nóbrega Montenegro Neto

Graduado em Fisioterapia pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ); especialista em Fisiologia do Exercício Resistido na Saúde, na Doença e no Envelhecimento pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP); especialista em Fisioterapia Traumato-Ortopédica pelo Colégio Brasileiro de Estudos Sistêmicos (CBES); mestre em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); doutor em Ciências da Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) – Campus Sousa. Líder do grupo de pesquisa “Vigilância, Avaliação e Cuidado Integral em Doenças Crônicas não Transmissíveis”, do IFPB.

E-mail: asdrubal.montenegro@ifpb.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-4723-6382>

Augusto César Rodrigues dos Anjos

Licenciado em Educação Física pelo IFPB – Campus Sousa; técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio pelo IFPB – Campus Sousa. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Estágio Supervisionado e Educação Física Escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB).

E-mail: augusto.anjos@academico.ifpb.edu.br

 <https://orcid.org/0009-0007-1300-3189>

Fábio Thiago Maciel da Silva

Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); especialista em Treinamento Desportivo pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP); mestre em Educação Física pela Universidade de Pernambuco (UFPE); doutor em Educação Física pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) – Campus Sousa.

E-mail: fabio.maciel@ifpb.edu.br



<https://orcid.org/0000-0002-0116-3819>

Gertrudes Nunes de Melo

Graduada em Educação Física pelo Instituto Federal do Ceará; especialista em Fisiologia do Exercício e Treinamento Personalizado pelo Centro Universitário Osvaldo Aranha de Volta Redonda (UNIFOA); mestra em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) – Campus Sousa. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Corpo, Cultura e Sociedade.

E-mail: gertrudes.melo@ifpb.edu.br



<https://orcid.org/0000-0001-7914-5138>

Giulyanne Maria Silva Souto

Graduada em Educação Física pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); especialista em Saúde Pública pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA); mestra em Educação Física pela Universidade de Pernambuco (UPE); doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) – Campus Sousa.

E-mail: giulyanne.souto@ifpb.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0003-0265-1539>

Jedson Machado Ximenes

Graduado em Educação Física pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); mestre em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP); doutor em Educação pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) – Campus Sousa.

E-mail: jedson.ximenes@ifpb.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0001-6709-3473>

José Gadelha Duarte

Licenciado em Educação Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) – Campus Sousa.

E-mail: jose.gadelha@academico.ifpb.edu.br

 <https://orcid.org/0009-0009-4737-4572>

Lívia Batista Duarte

Licenciada em Educação Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) – Campus Sousa; bacharela em Educação Física pela UNICESUMAR; especialista em Educação Física Escolar pela UNICESUMAR.

E-mail: liviabatistad@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0000-5862-3268>

Pamela Karina de Melo Gois

Graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); bacharela em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ); especialista em: I – Fisiologia do Exercício; II – Direito Administrativo e Gestão Pública; III – Docência no Ensino Superior; IV – Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada à EJA; mestra em Sistemas Agroindustriais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); doutoranda em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) – Campus Sousa. Membro dos grupos de pesquisa “Ensino: teorias e práticas na Educação Básica” e “Direitos Humanos, Educação e Meio Ambiente”.

E-mail: pamela.gois@ifpb.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0001-5450-3824>

Wesley Crispim Ramalho

Graduado em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); especialista em Fisiologia do Exercício e Treinamento Personalizado pelo Centro Universitário Osvaldo Aranha de Volta Redonda (UNIFOA); mestre em Sistemas Agroindustriais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) – Campus Sousa.

E-mail: wesley.ramalho@ifpb.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0003-3509-9162>

SUMÁRIO

Apresentação.....	3
Prefácio	7
Sumário.....	19

Ensino remoto em tempo de pandemia: avaliação do Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Educação Física do IFPB.....	21
---	-----------

Jedson Machado Ximenes

Gertrudes Nunes de Melo

Relato de experiência em tempos de pandemia de COVID-19: contribuições do Programa Residência Pedagógica para a formação inicial dos licenciandos em Educação Física do IFPB	43
---	-----------

Jedson Machado Ximenes

Wesley Crispim Ramalho

Estágio Supervisionado: realidade e desafios do Curso de Educação Física do IFPB – Campus Sousa.....	67
---	-----------

Jedson Machado Ximenes

Pamela Karina de Melo Gois

Giulyanne Maria Silva Souto

Recomendações de atividades físicas para o combate à obesidade em escolares como alternativa para o melhoramento da saúde105

Asdrúbal Nóbrega Montenegro Neto

André Magno Gomes da Silva

Alyne da Silva Portela

Percepções dos alunos do Curso de Educação Física do IFPB – Campus Sousa acerca da qualidade das atividades de ensino não presenciais133

Alessandra Teresinha da Rosa

Pamela Karina de Melo Gois

Augusto César Rodrigues dos Anjos

Nível de atividade física relacionado à condição socioeconômica de adolescentes em tempos de pandemia de COVID-19176

José Gadelha Duarte

Lívia Batista Duarte

Fábio Thiago Maciel da Silva

Capítulo 1

Ensino remoto em tempo de pandemia: avaliação do Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Educação Física do IFPB

Jedson Machado Ximenes
Gertrudes Nunes de Melo

Atividades pedagógicas não presenciais

Devido à pandemia de COVID-19, houve uma ruptura no processo educacional mundial, surgindo a necessidade de substituição das aulas presenciais por aulas on-line em respeito às orientações de isolamento social estabelecidas pelos órgãos de controle sanitário, em especial a Organização Mundial da Saúde (OMS).

Diante do impacto causado pela pandemia, que colocou em risco, mundialmente, a vida das pessoas, houve a necessidade de reestruturação dos sistemas de ensino no que concerne aos aspectos pedagógicos e metodológicos (Silva *et al.*, 2020). Após muitos momentos de incertezas e

reflexões provocadas por tal realidade, vários autores caíram em campo e se debruçaram sobre a literatura para estudar e entender essa nova prática pedagógica pautada em aulas remotas.

[...] o ensino remoto tem sido uma possibilidade para as instituições oferecerem as suas aulas sem o contato presencial nessa época de isolamento social. Essa modalidade considera o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação para realizar atividades síncronas que tem exemplo as reuniões em plataformas específicas e assíncronas que tem como exemplo uso de mensagens e envio de videoaulas (Feitosa *et al.*, 2020, p. 2).

A intenção deste capítulo é promover uma discussão a respeito da prática pedagógica das disciplinas de estágio supervisionado, ofertadas de forma remota no curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) – Campus Sousa, do ponto de vista dos estudantes que estão em processo de formação inicial. Conforme entendimento de Carvalho Filho e Brasileiro (2020, p. 44),

[...] a formação inicial desenha-se como o momento de construção da profissionalização docente. Isso ocorre quando existe a interação entre as atividades teóricas e práticas

relacionadas diretamente com o futuro campo de atuação profissional do docente.

Diante desse contexto, surgiu o seguinte problema de pesquisa: *Como os alunos do curso de Licenciatura em Educação Física do IFPB percebem a viabilidade das disciplinas de estágio supervisionado ofertadas de forma não presencial?* A hipótese que norteia este trabalho parte do princípio de que essas disciplinas podem ser disponibilizadas de modo remoto sem que os alunos tenham prejuízos da ordem do aprendizado, desenvolvendo outras habilidades, como domínio do planejamento e da regência de aulas teóricas, melhoria na oratória e apreensão de novos conhecimentos relacionados às ferramentas tecnológicas.

Em face do exposto, fazem-se necessários os registros da avaliação das aulas não presenciais das disciplinas em referência, para o entendimento dessa nova experiência pedagógica, a fim de se verificarem os pontos positivos e negativos dessa prática e, sobretudo, apontar a viabilidade de continuar a oferta das aulas no formato de aulas remotas, em semestres vindouros.

Além disso, a importância da realização desta pesquisa pode ser justificada por outras razões, como: relevância bibliográfica, pelo fato de que o tema ainda carece de mais discussões e reflexões; relevância social, por sugerir orientações para oferta on-line das disciplinas de estágio

supervisionado do curso de Educação Física do IFPB; e relevância pessoal, por buscar o desenvolvimento de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, para nortear caminhos de futuros trabalhos. Dessa forma, a pesquisa sobre a temática em questão apresenta-se atual, complexa e relevante.

Para a realização deste estudo, utilizaram-se as orientações da pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, no intuito de descrever como os alunos de graduação compreendem a oferta das disciplinas de estágio de forma não presencial. A população foi composta por 56 alunos regularmente matriculados nas disciplinas Estágio I e III. Foi utilizado o questionário como instrumento de coleta de dados, e os resultados obtidos foram representados graficamente para um melhor entendimento do fenômeno investigado.

Enfim, a compreensão da oferta das disciplinas de estágio curricular supervisionado ministradas de forma remota pode ser uma possibilidade para direcionamento das ações pedagógicas em relação à formação inicial dos alunos do curso de Educação Física do IFPB –Campus Sousa, motivo pelo qual nos propomos a realizar uma análise da percepção dos alunos em relação à execução do estágio supervisionado de forma não presencial, acreditando que tal investigação pode contribuir para o processo de estruturação curricular em outros modelos pedagógicos.

Caminhos da investigação

Neste estudo foi utilizada a pesquisa descritiva com abordagem quantitativa, almejando analisar as opiniões dos alunos quanto à oferta das disciplinas de estágio curricular supervisionado do curso de Licenciatura em Educação Física do IFPB – Campus Sousa. Em conformidade com o entendimento de Gil (2002), a pesquisa descritiva requer do pesquisador uma série de informações sobre o que deseja investigar. “O estudo descritivo pretende descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade” (Gil, 2002, p. 110).

A população desta pesquisa foi constituída por 56 alunos regularmente matriculados nas disciplinas Estágio Supervisionado I e III do curso de Educação Física do IFPB, do Campus Sousa, mais especificamente na unidade de São Gonçalo, que fica distante 14 km da unidade-sede do campus. A seleção dessa amostra deu-se por conveniência, a partir da atuação dos pesquisadores nas funções de orientador e de supervisora das disciplinas anteriormente citadas. Na ocasião, os alunos cursavam o 5º período (Estágio I – Observação) ou o 7º período (Estágio III – Regência).

Para definição dos critérios de inclusão na pesquisa, foram considerados: i) a participação espontânea dos alunos; ii) a matrícula nas disciplinas Estágio Supervisionado I e III; e iii) a presença no último dia de aula da disciplina. Por outro lado, como critério de exclusão, considerou-se

a incompletude no preenchimento do formulário. Diante desse quadro, fez parte do presente estudo uma amostra de 46 estudantes.

Como instrumento de coleta de dados, foi aplicado um questionário contendo perguntas de múltipla escolha e discursivas a respeito da avaliação das disciplinas. Os questionamentos foram elaborados utilizando-se os recursos disponíveis na ferramenta gratuita Google Forms, sendo aplicados de forma não presencial no último dia de aula do semestre 2021.1.

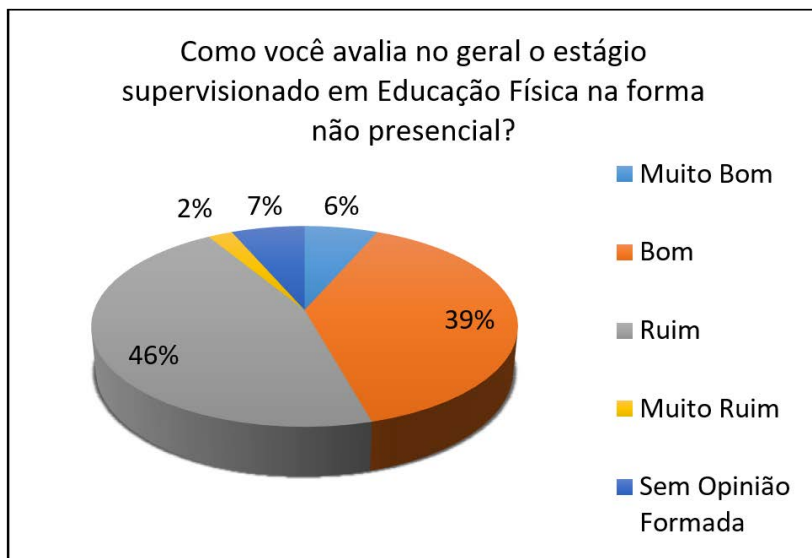
Após a coleta, os dados receberam tratamento referente a tabulação e estatística, com medidas de tendência de dispersão, a partir do *software* de planilha eletrônica Microsoft Excel. Em seguida, os resultados foram apresentados graficamente com a finalidade de proporcionar uma melhor compreensão do fenômeno investigado.

O estágio supervisionado não presencial em discussão

Com a intenção de verificar a avaliação dos alunos em relação às disciplinas Estágio Supervisionado I e III do curso de Licenciatura em Educação Física do IFPB – Campus Sousa, foi elaborado um questionário remoto, aplicado no último dia de aula do semestre. Para o presente estudo, num universo populacional de 56 estudantes, 82,14% participaram como amostra.

Com relação à percepção dos estudantes quanto à experiência pedagógica da oferta das disciplinas de estágio supervisionado no formato não presencial, percebeu-se que 70% da amostragem sinalizou que o estágio nesse formato foi uma experiência válida, enquanto 30% relataram que não gostaram das aulas. O Gráfico 1 demonstra como os estagiários do IFPB avaliaram a prática pedagógica no cenário de pandemia, ou seja, em aulas/atividades não presenciais.

Gráfico 1 – Avaliação da oferta da disciplina Estágio Supervisionado no formato não presencial



Fonte: elaborado pelos autores

Tivemos a curiosidade de buscar outros estudos relacionados a este e vimos que o Instituto Federal do Mato

Grosso do Sul apresentou, no relatório de avaliação das atividades não presenciais, resultados referentes à opinião dos alunos sobre essas atividades. Tais resultados revelaram que “31,4% dos estudantes participantes as entendem como ótimas ou boas, 34,1% normais e 34,5% consideram as atividades ruins ou péssimas” (IFMS, 2020, p. 7).

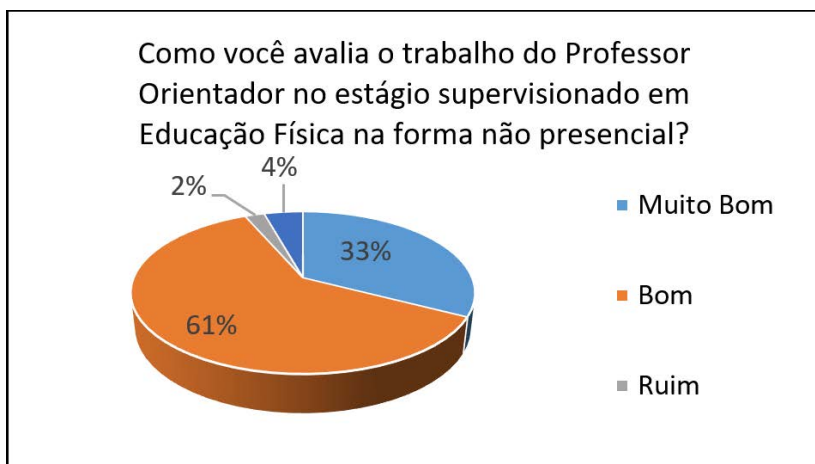
Os resultados da pesquisa realizada no IFPB revelaram que 39% acham o ensino remoto *bom* e 6% *muito bom*, totalizando 45%, enquanto 46% acham *ruim* e 2% *muito ruim*, totalizando 48%. Tal diferença pode ser justificada porque a avaliação realizada pelo IFMS foi geral, envolvendo todas as disciplinas ofertadas pela instituição, enquanto a avaliação do IFPB foi voltada apenas para as disciplinas de estágio supervisionado do curso de Educação Física, situação em que se percebe uma grande tendência e expectativa dos alunos em formação de desenvolverem suas atividades pedagógicas voltando-se para aulas práticas e presenciais, uma vez que, nas aulas não presenciais, existe um predomínio de aulas teóricas.

Corroborando os achados da pesquisa realizada pelo IFMS, um estudo realizado por Silva *et al.* (2020, p. 67), que analisou três escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio, do Ceará, da Paraíba e do Rio Grande do Norte, chegou à conclusão de que 46% dos respondentes consideraram “interessantes” as aulas remotas realizadas durante o período de pandemia; 11,9% relataram serem “péssimas”;

enquanto 10,6% dos alunos disseram que essas aulas foram “estressantes”.

Os resultados apresentados no Gráfico 2 revelam o ponto de vista dos estagiários em relação à participação do professor orientador nas disciplinas de estágio supervisionado, no contexto de aulas não presenciais.

Gráfico 2 – Avaliação do trabalho do professor orientador no estágio supervisionado não presencial



Fonte: elaborado pelos autores

Em conformidade com o entendimento de Lima (2004), o papel do professor orientador nas disciplinas de estágio supervisionado deve ser pensado como um trabalho coletivo, envolvendo articulações na tríade Professor Orientador – Professor Supervisor – Futuro Professor, com cada ator tendo seu papel no processo de formação inicial,

de modo que não seja apenas o professor orientador o responsável pelo sucesso e pelas ações que envolvem a prática pedagógica do estágio.

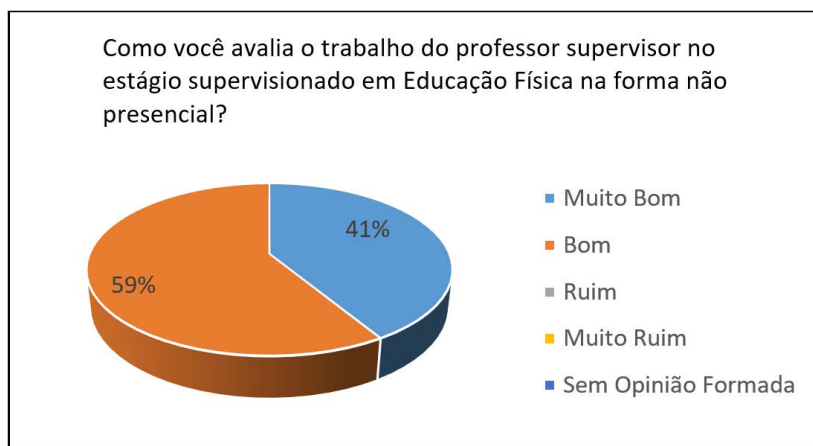
Ainda que o trabalho ocorra em conexão com os dois outros atores do processo de estágio, cabe exclusivamente ao professor orientador: i) administrar a realização dos convênios com as escolas públicas; ii) disponibilizar as fichas de ações do estágio e orientar o preenchimento dessas fichas; iii) estimular a reflexão sobre a prática pedagógica; iv) realizar acompanhamento pedagógico; v) auxiliar os estagiários na resolução de situações-problema; vi) auxiliar na elaboração do relatório final; e vii) avaliar o desempenho dos estagiários. Conforme os resultados encontrados nesta pesquisa, percebe-se que o trabalho do professor orientador foi realizado de forma satisfatória do ponto de vista dos estagiários.

O Gráfico 3, na página seguinte, expõe a percepção dos estagiários em relação ao trabalho desenvolvido pelos professores supervisores das turmas de Estágio I e III, durante a pandemia e a execução das aulas não presenciais.

De acordo com a compreensão de Benites *et al.* (2012, p. 19), o professor colaborador da escola (ou professor supervisor) tem a missão de ensinar e orientar os estagiários, contribuindo para sua formação inicial. Esses professores, entretanto, não recebem orientações ou formação específica para executar tal tarefa, o que pode levar a um

acompanhamento distanciado do aluno estagiário ou da atividade em si mesma, ou a relacionar as ações pedagógicas desses novos profissionais com experiências de seus próprios estágios.

Gráfico 3 – Avaliação do trabalho do professor supervisor no estágio supervisionado não presencial

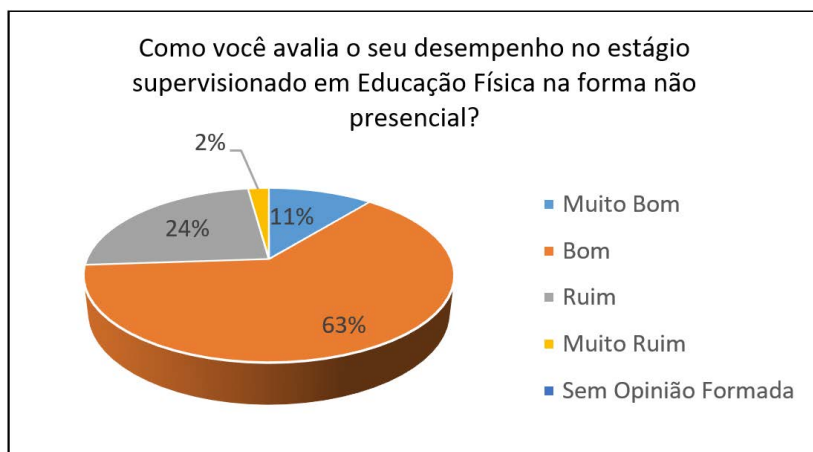


Fonte: elaborado pelos autores

Conforme os dados obtidos nesta pesquisa, houve uma avaliação positiva dos estagiários em relação aos professores supervisores. Esses achados podem ser um reflexo da qualificação do corpo docente do IFPB (mestres e doutores) e da especificidade da atuação pedagógica desses professores. Em outras palavras, a experiência no Ensino Superior mostrou-se positiva na formação de alunos para atuarem na Educação Básica.

A seguir, expõe-se, no Gráfico 4, a avaliação dos estagiários no tocante ao seu desempenho nas disciplinas Estágio I e III, durante as aulas não presenciais.

Gráfico 4 – Desempenho dos alunos no estágio supervisionado não presencial



Fonte: elaborado pelos autores

Em relação ao desempenho e aprendizado dos alunos nas aulas não presenciais, Ries, Rocha e Silva (2020) revelaram, em seu estudo com alunos dos cursos de graduação em Enfermagem e em Farmácia da UFSM, que 81% desse público considerou o seu aprendizado e aproveitamento como bom ou ótimo e que havia coerência entre as competências adquiridas e os objetivos das disciplinas. Esses resultados se aproximam dos encontrados no presente estudo: 74% dos alunos do IFPB questionados avaliam seu desempenho nas aulas não presenciais como *muito bom* e *bom*. Diante

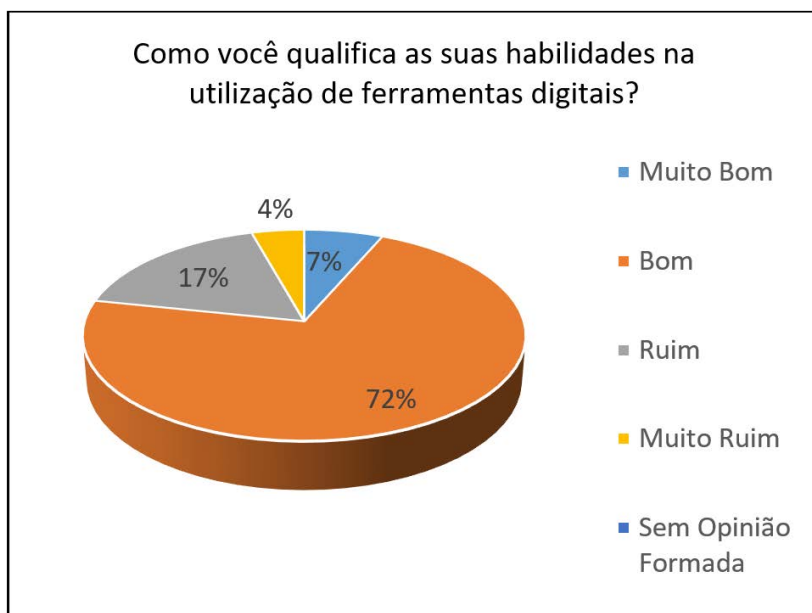
desses dados, conclui-se que o desempenho nas aulas não presenciais pareceu ser muito satisfatório do ponto de vista dos alunos.

No que se refere à qualidade de acesso dos estagiários à internet, observou-se que 43% o classificaram como sendo *bom*, 26% como *ruim*, 24% como *muito bom* e 7% como *muito ruim*. Segundo o Relatório de Avaliações Não Presenciais apresentado pelo IFMS, a maioria dos estudantes (56,2%) moradores da cidade de Campo Grande classificou a qualidade desse acesso como *bom* ou *ótimo*, enquanto em Corumbá, a maior parte dos estudantes (60,2%) respondeu que a conexão à internet no município é *ruim* ou *péssima* (IFMS, 2020, p.14). Com isso, podemos notar que, nos grandes centros, se oferece uma melhor qualidade de acesso à internet para os alunos.

Em nosso estudo, tínhamos ciência de que os sujeitos participantes residem no alto sertão paraibano, muitos deles em sítios distantes dos grandes centros, áreas onde os sinais disponibilizados pelas operadoras de internet oscilam muito. Por essa razão, não estranhamos os resultados a seguir: 33% dos alunos avaliaram como *ruim* ou *muito ruim* o serviço de internet oferecido, o qual muitas vezes inviabilizou a participação em algumas aulas e atividades. Percebe-se, portanto, a necessidade de criação e implantação de políticas públicas que promovam a melhoria na qualidade da oferta desse serviço.

Passamos, a seguir, a outro item de investigação. As respostas dos sujeitos da pesquisa expressas no Gráfico 5 adjetivam as habilidades dos estagiários em relação ao domínio das ferramentas digitais.

Gráfico 5 – Avaliação das habilidades dos alunos na utilização de ferramentas digitais



Fonte: elaborado pelos autores

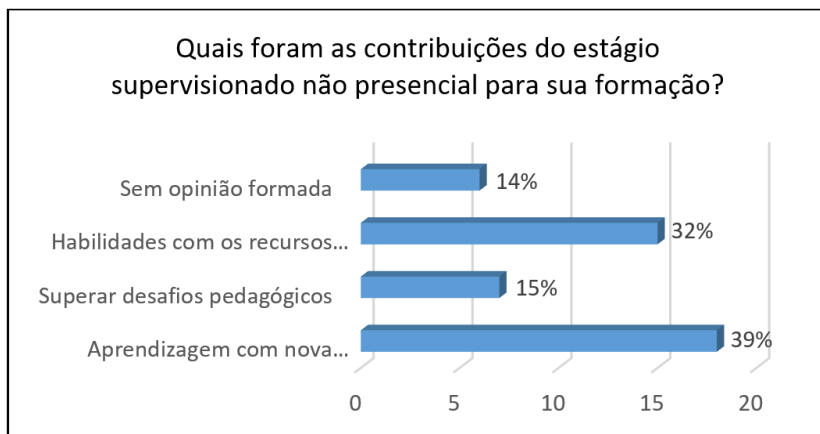
Sobre esse assunto, os dados de Ries, Rocha e Silva (2020) mostram que 64% dos sujeitos investigados consideravam suas habilidades para utilização de tecnologias em rede *boas* ou *ótimas*, seguidos de 33,3% que as consideravam *regulares* e 1,9% que as consideravam *péssimas*.

Quando comparados os resultados encontrados nesta pesquisa com os da literatura da área, considerando a atuação no Ensino Superior, percebe-se que a qualificação dos alunos em relação às suas habilidades para utilização de ferramentas digitais não é um empecilho para a oferta de aulas não presenciais, pois esses estudantes, em sua grande maioria, têm condições de acompanhar a dinâmica das atividades pedagógicas sem prejuízos no aprendizado.

No Gráfico 6, na página seguinte, podemos conferir quais foram as efetivas contribuições das disciplinas de estágio supervisionado, nas aulas não presenciais, para a formação dos estagiários, conforme seu próprio entendimento. Os achados sugerem que os estudantes adquiriram aprendizagens com a nova experiência pedagógica, aprenderam habilidades com o uso dos recursos tecnológicos bem como se depararam com situações que exigiram a superação de desafios pedagógicos.

Feitosa *et al.* (2020, p. 7) elencam os benefícios das aulas não presenciais relatados por alunos de cursos superiores: “reduzir locomoção para o ambiente de estudo e vivenciar novas maneiras de estudo, tendo acesso a novos materiais e conhecendo plataformas de simulações”. Os autores também descrevem o pensamento dos professores em relação aos benefícios das aulas não presenciais, sendo evidenciadas as oportunidades de adquirir novos conhecimentos e a possibilidade de alcançar mais pessoas do que no ensino presencial.

Gráfico 6 – Contribuições do estágio supervisionado não presencial na formação do aluno

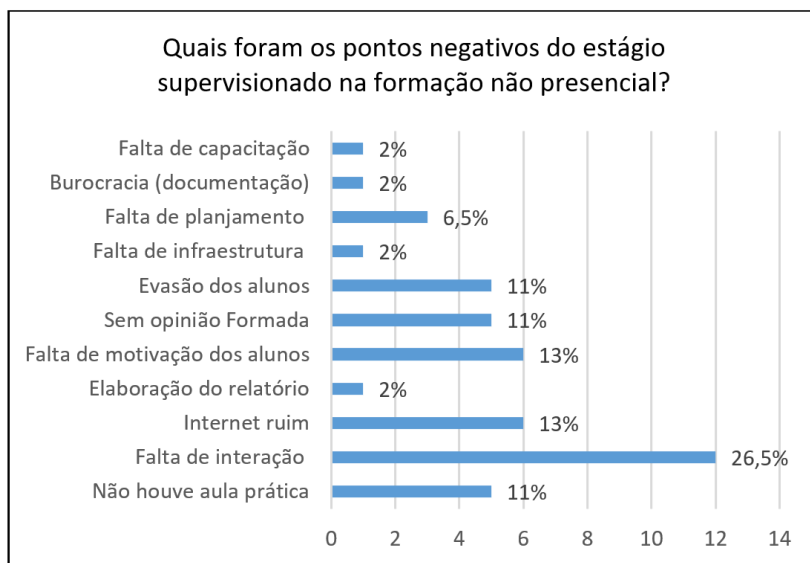


Fonte: elaborado pelos autores

Pensando na perspectiva das contribuições das aulas não presenciais para a formação docente, nota-se que o grande legado que ficará para o futuro está relacionado à percepção dos professores e alunos, no sentido de que muitos têm a capacidade de se reinventarem e, conseqüentemente, aprender novas formas de ensinar e adquirir conhecimentos, criar ou usar novas metodologias de ensino e experimentar outras possibilidades de avaliação.

Com relação aos pontos negativos percebidos pelos estudantes acerca do estágio supervisionado no formato não presencial, o Gráfico 7 apresenta os achados do estudo, destacando-se a falta de interação como fator com maior frequência, seguida da qualidade ruim de acesso à internet e da falta de motivação dos alunos.

Gráfico 7 – Pontos negativos do estágio supervisionado não presencial



Fonte: elaborado pelos autores

Feitosa *et al.* (2020) sublinham dois olhares a respeito das maiores dificuldades para realização das aulas remotas. Por um lado, “os alunos destacam as dificuldades de adaptação ao novo ambiente, bem como problemas de conexão e em especial, a falta de interação que não ocorreria se fosse em ensino presencial” (Feitosa *et al.*, 2020, p. 7). Por outro lado, segundo a visão dos professores, os maiores desafios foram a falta de tempo para capacitação, a sobrecarga de trabalho nos finais de semana para cumprir o planejamento e a preocupação com o processo avaliativo.

Vale destacar que, de acordo com os dados encontrados nas pesquisas acima referenciadas, as maiores dificuldades que os alunos enfrentaram durante as aulas remotas estão relacionadas à falta de interação nas aulas, a problemas com o acesso à internet, à evasão, à falta de motivação e à ausência de aula prática. Essas informações podem contribuir para um repensar do planejamento das aulas não presenciais.

A última indagação dirigida aos estagiários teve o intuito de desvendar o interesse deles em relação a cursar, em mais um semestre, as disciplinas de estágio supervisionado de maneira não presencial. Os resultados revelaram que 55% dos sujeitos investigados não têm a intenção de cursar as disciplinas de forma remota, enquanto 45% relatam ter interesse em as cursar, mesmo que seja por meio de aulas não presenciais.

Em conformidade com os resultados encontrados nesta pesquisa, percebe-se uma pequena diferença (5%), que pode estar dentro da margem de erro, entre os alunos que querem e os que não querem que as disciplinas de estágio supervisionado sejam ofertadas de forma não presencial. Dessa maneira, o mais prudente seria o IFPB ofertar os componentes curriculares e os alunos optarem por cursar ou trancar a matrícula, conforme entendimento individual em relação ao aprendizado e ao comprometimento da formação inicial.

Considerações para continuar o debate

Este trabalho desvela um contexto complexo, ao tempo que também pode ser considerado fértil para repensar os rumos que está tomando a Educação no Brasil. O período pandêmico vivenciado evidencia um país permeado de fragilidades e demandas, sobretudo no que se refere ao contexto educacional.

Apesar das contradições e emergências inseridas nesse panorama, o presente estudo, em seus achados, demonstrou que a maioria dos investigados (70%) validou a oferta das disciplinas de forma não presencial, o que nos leva a refletir que muitos desafios foram superados para que pudesse ser ofertada uma educação de qualidade mesmo em tempos de atividades não presenciais. Além disso, a participação do professor orientador e dos supervisores no processo foi avaliada como excelente, mostrando que esses profissionais desempenharam suas atribuições de forma muito satisfatória, especialmente nos aspectos referentes a orientação e acompanhamento das práticas pedagógicas.

O desempenho dos discentes estagiários superou as expectativas construídas, desvelando, ainda, dedicação consistente quanto à busca por capacitação para manuseio de ferramentas digitais atualizadas, buscando-se, dessa forma, ampliar as possibilidades na regência de turmas e promover o cumprimento de toda a dinâmica das aulas

remotas (aulas síncronas, aulas assíncronas, orientação e planejamento).

Ademais, foram identificados os pontos negativos da oferta das disciplinas de forma remota, sendo citados como fatores que prejudicaram o andamento das ações do estágio a falta de interação dos alunos da escola-campo, a internet ruim, a ausência de aulas práticas, a evasão dos alunos e a burocracia da documentação do estágio. Quando questionados a respeito dos pontos positivos do estágio remoto, os alunos sinalizaram como fatores importantes para sua formação inicial as novas aprendizagens pedagógicas, a obtenção de habilidades com o uso de recursos tecnológicos e o desenvolvimento da capacidade de superar desafios pedagógicos.

Em linhas gerais, do ponto de vista da dimensão pedagógica, percebeu-se um esforço de todos os envolvidos no processo para que se pudessem ofertar as disciplinas de estágio curricular na metodologia não presencial sem grandes prejuízos aos discentes. Alguns ajustes, porém, ainda se fazem necessários, para uma melhor oferta dos serviços prestados à população. Se considerado o que foi identificado como negativo e sua superação, provavelmente teremos professores mais bem qualificados para atuar na Educação Básica.

Por fim, os achados desta pesquisa não têm a intenção de resolver totalmente os problemas das aulas remotas, mas oferecem conhecimentos para tomada de decisões em

relação à oferta das disciplinas de estágio supervisionado no âmbito do IFPB – Campus Sousa. Dessa forma, mantemo-nos cientes de que ainda é necessário seguir nos estudos sobre a prática pedagógica, para que se possam delinear melhores caminhos a serem seguidos do ponto de vista de uma formação emancipatória.

Referências

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S.; BORGES, C.; CYRINO, M. Qual o papel do professor colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na educação física? **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, v. 20, n. 4, p. 13-25, 2012. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rbcm/article/view/3286>. Acesso em: 21 fev. 2024.

CARVALHO FILHO, J. J.; BRASILEIRO, T. S. A. **A formação do professor de educação física: reflexões a partir do estágio supervisionado**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

FEITOSA, M. C.; MOURA, P. S.; RAMOS, M. S. F.; LAVOR, O. P. Ensino Remoto: o que pensam os alunos e professores? *In*: CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO, 5., 2020, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: UFPB, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5753/ctrl.2020.11383>.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

IFMS – INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Relatório: avaliação das atividades não presenciais**. Campo Grande: IFMS, 2020. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/noticias/2020/divulgado-resultado-de-pesquisa-sobre-aulas-em-ambientes-virtuais/relatorio-da-pesquisa-sobre-atividades-nao-presenciais.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2024.

LIMA, M. S. L. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente**. 4. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004. (Coleção Magister).

RIES, E. F.; ROCHA, V. M. P.; SILVA, C. G. L. Avaliação do ensino remoto de Epidemiologia em uma universidade pública do Sul do Brasil durante pandemia de COVID-19. **Scielo Preprints**, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.1152>.

SILVA, A. J. F.; PEREIRA, B. K. M.; OLIVEIRA, J. A. M.; SURDI, A. C.; ARAÚJO, A. C. A adesão dos alunos às atividades remotas durante a pandemia: realidades da educação física escolar. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 24, n. 2, p. 57-70, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/10664/>. Acesso em: 21 fev. 2024.

Capítulo 2

Relato de experiência em tempos de pandemia de COVID-19: contribuições do Programa Residência Pedagógica para a formação inicial dos licenciandos em Educação Física do IFPB

Jedson Machado Ximenes

Wesley Crispim Ramalho

Programa de residência pedagógica e a formação dos licenciandos em Educação Física

A preocupação com o processo formativo dos professores vem tomando grande espaço no mundo acadêmico, provocando várias discussões e quebras de paradigmas, sejam elas na legislação ou no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) das licenciaturas, no sentido de garantir uma formação de qualidade, pautada na práxis e no exercício pedagógico da reflexão-ação-reflexão.

Diante desse contexto, observa-se que as novas orientações educacionais aumentam a carga horária do

estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura e, ao mesmo tempo, fomentam programas de formação de professores, tais como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP). Dessa forma, entende-se que quanto mais tempo os alunos em formação inicial passarem no chão da escola, mais irão adquirir habilidades profissionais e, conseqüentemente, sairão das instituições de ensino mais preparados para atuar no mercado de trabalho.

A intenção deste relato de experiência é demonstrar como as ações do Programa de Residência Pedagógica vêm sendo desenvolvidas no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), especificamente no curso de Licenciatura em Educação Física (Campus Sousa), evidenciando a relação das atividades do programa com a proposta da matriz curricular do curso, as atividades pedagógicas realizadas, os desafios para a execução das aulas diante da nova realidade virtual e as contribuições para a formação inicial dos futuros docentes.

O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso (CAPES, 2018, p.1).

Procurando atingir o objetivo anteriormente mencionado e proposto neste trabalho, foi realizada uma pesquisa qualitativa, utilizando-se dos pressupostos da observação para descrever como estão sendo desenvolvidas e conduzidas as ações do PRP na esfera do curso de Licenciatura em Educação Física do IFPB – Campus Sousa. Todos os autores deste trabalho participam diretamente do programa, o que facilita o acompanhamento e entendimento do fenômeno investigado. Vale acentuar que, no momento em que escrevemos esta obra, o referido programa está com seis meses de execução.

A observação se constitui como um dos principais instrumentos de coleta de dados, pois além de envolver variadas fontes, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como complemento no processo de compreensão e interpretação dos fenômenos estudados (Silva, 2014, p.110).

Sendo assim, tudo começou quando foi publicada a Chamada Pública para apresentação de proposta no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, realizada por meio do Edital nº 06/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o intuito de implementar projetos que fomentem a práxis na formação inicial dos alunos dos cursos de licenciatura.

Ao tomar ciência do processo seletivo, a Coordenação dos Cursos de Licenciatura do IFPB convocou os coordenadores de cursos e professores interessados em participar do programa para elaboração do projeto institucional, para submeter à apreciação da CAPES. A partir daí, foram realizados vários encontros nos municípios de Cabedelo, Campina Grande e Sousa.

Nesse cenário, o projeto institucional do IFPB teve dois objetivos: i) promover a integração educacional dos níveis básico e superior na formação de professores por meio da práxis e de núcleos integrativos que permitissem a criação, disseminação e implantação de novos conhecimentos e tecnologias educacionais; ii) fomentar reflexões e discussões sobre currículos e formação docente em redes públicas de Educação Básica apoiados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Desse modo, o IFPB foi contemplado com 144 bolsas do Programa de Residência Pedagógica da CAPES (PRP-CAPES), que foram distribuídas entre as licenciaturas de Biologia, Química, Física, Educação Física e Matemática, atendendo aos municípios de João Pessoa, Cabedelo, Campina Grande e Sousa. O período de vigência para execução das ações pedagógicas propostas para o mencionado programa teve como data inicial 01/10/2020 e término no dia 31/03/2022.

O passo seguinte foi a elaboração e publicação do Edital PRE nº 19/2020, de 3 de julho de 2020 (retificado em

2 de setembro de 2020), a fim de selecionar bolsistas para atuarem no citado PRP, sendo exigido como um dos critérios de avaliação um projeto de intervenção pedagógica, pautado na realidade local da escola-campo onde se aplicaria o programa e nas orientações da BNCC.

Em seguida, cada coordenação de curso de licenciatura do IFPB contemplado com subprojetos indicou um professor orientador, após consulta aos seus pares, com o propósito de gerenciar as atividades e atribuições dos sujeitos envolvidos no programa. Imediatamente, a instituição lançou o Edital PRE nº 20/2020, de 14 de setembro de 2020, para seleção dos professores preceptores, responsáveis pelo acompanhamento e transmissão de conhecimentos para os bolsistas e voluntários nas suas respectivas turmas da Educação Básica.

Salienta-se que todas as práticas pedagógicas propostas pelas instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, deveriam atender a uma carga horária total que variava de 410 horas a 450 horas, divididas em três módulos semestrais, sendo exigido que cada aluno bolsista ou voluntário exercesse 100 horas de regência e que as demais horas fossem destinadas a atividades de ambientação dos bolsistas e dos professores preceptores, formação da equipe, atividades da residência – desenvolvidas na IES e na escola-campo – e estudo de conteúdos da área e de metodologias de ensino.

Em síntese, a proposta do programa buscou contribuir para a formação de docentes que iriam (irão) atuar na Educação Básica, especialmente no que se refere à relação entre a teoria e a prática profissional e à adequação das propostas pedagógicas à BNCC. A seguir será reportada toda a experiência vivenciada no programa no âmbito do curso de Licenciatura em Educação Física do IFPB (Campus Sousa).

Aprovação e execução do PRP

Após a aprovação do projeto institucional do IFPB pela CAPES, foram contemplados seis subprojetos, abrangendo os cursos de Biologia, Química, Física, Educação Física e Matemática. A equipe pedagógica foi constituída por 205 indivíduos, sendo 1 coordenador institucional, 6 professores orientadores, 18 professores preceptores, 144 bolsistas e 36 alunos voluntários (Tabela 1, página seguinte).

Vale ressaltar que o foco deste relato são ações do subprojeto de Educação Física. As experiências aqui narradas se iniciaram e continuam sendo realizadas no IFPB (1º e 3º anos do Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio e 3º ano do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio), na Escola Estadual Antônio Teodoro Neto (6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental) e na Escola Estadual Rotary Doutor Thomaz Pirez (8º e 9º anos do Ensino Fundamental da EJA e 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio da EJA).

Tabela 1 – Subprojetos aprovados no projeto institucional do IFPB

Coordenador institucional	Subprojetos	Cidade	Qtd. núcleos	Professor orientador	Preceptor	Bolsista	Voluntário
1	Biologia	Cabedelo	1	1	3	24	6
	Química	João Pessoa	1	1	3	24	6
		Sousa	1	1	3	24	6
	Física	Campina Grande	1	1	3	24	6
	Educação Física	Sousa	1	1	3	24	6
	Matemática	Campina Grande	1	1	3	24	6

Fonte: elaborada pelos autores

Além disso, importa destacar que, até a liberação das aulas presenciais, todas as ações do PRP foram realizadas de forma virtual, conforme orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e do Ministério da Saúde, devido ao advento da pandemia de COVID-19. Dessa maneira, manteve-se o isolamento social, para se evitar a propagação do vírus SARS-CoV-2 e possíveis óbitos.

Os envolvidos no programa não tiveram nenhum problema para acompanhar e trabalhar com as plataformas digitais ou com os softwares de videochamadas, uma vez que já haviam participado de capacitações sobre várias ferramentas digitais para ministrar as aulas ou assistir a elas,

desenvolvendo habilidades que os tornam aptos para atuar na sociedade da informação.

A abertura oficial do PRP no IFPB foi realizada no dia 29 de outubro de 2020 com as participações do reitor, da pró-reitora de ensino, do coordenador das licenciaturas, do coordenador institucional, de bolsistas, voluntários, preceptores e do professor orientador do programa. O evento foi assessorado pela TV IFPB e transmitido via canal do YouTube.

Logo após a solenidade de abertura, foram agendadas e realizadas reuniões com a Coordenação Institucional do PRP, para discussão e definição das propostas para os cursos de formação dos alunos (bolsistas e voluntários) e dos professores – preceptores e orientador. Inicialmente, foram feitas as devidas apresentações com os sujeitos envolvidos no programa e, em seguida, foi promovida a formação inicial no I Seminário Institucional Integrado PIBID/RP. Na ocasião, foram proporcionadas diversas *lives*:

- A BNCC na prática: desafios e possibilidades;
- BNCC e relatos de experiência;
- Profissão docente e trabalho colaborativo: possibilidades no PIBID e RP;
- Os desafios institucionais do PIBID e da RP-IFPB e políticas educacionais; e
- Os programas de iniciação à docência: PIBID e PRP.

Além disso, os alunos também participaram do III Encontro de Educação Física do IFPB, evento que tratou dos desafios e das estratégias do ensino remoto na Educação Física. Para reforçar a formação da equipe, realizou-se mensalmente estudo sobre os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino para o aprendizado e desenvolvimento de habilidades que auxiliassem na prática profissional dos futuros professores.

Durante esse processo inicial de execução do programa, percebeu-se uma dificuldade de agendamento de reuniões com os bolsistas e voluntários, uma vez que a nova ordem social, ocasionada pelo surgimento do SARS-CoV-2 e pela necessidade de isolamento social, impulsionou muitos envolvidos para o mercado de trabalho por uma questão de sobrevivência; com isso, em alguns momentos tivemos ausências. Para sanar essa questão, todos os encontros foram gravados (via Google Meet) para, posteriormente, serem disponibilizados, a fim de que os ausentes assistissem aos vídeos dos conteúdos/assuntos trabalhados e, em seguida, fizessem os relatórios e/ou atividades solicitadas, igualmente aos demais.

O passo seguinte caracterizou-se pela ambientação nas escolas-campo e pelas regências de turma por parte dos bolsistas e voluntários. Os alunos foram orientados a fazer a descrição da escola-campo, mesmo que de forma virtual, levando em consideração os itens: organização das turmas, características dos educadores, espaços da escola

e recursos materiais, rotina escolar diária e as interações na escola (educandos/educadores, educadores/educadores, educadores/familiares e educandos/residentes).

Antes das atividades de regência de turma por parte dos residentes, o primeiro grande desafio enfrentado foi ajustar o cronograma de execução das atividades do PRP, uma vez que os calendários do IFPB e das escolas estaduais são completamente diferentes entre si e das datas de início e término de execução do programa, o que nos levou a retardar, por um mês, o início das regências nas escolas-campo devido às férias dos professores estaduais.

Para os alunos não ficarem sem atividades de regência nesse período, foi-lhes solicitado que planejassem as aulas com os professores preceptores e as gravassem no aplicativo de videochamadas Google Meet para, posteriormente, serem disponibilizadas aos alunos da Educação Básica em plataforma virtual. Uma solução para resolver ou pelo menos minimizar o problema temporal dos calendários seria a flexibilização do início e do término das atividades do PRP; dessa forma teríamos como fazer os ajustes necessários para auxiliar a formação inicial dos alunos sem atropelos e celeridades.

PRP, matriz curricular e metodologia

Na sua concepção, o Programa de Residência Pedagógica (PRP) proporciona uma imersão dos alunos

dos cursos de licenciatura em escolas de Educação Básica, buscando formar professores que façam a relação entre a teoria e a prática profissional, a fim de que sejam capazes de refletir sobre sua ação, de solucionar situações-problema e de que estejam emancipados para a formação continuada. Para atingir os seus princípios e objetivos, o programa deve se articular com as disciplinas da matriz curricular. Conforme Gagno (2019, p. 234), o objetivo do PRP é “aperfeiçoar o estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura”; Benfica *et al.* (2019, p.122) acrescentam que “[...] o PRP poderá servir para reorientar práticas de estágio que podem ser reformuladas”.

Vale registrar, no entanto, que essa reformulação está intrinsecamente relacionada à importância do envolvimento dos professores ligados às disciplinas de estágio supervisionado para o sucesso das ações pedagógicas. Entendemos que esse processo depende, exclusivamente, de profissionais capacitados, com experiência nas áreas de Educação Física Escolar e de Formação Docente. Dessa forma, evita-se que ocorram desencontros teóricos e de ordem procedimental no processo de orientação dos residentes que estão em formação inicial.

[...] a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria (Lima, 2001, p. 67).

A realidade administrativa do PRP no curso de Educação Física do IFPB considera os preceitos acima relatados. Na ocasião de implantação do programa, foi indicado o professor das disciplinas de estágio supervisionado da Licenciatura para assumir o cargo de professor orientador do programa. Com isso, houve aproveitamento da experiência profissional e da estrutura das disciplinas de estágio para atender à demanda do programa.

Mesmo assim, dois pontos básicos ainda precisavam (e ainda precisam) ser melhorados. O primeiro diz respeito ao entendimento e desenvolvimento da práxis, pautada no pensamento crítico-reflexivo, por parte de todos os envolvidos – essa práxis deve estar relacionada com as disciplinas da matriz curricular do curso. Tal dificuldade, inteiramente ligada ao pensamento dicotômico em relação às disciplinas teóricas e às práticas do estágio supervisionado, está sendo superada com a qualificação dos professores, por meio de leituras, participação em eventos e realização de pesquisa científica voltada para a formação docente. Acreditamos que, em curto prazo, iremos alçar novos voos, no tocante à emancipação dos nossos alunos.

O segundo ponto refere-se à metodologia de ensino empregada no período pandêmico. Antes desse período, a formação dos professores (orientador e preceptores), bolsistas e voluntários era construída com atividades

pedagógicas presenciais. Ao assumirem a responsabilidade do PRP, esses atores tiveram que se reinventar para orientar/ministrar os conteúdos da disciplina de Educação Física (brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura) de forma virtual.

Aos poucos os obstáculos acima referenciados estão sendo superados com a utilização de metodologias ativas, as quais envolvem a participação dos alunos na construção do conhecimento. Entre elas, podemos citar: sala de aula invertida, gamificação, fóruns de discussão, chats e estudos de caso. Certamente teremos residentes mais conscientes, com entendimento de que o professor é capaz de se reinventar e ressignificar sua profissão.

Durante a regência de turmas, surgiu a necessidade de elaboração de um modelo de plano de ensino anual e de plano de aula, visto que o PRP orienta para a utilização dos preceitos da BNCC. Assim sendo, o professor orientador promoveu alguns encontros com os preceptores e alunos bolsistas e voluntários, para confecção do plano de ensino (ver Apêndice I) e do plano de aula (ver Apêndice II). Tal produção foi disponibilizada para utilização nas disciplinas da matriz curricular do curso de Educação Física, ou seja, houve uma contribuição no sentido de readequação dos planos até então utilizados nas práticas pedagógicas do curso de Educação Física do Campus Sousa.

Contribuições do PRP

Agora passaremos a concentrar nossas atenções nas contribuições pedagógicas proporcionadas pelo PRP, conforme a consolidação do convênio. Preliminarmente, observaram-se a colaboração e a cooperação por parte do Ministério da Educação (MEC), da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba (SEECT), da Secretaria Municipal de Educação de Sousa-PB (SEMED) e do IFPB. Todas essas instituições demonstraram interesse em “vestir a camisa do programa” e não mediram esforços para cumprir as exigências burocráticas.

[...] o Programa de Residência Pedagógica [...] contribui positivamente para o estreitamento das relações federativas entre o Ministério da Educação, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, escolas e Instituições de Ensino Superior (Santos, 2019, p. 170).

Importa destacar que, para muitos alunos, a imersão na escola-campo é o primeiro contato com sua futura profissão – melhor dizendo, sua primeira experiência em sala de aula como regentes – e com as demais relações sociais que envolvem a atividade de docência em Educação Física. É um momento muito oportuno para vivenciar *in loco* a realidade das escolas públicas nos mais diversos segmentos da Educação Básica.

O espaço pedagógico do PRP pode contribuir para o conhecimento da legislação educacional, para a participação em reuniões pedagógicas, para a realização de planejamentos e a elaboração de plano de trabalho, para a definição de metodologias e avaliações a serem trabalhadas em sala de aula, para a resolução de situações-problema, para o diálogo com a literatura e o desenvolvimento do espírito crítico-reflexivo. Além disso, possibilita o desenvolvimento das relações estabelecidas entre alunos da escola-campo, preceptores, residentes e professor orientador. No âmbito do PRP do IFPB, essas relações sempre se deram de maneira cordial e respeitosa, o que é fruto das devidas apresentações, explanações e orientações para os sujeitos envolvidos no processo de formação da equipe e a ambientação nas escolas-campo. Alguns estudos confirmam esses benefícios, conforme se lê no recorte a seguir:

[...] pode-se verificar que o Programa tem contribuído no que se refere à melhoria na relação escola-campo e universidade, mas, principalmente, no que se refere à formação e crescimento acadêmico-profissional do grupo de atuação, que inclui, principalmente, residentes, orientadores e preceptoras (Martins; Guedes, 2019, p. 89).

No decurso de um semestre de execução das atividades do PRP nos domínios do IFPB, percebeu-se que os residentes assimilaram bem as orientações da

BNCC trabalhadas nos cursos de formação; da mesma forma, mostraram-se aptos para o preenchimento do plano de ensino e dos planos de aula confeccionados para utilização no programa. Ao longo do processo de regência, os professores preceptores juntamente com o professor orientador acompanharam as aulas e, logo em seguida, deram um *feedback* sobre a desenvoltura dos residentes, objetivando apresentar os progressos do grupo e também expor algumas orientações necessárias ao seu crescimento profissional.

É muito gratificante auxiliar e acompanhar a evolução dos residentes, especialmente por encontrarmos limitações nas escolas públicas, sejam de ordem estrutural ou financeira. Trata-se, neste momento, de reconhecer que há muita aprendizagem e domínio de novas metodologias de ensino, em particular daquelas voltadas para o ensino remoto, que estavam, até pouco tempo atrás, muito distantes da nossa realidade profissional.

Nossa percepção encontra eco em Paes *et al.* (2020), que assim se expressam:

[...] o PRP vem demonstrando um resultado significativo no processo formativo no qual o estágio se caracterizou em etapas como a ambientação, observação, a regência e o desenvolvimento do Projeto de Intervenção (Paes *et al.*, 2020, p. 42).

Em adendo a esse contexto, os residentes são orientados no sentido de desenvolver um “olhar de lince”¹, identificando situações-problema da escola e, ao mesmo tempo, buscando as possíveis soluções na literatura que foi trabalhada em sala de aula, nas disciplinas da matriz curricular do curso de Educação Física do IFPB. Em futuro próximo, pretende-se desenvolver a emancipação dos residentes por meio da pesquisa científica, instrumento que pode ser uma ponte para a formação continuada dos futuros professores da Educação Básica.

É importante destacar que as ações pedagógicas do PRP podem contribuir de forma bastante significativa para os residentes. Após passarem por essa experiência pedagógica, certamente irão estar mais preparados para atuar no mercado de trabalho, oferecendo serviços de qualidade para a sociedade.

Considerações para continuar o debate

Após este relato da experiência com as ações pedagógicas do PRP realizadas no âmbito do IFPB, percebe-se que o programa é de fundamental importância para a formação inicial dos residentes, mesmo que estes passem

1 A expressão “olhar de lince” é uma variante de “olhos de lince”. Usa-se para aqueles que têm uma visão apuradíssima. Disponível em: <https://www.significados.com.br/olhos-de-lince/>. Acesso em: 21 set. 2022.

por momentos complexos e desafiadores, tais como ajustes dos três cronogramas (da instituição de ensino, da escola-campo e do PRP) e dificuldade de agendamento de reuniões (entre preceptores, bolsistas e voluntários).

Outro aspecto que deve ser levado em consideração é que o programa não contempla todos os licenciandos que estão na segunda metade do curso. Conforme entendimento de Pimenta e Lima (2017), essa iniciativa privilegia apenas parte dos alunos, que acabam apresentando uma formação mais qualificada. Com base nessa informação, devemos cobrar políticas públicas que objetivem ofertar a mesma oportunidade para todos, evitando a exclusão da maior parte dos alunos.

Tendo em vista a experiência pedagógica aqui relatada, que ainda está em andamento, o Programa de Residência Pedagógica tem se mostrado muito eficiente do ponto de vista da aquisição de conhecimento sobre a legislação educacional brasileira e a BNCC, da utilização de metodologias inovadoras, do desenvolvimento crítico-reflexivo e da participação no cotidiano escolar, mesmo que de forma remota. Para finalizar, o presente relato não tem interesse em trazer conclusões fechadas ou acabadas a respeito das contribuições do PRP para os licenciandos do curso de Educação Física do IFPB, mas sim em indicar alguns pontos que nos chamaram a atenção durante a execução das atividades do programa, incentivando novos estudos.

Referências

- BENFICA, W. A.; JESUS, D. A.; PAULA, M. E. A universidade pública do estado de Minas Gerais, suas licenciaturas e o Programa de Residência Pedagógica em pauta. *In*: TAVARES, A.; SOUSA, K. C. S.; CRUZ, K. (org.). **Residência pedagógica e formação docente em debate inicial**: formação docente em questão [recurso eletrônico]. Natal: Editora IFRN, 2019. p. 111-134. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1778>. Acesso em: 22 fev. 2024.
- CAPES – FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Programa de Residência Pedagógica**. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 14 jul. 2024.
- GAGNO, R. R. O Programa Residência Pedagógica (RP) e a construção da cultura docente. *In*: TAVARES, A.; SOUSA, K. C. S.; CRUZ, K. (org.). **Residência pedagógica e formação docente em debate inicial**: formação docente em questão [recurso eletrônico]. Natal: IFRN, 2019. p. 234-251. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1778>. Acesso em: 22 fev. 2024.
- LIMA, M. S. L. **A hora da prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.
- MARTINS, C. S. L.; GUEDES, L. C. A política de formação de professores no Programa de Residência Pedagógica: desafios e contribuições. *In*: TAVARES, A.; SOUSA, K. C. S.; CRUZ, K. (org.). **Residência pedagógica e formação docente em debate inicial**: formação docente em questão [recurso eletrônico]. Natal: IFRN, 2019. p. 63-91. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1778/>. Acesso em: 22 fev. 2024.
- PAES, M. D. L.; KLUSKA, C. A.; HERBER, J.; OLIVEIRA, E. C. Contribuições do Programa Residência Pedagógica na formação docente de estudantes da Faculdade de Itaituba. **Revista Aproximação**, v. 2, n. 2, p. 38-43, 2020. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/aproximacao/article/view/6363>. Acesso em: 22 fev. 2024.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SANTOS, J. E. Federalismo, regime de colaboração e efetivação das políticas de formação de professores no Brasil: uma nota geográfica sobre o Programa de Residência Pedagógica da Capes 2018. *In*: TAVARES, A.; SOUSA, K. C. S.; CRUZ, K. (org.). **Residência pedagógica e formação docente em debate inicial**: formação docente em questão [recurso eletrônico]. Natal: IFRN, 2019. p.135-179. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1778>. Acesso em: 22 fev. 2024.

SILVA, W. S. A pesquisa qualitativa em educação. **Horizontes – Revista de Educação**, v. 2, n. 3, p. 109-112, 2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/3759>. Acesso em: 22 fev. 2024.

APÊNDICES

Apêndice I – Modelo de Plano de Ensino Anual (BNCC)

 INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA PRÓ-REITORIA DE ENSINO DIRETORIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA CAMPUS SOUSA		
PLANO DE ENSINO ANUAL - 2021		
ESCOLA:		
PROFESSOR:		
COMPONENTE CURRICULAR:		
ETAPA:	MODALIDADE:	ANO:
CARGA HORÁRIA ANUAL:	ABORDAGEM PEDAGÓGICA:	
CONCEPÇÃO DA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA		
COMPETÊNCIAS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA (BNCC)		
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA (BNCC)		

DIMENSÕES DO CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA (BNCC)		
METODOLOGIA		
AVALIAÇÃO		
ORGANIZADOR CURRICULAR 6º E 7º ANOS		
Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
REFERÊNCIAS		
Sousa-PB, ____ de _____, 2021. ----- Professor Orientador ----- Preceptor ----- Residente		

Apêndice II – Modelo de Plano de Aula (BNCC)

INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA PRÓ-REITORIA DE ENSINO DIRETORIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA CAMPUS SOUSA		
Professor:	Componente Curricular:	
Bloco/Ano:	Duração:	Data:
Conteúdos da Educação Física - BNCC ()	Temas Contemporâneos Transversais ()	
Unidade Temática: Objeto de Conhecimento: Habilidade:		
Dimensões do Conhecimento: Competências Gerais: Competências Específicas:		
Objetivo Geral: Objetivos Específicos:		
Expectativa de Aprendizagem:		

Espaço: Material para a aula: Organização dos alunos:
Metodologia: Parte Inicial Parte Principal Parte Final
Avaliação:
Referências:
Sousa-PB, ____ de _____, 2021. ----- Professor Orientador ----- Preceptor ----- Residente

Capítulo 3

Estágio Supervisionado: realidade e desafios do Curso de Educação Física do IFPB – Campus Sousa

Jedson Machado Ximenes
Pamela Karina de Melo Gois
Giulyanne Maria Silva Souto

Horizonte do estágio supervisionado durante a pandemia

A história deste relato de experiência surgiu quando foram publicadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física, por meio da Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018 (CNE, 2018). Tais diretrizes orientam que todos os cursos de Educação Física se adéquem para ofertar a graduação, ou seja, disponibilizar as duas habilitações: licenciatura e bacharelado.

O Instituto Federal da Paraíba (IFPB) – Campus Sousa, até pouco tempo antes, ofertava apenas o curso de Licenciatura em Educação Física, conforme autorização de

funcionamento descrita na Resolução nº 160, de 1 de outubro de 2012, publicada *ad referendum* pelo Conselho Superior (CONSUPER) da instituição (IFPB, 2012).

Com base nessas novas Diretrizes, vimos a necessidade de reformular o projeto pedagógico do curso (PPC) e pensar como iríamos ofertar o Bacharelado, que, até então, não existia no âmbito da instituição. Ao mesmo tempo, precisávamos fazer uma avaliação e reformulação das disciplinas do curso de licenciatura.

A partir da demanda apresentada, a Direção-Geral do Campus Sousa, com a participação da Coordenação do Curso de Licenciatura em Educação Física, designou uma comissão responsável pela reformulação do projeto pedagógico do curso em questão, formalizada por meio da Portaria nº 126/2020-DG/SS-IFPB, de 9 de novembro de 2020, composta por seis docentes e uma pedagoga. Após início dos trabalhos e várias discussões, cada participante ficou responsável pelo desenvolvimento de uma parte dos textos do PPC do curso, para posterior apreciação da comissão.

No que se refere ao estágio supervisionado, foco deste trabalho, o professor orientador que ministra as disciplinas do curso de Licenciatura em Educação Física do IFPB – Campus Sousa, um dos autores deste capítulo, elaborou uma proposta pedagógica contemplando as duas habilitações (licenciatura e bacharelado), que foi discutida e apreciada juntamente com o corpo docente do referido curso. Na ocasião, houve contribuições adicionadas à

proposta e, ao mesmo tempo, discussões acaloradas; todos os presentes sempre pensando no melhor para os alunos e para o curso, processo mais que normal e aceitável dentro de uma proposta democrática. Para o grupo de Educação Física, um pensamento é unânime:

O estágio integra o projeto pedagógico do curso e, além de fazer parte do itinerário formativo do estudante, tem como objetivo o aprendizado de atitudes, competências e habilidades próprias da sua atividade profissional futura, preparando-o para o exercício da profissão e para inserção no mundo do trabalho (CONFEEF, 2012, p. 1).

A fundamentação teórica da mencionada proposta pedagógica foi pautada em dois princípios: o primeiro é o de que o estágio supervisionado nos cursos de graduação em Educação Física é um processo pedagógico no qual os alunos em formação inicial têm o primeiro contato com seu futuro ambiente de trabalho e atividade profissional. Esse estágio pode ser realizado em escolas públicas, academias, clubes, centros esportivos e/ou recreativos, organizações não governamentais (ONGs), praças públicas, hotéis, hospitais, clínicas, grupos multidisciplinares, laboratórios, entre outros. Sendo assim, é importante realizar uma boa orientação, ambientação, planejamento e acompanhamento das ações pedagógicas desses futuros profissionais, sempre respeitando a realidade local. Nessa perspectiva,

[...] entende-se que o estágio supervisionado no curso de graduação tem finalidade de formação de uma identidade profissional, aprendizagem de construção do conhecimento, entendimento que as teorias iniciam e terminam na prática, resolução de problemas concretos, superação da dicotomia do trabalho teórico e as atividades de estágio e compreender e exercer a atividade de professor escolar, orientador físico, técnico esportivo e professor de academia (Carvalho Filho; Brasileiro, 2020, p. 53).

O segundo princípio balizador da proposta pedagógica do estágio supervisionado no curso de graduação em Educação Física nos domínios do IFPB centra-se na práxis¹, objetivando a formação do profissional de Educação Física crítico-reflexivo e pesquisador, seja ele docente escolar, orientador físico, técnico esportivo ou profissional que atua em academia. Tudo deve ser pensado em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física (Resolução CNE/CES nº 6, de 2018), que orientam a formação do profissional com uma perspectiva “humanista, técnica, crítica, reflexiva e ética, qualificadora da intervenção profissional fundamentada no rigor científico, na

1 O conceito de práxis explicitado neste trabalho comunga com a ideia de Freire (2013, p. 52), quando este relata que práxis é uma “ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

reflexão filosófica e na conduta ética em todos os campos de intervenção profissional da Educação Física” (CNE, 2018, p. 4).

Até a reformulação do PPC do curso, a realidade do estágio curricular no âmbito do IFPB não estabelecia nenhuma relação pedagógica com as disciplinas da matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação Física. Ao mesmo tempo, esse estágio era pautado em atividades de observação de aulas e regência de turma com pouco sentido e direcionamento para a formação inicial dos alunos, sendo baseado em práticas aplicacionistas e burocráticas. Essa realidade e entendimento também são comungados e demonstrados cientificamente por Pimenta e Lima (2017, p. 114): “[...] tradicionalmente o estágio é praticado de modo burocrático, sem ligação com as disciplinas do curso, resumindo-se a uma observação ou entrevista que em geral não é preparada”.

Diante de tal realidade, em muitas situações os estagiários são vistos como inconvenientes nas escolas, devido à falta de planejamento e orientação no sentido da valorização da práxis pedagógica; conseqüentemente, inviabiliza-se uma formação inicial emancipatória, crítica e reflexiva. Além disso, impede-se a possibilidade de uma formação contínua dos profissionais de Educação Física, uma vez que estes não são orientados para a resolução de situações-problema e para a produção do conhecimento por meio da pesquisa.

Na verdade, os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, sequer pode-se denominá-las de *teorias*, pois constituem apenas *saberes disciplinares*, em cursos de formação que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos (Pimenta; Lima, 2006, p. 6, grifos do autor).

Em busca de mudar a realidade descrita neste relato de experiência, o professor orientador das disciplinas de estágio supervisionado do IFPB embarcou em um processo de aprofundamento teórico acerca da formação inicial dos profissionais que atuam na Educação Física, tanto dos licenciados quanto dos bacharéis, com o propósito de superar a lógica da racionalidade técnica, visando a uma formação crítico-reflexiva orientada pela práxis.

Vale salientar que o reportado curso tem apenas oito anos de implantação, por isso é natural que, com o passar do tempo, comece uma evolução de consciência e de prática pedagógica dos corpos docente e discente em relação ao direcionamento de suas ações. Tal processo está proporcionando amadurecimento acadêmico, tanto para os professores quanto para os alunos, mediante reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

Com a intenção de ressignificar o estágio supervisionado na esfera do IFPB – Campus Sousa, particularmente no curso de Educação Física, foram realizadas constantes discussões com os corpos docente e discente, no intuito de estabelecer uma vinculação entre a realidade profissional local e a formação inicial dos futuros licenciados e bacharéis. Um dos resultados dessas reflexões foi a criação do Grupo de Estudos e Pesquisa em Estágio Supervisionado e Educação Física Escolar (GRUPEFE), regulamentado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), objetivando discutir propostas pedagógicas envolvendo todos os atores que compreende o estágio, ou seja, professor orientador, professores supervisores, estagiários e gestão.

Dessa forma, as atividades pedagógicas propostas para as disciplinas do estágio supervisionado do curso de graduação em Educação Física do IFPB (licenciatura e bacharelado) foram definidas conforme a intervenção profissional descrita na Resolução CONFEF nº 046/2002, de 18 de fevereiro de 2002:

O exercício do Profissional de Educação Física é pleno nos serviços à sociedade, no âmbito das Atividades Físicas e Desportivas, nas suas diversas manifestações e objetivos. O Profissional de Educação Física atua como autônomo e/ou em Instituições e

Órgãos Públicos e Privados de prestação de serviços em Atividade Física, Desportiva e/ou Recreativa e em quaisquer locais onde possam ser ministradas atividades físicas, tais como: Instituições de Administração e Prática Desportiva, Instituições de Educação, Escolas, Empresas, Centros e Laboratórios de Pesquisa, Academias, Clubes, Associações Esportivas e/ou Recreativas, Hotéis, Centros de Recreação, Centros de Lazer, Condomínios, Centros de Estética, Clínicas, Instituições e Órgãos de Saúde, “SPAs”, Centros de Saúde, Hospitais, Creches, Asilos, Circos, Centros de Treinamento Desportivo, Centros de Treinamento de Lutas, Centros de Treinamento de Artes Marciais, Grêmios Desportivos, Logradouros Públicos, Praças, Parques, na natureza e outros onde estiverem sendo aplicadas atividades físicas e/ou desportivas (CONFEF, 2002, p. 7).

Diante de tal consideração, foram elencadas três vivências pedagógicas para serem executadas durante a realização das disciplinas do estágio supervisionado, evidenciando as dimensões sociais, culturais, econômicas e políticas, com o intuito de proporcionar uma formação inicial pautada na emancipação dos alunos:

1) **Observação Sistemática** – nessa etapa pedagógica, os estagiários irão desenvolver postura crítica e um “olhar de lince”, no sentido de entender os aspectos que envolvem sua profissão, inclusive identificando as situações-problema. Todas as informações inerentes ao estágio serão anotadas

em ficha de observação ou diário de campo, instrumentos previamente elaborados pelo professor orientador.

Ao registrar as vivências do estágio no Diário de Campo, os/as acadêmicos/as marcam fragmentos significativos das experiências nas escolas [e em outros espaços educativos formais e não formais observados], mantendo-as vivas. Esses registros não são apenas lembranças, mas fazem parte das histórias, identidades e memórias de suas formações profissionais (Weffort, 1996, p. 6).

As situações-problema identificadas nas escolas-campo serão discutidas em sala de aula com o professor orientador, com a intenção de buscar possíveis soluções por meio da literatura trabalhada nas disciplinas da matriz curricular do curso. Ao mesmo tempo, será indicada bibliografia para auxiliar os alunos. Em seguida, os estagiários retornam para as escolas-campo para discussão com os professores supervisores, a fim de, juntos, sanarem os problemas pedagógicos que porventura estejam ocorrendo em suas turmas.

No decorrer do estágio, haverá aulas com o professor orientador para se trabalharem conteúdos que reforcem o crescimento dos futuros profissionais de Educação Física. Entre eles, podemos elencar: estágio e formação docente; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as implicações para o currículo da Educação Básica; a escola enquanto

campo de estágio; a Educação Física Escolar enquanto área de estágio; o papel do professor de Educação Física na escola; metodologias de ensino da Educação Física; a avaliação na Educação Básica; como realizar o planejamento; como estabelecer relações entre teoria e prática; treinamento esportivo; preparação física; técnica e tática; elaboração de programas de atividade física; atividades físicas em hotelarias e acampamentos; a atuação do profissional de Educação Física em academias; exercícios físicos para grupos especiais; entre outros.

2) **Participação Reflexiva** – nesse momento pedagógico, os estagiários irão auxiliar na dinâmica das aulas ou sessões de atividades físicas ministradas pelos professores supervisores, que, necessariamente, devem ser formados em Educação Física. Na disciplina Estágio Supervisionado I, os alunos acompanham o plano de ensino ou planos de atividades físicas elaborados e executados pelo professor supervisor. Na disciplina Estágio Supervisionado II, participam diretamente do planejamento, com apoio pedagógico dos professores orientador e supervisor. Nas demais disciplinas (Estágio Supervisionado III e IV), elaboram e executam um projeto de intervenção. A intenção da participação reflexiva é proporcionar um momento de diálogo pedagógico entre os envolvidos, na perspectiva de crescimento profissional dos estagiários, sempre utilizando-se da práxis para identificação e resolução de situações-problema, apoiados no exercício da reflexão-ação-reflexão.

3) **Regência de Turma** – nessa fase, os estagiários ministram aulas ou sessões de atividades físicas sozinhos, sob a observação dos professores supervisores e, algumas vezes, do professor orientador, conforme agendamento do acompanhamento pedagógico. Após as regências de turma, ocorrerá o momento de orientação (*feedback*), quando os professores irão relatar os pontos positivos e os aspectos que devem ser melhorados para futuras aulas. E assim, paulatinamente, estará sendo construída a identidade docente dos estagiários.

Além das atividades de estabelecimento de convênio, ambientação na escola-campo, observação sistemática, participação reflexiva e regência, explicitadas até este ponto, a carga horária das disciplinas será cumprida com reuniões com o professor orientador, planejamento dos conteúdos, atividades extracurriculares, fundamentação teórica das situações-problema, confecção do Relatório Final Reflexivo, participação em cursos ou eventos científicos, organização de eventos culturais e esportivos, aulas de recuperação e reposição e correções de exercícios e provas.

Dessa maneira, a intenção deste trabalho é apresentar uma proposta pedagógica para o estágio supervisionado do curso de graduação em Educação Física do IFPB, elaborada considerando a realidade do município de Sousa-PB, observando-se o número de escolas e a oferta dos segmentos de ensino, a quantidade de academias, clubes, centros de treinamento, praças, hospitais, clínicas, ONGs,

SPAs, centros de treinamento de artes marciais, entre outros. Ademais, o trabalho foi produzido com base em uma orientação teórico-metodológica pautada na práxis e na formação crítico-reflexiva por meio da identificação de situações-problema da escola-campo. Tal direcionamento faz coro com as reflexões de Pimenta e Lima (2017), com as quais este trabalho se identifica:

A proposta de superar a identidade dos professores reflexivos para a de intelectuais críticos e reflexivos está fundamentada na mudança da concepção da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis. O conceito de professor intelectual crítico-reflexivo traz a reflexão crítica subsidiada pela teoria, que permite aos professores avançarem em um processo de transformação da prática pedagógica, mediante sua própria transformação. Uma reflexão que exige sólida formação teórica que dê condições ao sujeito de promover mudanças em seu fazer pedagógico, se assim desejar (Pimenta; Lima, 2017, p. 254).

Para cumprimento dos objetivos almejados neste trabalho, foi realizada uma pesquisa qualitativa, empregando a técnica da observação e reflexão para traçar um novo caminho pedagógico que oriente o estágio supervisionado do curso de graduação em Educação Física do IFPB – Campus Sousa.

Proposta pedagógica da Licenciatura

Para elaboração da proposta pedagógica para o estágio supervisionado do curso de Educação Física do IFPB – Campus Sousa, foi levada em consideração uma carga horária correspondente a 20% das horas referenciais adotadas pelo conjunto do curso, conforme normatização contida na Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018 (CNE, 2018). Desse modo, cada habilitação (licenciatura e bacharelado) foi contemplada com 640 horas a serem distribuídas entre suas disciplinas de estágio.

As disciplinas de estágio da licenciatura são distribuídas em quatro semestres, sendo denominadas de Estágio Supervisionado I, II, III e IV, as quais são ofertadas a partir da segunda metade do curso, ou seja, entre o 5º e o 8º período. Essas disciplinas configuram-se na matriz curricular como obrigatórias e são pré-requisitos umas das outras.

Conforme a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes no cenário nacional, os estágios das licenciaturas podem ser realizados em escolas privadas e públicas (Brasil, 2008). Na esfera do IFPB, porém, os convênios de estágios só podem ser firmados com escolas públicas, obedecendo a orientações do Conselho Superior do IFPB estabelecidas por meio da Resolução *Ad Referendum* nº 14, de 30 de maio de 2017: “Art. 4º O estágio nos cursos de Licenciatura do IFPB deverá ser

realizado exclusivamente em Instituições de Ensino Públicas” (IFPB, 2017, p. 1).

A seguir serão descritas todas as atividades e/ou etapas das disciplinas de estágio da licenciatura. A primeira ação desenvolvida nas disciplinas de Estágio Supervisionado (I, II, III e IV) é a contratação do seguro de acidentes pessoais para os estagiários, conforme orientação da Lei nº 11.788/2008. Tal ação é de responsabilidade da instituição de ensino de origem do estagiário e, no IFPB, é realizada pela Coordenação de Estágio (Brasil, 2008; IFPB, 2017). No caso do Campus Sousa, o professor orientador passa a listagem das turmas com os respectivos alunos para a Coordenação de Estágio contratar o referido seguro. Dessa forma, os estagiários são assegurados em relação ao pagamento de indenizações tanto em caso de invalidez como de morte natural ou accidental.

O passo seguinte se refere à apresentação das escolas-campo – ou seja, escolas públicas, municipais e estaduais – para os alunos escolherem onde pretendem atuar. Todos são orientados a considerar a proximidade das escolas-campo de suas residências, buscando facilitar o deslocamento e evitar gastos financeiros. Além disso, esclarece-se que o estágio só pode ser realizado com acompanhamento de professor supervisor formado na área de Educação Física, visando a um intercâmbio de conhecimentos e consequente aprendizado profissional.

Os alunos recebem instruções do professor orientador para realização do convênio com as escolas-campo. Na oportunidade, aprendem a preencher a Carta de Apresentação e o Termo de Compromisso. O primeiro documento corresponde ao encaminhamento do aluno para os gestores das escolas-campo, e o segundo representa o compromisso firmado entre a escola-campo, o IFPB – Campus Sousa e o estagiário.

Após cumprimento da parte burocrática para estabelecimento do convênio, é realizada a ambientação dos estagiários na escola-campo, de forma bastante harmoniosa, para que estes se sintam acolhidos por todos em seu local de estágio. Nessa etapa, também é feita a caracterização da escola, envolvendo o detalhamento do projeto político-pedagógico, da organização das turmas, do perfil dos educadores e educandos, da estrutura física e dos recursos materiais, da rotina da escola, das interações (educandos-educandos, educandos-educadores, educadores-educadores, educadores-familiares, educandos-estagiários), do planejamento, da avaliação e da gestão escolar.

Durante o andamento das disciplinas de estágio, a aprendizagem dos estagiários é avaliada pelo professor orientador (da instituição formadora) em parceria com os professores supervisores (das escolas-campo), sendo considerados como instrumentos avaliativos as fichas burocráticas de convênio com as escolas-campo e as fichas de observação, todas devidamente preenchidas,

assinadas, quando necessário, e entregues dentro do prazo firmado. Também são itens de avaliação: frequência e pontualidade; desempenho nas participações e regências das turmas; fundamentação teórica das situações-problema identificadas na escola; participação em rodas de conversa, colóquios, palestras e seminários; e entrega do Relatório Final Reflexivo.

O Relatório Final Reflexivo apresenta a seguinte estrutura composicional: 1) elementos pré-textuais: capa, folha de rosto e sumário; 2) elementos textuais: introdução, objetivos, atividades observadas, identificação e fundamentação das situações-problema e conclusões; 3) elementos pós-textuais: referências, anexos e apêndices.

Ao término das disciplinas de estágio supervisionado na licenciatura, os alunos deverão ser capazes, por meio da práxis, de identificar situações-problema apresentadas no chão da escola e buscar possíveis soluções, com apoio das teorias trazidas pelas disciplinas da matriz curricular do curso de graduação em Educação Física. Para a construção de uma identidade docente, os estagiários devem pensar as ações pedagógicas no sentido da reflexão-ação-reflexão, para mudar dada realidade vivenciada. Com tal perspectiva, espera-se que os futuros professores das escolas públicas possam desenvolver uma consciência emancipatória no sentido de buscar soluções, produzir conhecimentos e se capacitarem por meio da formação continuada.

Na próxima seção, passaremos a relatar as particularidades de cada disciplina que constitui o estágio supervisionado da licenciatura do curso de graduação em Educação Física do IFPB, no Campus Sousa.

Estágio Supervisionado I

A disciplina Estágio Supervisionado I é ofertada no 5º semestre do curso, tendo carga horária de 160 horas semestrais, e atende à Educação Infantil, aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Nossa intenção era concentrar essa disciplina apenas na Educação Infantil, mas o município de Sousa-PB não tinha, até o tempo de produção desta proposta (2021), escolas suficientes para atender à demanda dos nossos alunos da licenciatura; por isso, a carga horária foi distribuída em todos os segmentos da Educação Básica.

Anteriormente, a Observação era a única atividade realizada na disciplina. A presente proposta sugere a realização da observação sistemática e a participação reflexiva no Estágio Supervisionado I. Tal alteração vem no sentido de proporcionar mais contato dos alunos com sua futura profissão e, concomitantemente, promover uma maior interação com o professor supervisor, evitando que este

se sinta vigiado e/ou observado² pelos estagiários. Nessa nova proposta, os estagiários são instruídos a fazer todas as anotações das situações-problema do dia a dia da escola-campo na ficha de observação; tal processo irá facilitar a elaboração do Relatório Final Reflexivo.

Nessa primeira experiência, os estagiários não planejam diretamente as ações pedagógicas; eles apenas acompanham o professor supervisor no sentido de aprender como se dá todo o processo, porém nada impede que façam algumas proposições. Ao término da disciplina, todas as experiências vivenciadas pela turma nas escolas-campo são compartilhadas em sala de aula, em rodas de conversa mediadas pelo professor orientador, objetivando discutir a realidade e as situações-problema encontradas nas escolas públicas do município de Sousa-PB onde esses concluintes realizaram seu estágio.

Estágio Supervisionado II

Após a primeira imersão nas escolas públicas, os alunos irão cursar a disciplina Estágio Supervisionado II, ofertada no 6º semestre do curso. Esse componente curricular tem carga horária de 160 horas semestrais,

2 Informalmente, sempre ouvimos de alguns colegas professores queixas no sentido de se sentirem vigiados quando alunos iam a suas salas de aula para a prática do estágio supervisionado.

distribuídas em atividades nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano da Educação Básica).

Na versão anterior do PPC do curso de Educação Física do IFPB, a disciplina era pautada apenas em regência de turma. Na proposta atual, estamos sugerindo, além da regência, a participação reflexiva como prática dialética. Trata-se de um momento de interação com a comunidade escolar, quando os estagiários irão planejar e ministrar aulas exercendo a prática da reflexão-ação-reflexão. A participação reflexiva foi inserida no intuito de ambientar os estagiários com o professor supervisor e os alunos da escola-campo, antes de assumirem a sala de aula. Na regência de turma, foi implementada a prática da reflexão sobre o fazer pedagógico por meio da identificação das situações-problema.

Na disciplina Estágio Supervisionado I, como já dito anteriormente, os alunos foram orientados e estimulados a enxergar os problemas da escola e a buscar respostas na literatura para suas inquietações pedagógicas. Na disciplina Estágio Supervisionado II, os alunos irão desenvolver um nível de consciência mais aprofundado dos problemas enfrentados nas escolas públicas – após a identificação das situações-problema, irão interpretar essas situações com fundamentação teórica e, em seguida, relacioná-las com os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos que interferem ou influenciam o contexto que estão experienciando.

Assim, se os alunos de uma determinada escola-campo apresentam um comportamento violento, os estagiários devem fazer uma reflexão no sentido de entender se existe violência na escola ou se esse é um fenômeno do próprio ambiente social no qual esta se localiza, de modo que o comportamento dos alunos representa um reflexo de desigualdades sociais. Dessa forma, espera-se desenvolver um nível de consciência social que ultrapasse os muros da escola e, ao mesmo tempo, um entendimento e uma percepção de que essa comunidade faz parte da nossa sociedade e espelha a realidade local. Essa percepção é de extrema importância, pois, conforme Weffort (1996),

Não fomos educados para olhar pensando o mundo, a realidade, nós mesmos. Nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu em nós paralisia, fatalismo, cegueira (Weffort, 1996, p. 1).

Além disso, outra postura que deve ser fomentada na formação inicial dos licenciados é a do pensamento reflexivo e da percepção de como a prática profissional pode contribuir para transformar a realidade social. Será que a pesquisa pode ser um grito de alerta? Será que o caminho para uma intervenção benéfica pode estar na participação de organizações sociais, para cobrança de políticas públicas voltadas para atender às necessidades básicas da sociedade? Enfim, a ideia é propor uma formação focada na emancipação

dos estagiários, capaz de fazê-los atuar sobre o ambiente a que têm acesso, provocando mudanças em si e no outro, como bem assevera Freire (2013):

Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (Freire, 2013, p. 109).

No Estágio Supervisionado II, os estagiários fazem as anotações inerentes às atividades docentes e aos acontecimentos da realidade escolar em diário de campo previamente elaborado e disponibilizado pelo professor orientador. Além disso, realizam o planejamento juntamente com o professor supervisor para, em seguida, ministrarem as aulas da disciplina Educação Física. Com isso, espera-se que ocorra o aprendizado das técnicas do processo pedagógico, considerando principalmente a escolha dos conteúdos, das metodologias e das avaliações que serão desenvolvidas nas aulas.

Salienta-se que, nessa disciplina – Estágio Supervisionado II – deverá haver um espaço para socialização das vivências pedagógicas ocorridas durante a realização do estágio. Os alunos deverão apresentar, em colóquio, a fundamentação teórica das situações-problema da escola e relacioná-las com os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da comunidade de que, então, estão fazendo parte.

Estágio Supervisionado III

Ofertada no 7º semestre do curso de Licenciatura em Educação Física, a disciplina Estágio Supervisionado III possui carga horária de 160 horas semestrais disponibilizada para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano da Educação Básica).

Conforme esta proposta de estágio supervisionado, as atividades pedagógicas realizadas nessa disciplina são constituídas de participação reflexiva como prática dialética, além de regência de turma. Nessa fase, os estagiários irão observar as demandas das turmas nas escolas-campo e, em seguida, elaborar um projeto de intervenção com o apoio dos professores supervisor e orientador. As propostas de intervenção devem levar em consideração as situações-problema e a realidade da escola e, ao mesmo tempo, focar o exercício pedagógico da reflexão-ação-reflexão.

Durante o percurso da disciplina Estágio Supervisionado III, os alunos serão orientados a registrar, em diário de campo, todas as informações e acontecimentos durante sua vivência pedagógica. Tal ação tem o intuito de promover a reflexão sobre a prática profissional e, ao mesmo tempo, auxiliar na confecção do relatório final.

Ao término da disciplina, o estagiário irá socializar sua experiência profissional nessa metodologia didático-pedagógica em ciclos de palestra que serão organizados pelo professor responsável, ou seja, o orientador. Tal participação

comporá um dos meios de avaliação utilizados para aprovação na disciplina.

Estágio Supervisionado IV

A disciplina Estágio Supervisionado IV compreende um total de 160 horas semestrais destinadas a atividades desenvolvidas no Ensino Médio (1º ao 3º ano) da Educação Básica e é composta por atividades de participação reflexiva (prática dialética) e regência de turma.

Igualmente à disciplina Estágio Supervisionado III, os estagiários matriculados em Estágio Supervisionado IV deverão observar as demandas das turmas nas escolas-campo durante o período de participação reflexiva, identificando as possíveis situações-problema. Logo após, irão estruturar um projeto de intervenção com o apoio dos professores supervisor e orientador. Tais propostas de intervenção devem levar em consideração a resolução das situações-problema anteriormente levantadas, sem perder de vista a prática pedagógica da reflexão-ação-reflexão.

Todo o desenrolar de acontecimentos do estágio deve estar registrado no diário de campo para possíveis análises e reflexões da vivência pedagógica, a fim de se verificar a possibilidade de mudança em dada realidade das escolas-campo e auxiliar na confecção do relatório final. Os estagiários deverão participar do Seminário de Estágio Supervisionado do IFPB, organizado pelo professor orientador, ocasião

em que irão relatar os desafios e conquistas profissionais encontrados durante sua experiência pedagógica. O evento espera contar com a presença de todos os sujeitos envolvidos no estágio, em especial os coordenadores de estágio do IFPB, gestores escolares, professores supervisores, alunos da Educação Básica das escolas-campo e comunidade acadêmica do IFPB.

Depois de explanar a proposta detalhada de cada disciplina que compõe o estágio supervisionado da licenciatura do curso de graduação em Educação Física do IFPB – Campus Sousa, logo abaixo é apresentada, no Quadro 1 (na página seguinte), a distribuição das principais ações pedagógicas pretendidas.

Quadro 1 – Distribuição das disciplinas de estágio supervisionado da Licenciatura em Educação Física (IFPB – Campus Sousa)

Semestre	Disciplina	Carga Horária	Vivência Proposta	Socialização da Experiência Pedagógica
5º	Estágio Supervisionado I	160 h	Observação Sistemática e Participação Reflexiva na Educação Infantil, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio	Rodas de Conversa
6º	Estágio Supervisionado II	160 h	Participação Reflexiva e Regência de Turma nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Colóquios
7º	Estágio Supervisionado III	160 h	Participação Reflexiva e Regência de Turma nos anos finais do Ensino Fundamental	Palestras
8º	Estágio Supervisionado IV	160 h	Participação Reflexiva e Regência de Turma no Ensino Médio	Seminário de Estágio Supervisionado do IFPB – Campus Sousa

Fonte: elaborado pelos autores

Proposta pedagógica do Bacharelado

O estágio supervisionado do Bacharelado em Educação Física, enquanto parte da formação inicial dos graduandos, fundamenta-se na Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, e também é ajustado pelo projeto pedagógico do curso de Educação Física do IFPB – Campus Sousa, respeitando a legislação, diretrizes e normas nacionais

em vigor, sendo coordenado pelo Departamento de Estágios do Campus Sousa.

Conforme a Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018, a carga horária total do estágio supervisionado no bacharelado deve corresponder a 20% das horas adotadas para o conjunto do curso (CNE, 2018), o que corresponde a 640 horas. Essa habilitação no âmbito do IFPB é, portanto, contemplada com 640 horas de estágio, distribuídas em quatro disciplinas semestrais, denominadas de Estágio Supervisionado I, II, III e IV, ofertadas respectivamente no 5º, 6º, 7º e 8º períodos, ou seja, na segunda metade do curso. Os alunos que irão realizar o estágio no Bacharelado em Educação Física devem respeitar a jornada de estágio, a qual nunca pode ultrapassar 6 horas diárias e 30 horas semanais.

Conforme a proposta do bacharelado, as atividades pedagógicas nessa habilitação serão desenvolvidas em instituições públicas, privadas e do terceiro setor, podendo ser realizadas em clubes, centros esportivos e/ou recreativos, organizações não governamentais, academias, praças públicas, hotéis, hospitais, clínicas, centros de reabilitação, SPAs, entre outros. A esses parceiros chamaremos instituições-campo. Diferentemente da licenciatura, cujo estágio pode ocorrer apenas em escolas públicas, o bacharelado permite uma maior abrangência na atuação do profissional de Educação Física. Assim, estamos de acordo com as orientações da Universidade Federal de Pernambuco,

que, sobre o perfil do bacharel em Educação Física, assim expõe:

O bacharel em educação física deverá desenvolver funções de orientação e preparação física para a população geral, elaborando programas de atividade física para promoção da saúde, além de preparação técnica e tática para iniciantes, não atletas e atletas, ou equipes esportivas, também estando apto a atuar em academias, clubes, hotéis e na organização e promoção de eventos esportivos (UFPE, 2014, p. 24).

De forma geral, as atividades pedagógicas desenvolvidas nas disciplinas de estágio supervisionado do bacharelado foram pensadas com o propósito de oferecer uma boa ambientação dos estagiários na sua futura profissão. Inicialmente, em todas as disciplinas, os estagiários realizam observação sistemática como primeira atividade a ser desenvolvida; em seguida, irão participar das aulas/treinos/sessões do professor/treinador, e só depois irão assumir a regência/treino das turmas. Vale ressaltar que o planejamento de todas as aulas/treinos deverá ser realizado com o professor supervisor e o professor orientador. O processo de estágio do bacharel rumo ao seu universo profissional precisa ser bem cuidado, pois, segundo Anversa *et al.* (2015),

[...] entende-se que o estágio curricular se coloca [...] como um momento de aproximação do futuro profissional com seu possível campo de intervenção. Na Educação Física, que ainda ressenete de uma formação quase que exclusiva da Licenciatura, essa relação com o Bacharelado ainda está em construção, num processo de aprendizado e amadurecimento, tanto de docentes como de discentes, a qual precisa ser analisada, de modo a promover a apresentação de possibilidades para sua consolidação e estruturação (Anversa *et al.*, 2015, p. 26).

Além disso, todos os acontecimentos ou pontos positivos e negativos das sessões/treinos devem ser registrados em diário de campo, para facilitar o processo de reflexão sobre a prática pedagógica. Ao mesmo tempo, os registros irão facilitar e/ou auxiliar na confecção do relatório final no término de cada disciplina.

Salienta-se que as disciplinas de estágio supervisionado do Bacharelado em Educação Física do IFPB – Campus Sousa são pré-requisitos umas das outras.

A seguir serão apresentados os objetivos de cada disciplina, com suas peculiaridades pedagógicas, as quais sempre respeitam a realidade local do município de Sousa e do IFPB – Campus Sousa e objetivam constituir uma proposta de trabalho exequível.

Estágio Supervisionado I

O primeiro contato dos alunos em formação no Bacharelado com a prática profissional é com o **Esporte**, fato que ocorre durante a oferta da disciplina Estágio Supervisionado I, que dispõe de 160 horas distribuídas em três etapas: i) observação sistemática; ii) participação reflexiva; e iii) regência/treino de turma. Essa carga horária prevê, ainda, a execução de outras atividades que envolvam os esportes individuais e coletivos praticados em clubes, centros esportivos e/ou recreativos, organizações não governamentais, entre outros.

Durante as três etapas pedagógicas citadas acima, os estagiários deverão fazer apontamentos de suas experiências profissionais em diário de campo. Posteriormente, irão relatar suas vivências no estágio em rodas de conversa organizadas pelo professor orientador, para discussão em grupo. Tal processo também será considerado como instrumento avaliativo da disciplina.

Estágio Supervisionado II

Após a experiência no mundo dos esportes vivenciada por meio da disciplina Estágio Supervisionado I, o aluno deve cumprir a disciplina Estágio Supervisionado II. Esta é desenvolvida em **Academias** e dispõe de 160 horas distribuídas em: i) observação sistemática; ii) participação

reflexiva; iii) regência/treino de turma; iv) avaliação; e v) prescrição. Os estagiários também deverão realizar outras atividades, de caráter coletivo (aulas) e individual (atuação como *personal trainers*), que envolvam as atribuições dos profissionais que atuam em academias.

Todas as vivências e/ou aprendizados serão anotados em diário de campo, com o intuito de promover, em sala de aula, sob a coordenação do professor orientador, os chamados colóquios, ou seja, discussão e reflexão a respeito da realidade das academias do município de Sousa-PB. A participação dos estagiários em colóquios será utilizada como instrumento avaliativo que comporá a nota da disciplina. Tais eventos irão proporcionar uma socialização das vivências pedagógicas e, ao mesmo tempo, provocar discussões com o objetivo de se buscarem soluções para as situações-problema encontradas no campo do estágio.

Estágio Supervisionado III

A participação em atividades de **Lazer, Recreação e Cultura** compõe a proposta de atuação profissional da disciplina Estágio Supervisionado III, que também tem 160 horas distribuídas em: i) observação sistemática; ii) participação reflexiva; e iii) regência de turma. Assim como nas disciplinas anteriores, essa carga horária também deverá permitir a realização de outras atividades físicas voltadas para o lazer, a recreação e a cultura, praticadas em clubes,

praças públicas, centros recreativos, hotéis, acampamentos, SPAs, entre outros.

Nesse momento acadêmico, após a observação sistemática e a participação reflexiva nas atividades de lazer, recreação e cultura desenvolvidas pelos professores supervisores, os estagiários devem elaborar um projeto de intervenção, com o apoio pedagógico do professor orientador, levando em consideração os apontamentos do diário de campo. Só assim poderão exercer a regência das atividades juntamente aos alunos da instituição-campo. A disciplina será encerrada com um ciclo de palestras proferidas pelos estagiários a respeito dos desafios e conquistas proporcionados pelo estágio, tendo como público-alvo todos os indivíduos envolvidos nesse processo de formação.

Estágio Supervisionado IV

Durante o percurso da disciplina Estágio Supervisionado IV, os estagiários irão vivenciar profissionalmente atividades direcionadas para **Grupos Especiais**, experiência que será distribuída em 160 horas de: i) observação sistemática; ii) participação reflexiva; e iii) sessões de atividade física na Atenção Básica (primária, secundária e terciária). Serão considerados como participantes de grupos especiais idosos, hipertensos,

obesos, gestantes, diabéticos, entre outros indivíduos que manifestem outras patologias que mereçam trato específico. O trabalho da disciplina Estágio Supervisionado IV deverá alcançar esse grupo especial em clubes, centros esportivos e/ou recreativos, academias, clínicas, organizações não governamentais, entre outros.

Após as atividades de observação sistemática e participação reflexiva e as anotações no diário de campo, os estagiários, juntamente com os professores orientador e supervisor, irão desenvolver um projeto de intervenção, sempre considerando a realidade dos alunos e as condições da instituição-campo. Logo após, irão mergulhar na regência das sessões de atividades físicas anteriormente planejadas.

Para encerramento da disciplina Estágio Supervisionado IV, os estagiários devem participar do Seminário de Estágio Supervisionado do IFPB – Campus Sousa, que será organizado pelo professor orientador, com o apoio da Coordenação do Curso de Graduação em Educação Física. As participações serão realizadas oralmente ou em forma de pôster e terão como público-alvo toda a comunidade acadêmica do IFPB, em especial a do Campus Sousa, e os sujeitos envolvidos nas atividades da disciplina.

Após a exposição das propostas de disciplinas de estágio supervisionado para o bacharelado, logo abaixo, no Quadro 2 (na página seguinte) é apresentada a distribuição das principais ações pedagógicas.

Quadro 2 – Distribuição das disciplinas de estágio supervisionado do curso de Bacharelado em Educação Física do IFPB – Campus Sousa

Semestre	Disciplina	Carga Horária	Vivência Proposta	Socialização da Experiência Pedagógica
5º	Estágio Supervisionado I	160 h	Observação Sistemática, Participação Reflexiva e Regência de Turma nos ESPORTES individuais e coletivos praticados em clubes, centros esportivos e/ou recreativos, organizações não governamentais, entre outros	Rodas de Conversa
6º	Estágio Supervisionado II	160 h	Observação Sistemática, Participação Reflexiva e Regência de Turma nas ACADEMIAS	Colóquios
7º	Estágio Supervisionado III	160 h	Observação Sistemática, Participação Reflexiva e Regência de Turma em ATIVIDADES DE LAZER E CULTURA praticadas em clubes, praças públicas, centros recreativos, hotéis, entre outros	Palestras
8º	Estágio Supervisionado IV	160 h	Observação Sistemática, Participação Reflexiva e Regência de Sessões de ATIVIDADE FÍSICA NA ATENÇÃO BÁSICA (primária, secundária e terciária) e para GRUPOS ESPECIAIS, tais como idosos, hipertensos, obesos, gestantes, diabéticos, entre outras patologias; ações a serem realizadas em clubes, centros esportivos e/ou recreativos, academias, clínicas, organizações não governamentais, entre outros	Seminário de Estágio Supervisionado do IFPB

Fonte: elaborado pelos autores

Da mesma forma que na Licenciatura, a aprendizagem dos estagiários do Bacharelado será avaliada pelo professor orientador (instituição formadora) em parceria com os professores supervisores (instituições-campo), sendo considerados como instrumentos avaliativos as fichas burocráticas de convênio com as instituições-campo e as fichas de observação, todas devidamente preenchidas, assinadas, se necessário, por quem de direito e entregues dentro de prazo para tal fim definido; também serão instrumentos de avaliação: a frequência e pontualidade na execução de todas as atividades propostas; o desempenho nas participações e regências das turmas/aulas/sessões; a participação nas rodas de conversa, nos colóquios, palestras e seminários; e a elaboração e entrega do relatório final reflexivo, a partir da fundamentação teórica das situações-problema identificadas na instituição-campo.

Após a conclusão das disciplinas de estágio supervisionado do bacharelado, espera-se que os estagiários tenham adquirido habilidades profissionais para atuar no mercado de trabalho, sendo capazes de identificar e resolver situações-problema encontradas nas instituições-campo e naquelas onde fortuitamente irão atuar após sua formação inicial. Espera-se, também, que estejam conscientes da importância da formação continuada para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Reflexões e ponderações acerca do estágio supervisionado

Desenvolver uma proposta pedagógica para as disciplinas de estágio supervisionado do curso de graduação em Educação Física do IFPB – Campus Sousa tem se mostrado um grande desafio, visto que requer um trabalho de pesquisa literária e uma reflexão profunda sobre a realidade das escolas-campo (Licenciatura) e instituições-campo (Bacharelado) do município de Sousa-PB. Tal esforço, entretanto, é válido e necessário, especialmente para que tal proposta não se limite a uma produção escrita, mas, sim, seja acolhida e aplicada efetivamente de forma a proporcionar uma boa formação profissional para os nossos alunos.

Um grande desafio que pretendemos superar é a necessidade de fortalecimento da parceria entre a instituição formadora e as instituições onde ocorrem os estágios, melhorando o diálogo e proporcionando momentos pedagógicos para reflexão sobre a realidade local, por meio de rodas de conversa, seminários, colóquios e fóruns de discussão. Quando todos os atores envolvidos no processo tiverem um entendimento mais profundo da importância e das orientações do estágio supervisionado, certamente teremos um viés de diálogo e atitudes mais consistente, o que facilitará o intercâmbio de conhecimentos e os possíveis ajustes nos calendários das instituições, nas metodologias de ensino, na avaliação, entre outros aspectos que dizem respeito a uma educação participativa.

A presente proposta pedagógica também tem a preocupação de promover uma formação inicial pautada na fundamentação teórica das situações-problema encontradas nas escolas-campo e nas instituições-campo para posterior associação com os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos. Além disso, promove uma práxis, por meio do exercício da reflexão-ação-reflexão, no intuito de despertar e/ou reforçar a autonomia nos alunos para a resolução de problemas e a formação continuada. Espera-se que, em breve, possamos avançar nesta proposta, incluindo a pesquisa científica, possibilitando que os nossos alunos produzam seus próprios conhecimentos.

Cientes de que as propostas pedagógicas do componente curricular Estágio Supervisionado são frutos de experiências profissionais e tempo de experimentação, não temos a pretensão de padronizar ou propor algo acabado/definitivo para o âmbito do IFPB – Campus Sousa. Apenas estamos iniciando um processo de reflexão sobre as nossas práticas, que certamente sofrerão novas orientações no futuro, especialmente no que diz respeito ao Bacharelado, uma vez que se trata de uma formação mais recente na maioria dos cursos de Educação Física.

Referências

ANVERSA, A. L. B.; BISCONSINI, C. R.; TEIXEIRA, F. C.; BARBOSA-RINALDI, I. P.; OLIVEIRA, A. A. B. O Estágio Curricular em Educação Física – Bacharelado. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 24-39, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5902/2316546418223>.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 3 set. 2021.

CARVALHO FILHO, J. J.; BRASILEIRO, T. S. A. **A formação do professor de educação física: reflexões a partir do estágio supervisionado**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Brasília, DF: CNE, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104241-rces006-18/file>. Acesso em: 25 ago. 2021.

CONFEE – CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Nota Técnica CONFEE nº 003/2012**. Assunto: Estágio em Educação Física. Rio de Janeiro: CONFEE, 2012. Disponível em: <http://www.confef.org.br/confef/conteudo/838>. Acesso em: 24 ago. 2021.

CONFEE – CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Resolução CONFEE nº 046/2002**. Dispõe sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional. Rio de Janeiro: CONFEE, 2002. Disponível em: <https://www.confef.org.br/confef/resolucoes/82>. Acesso em: 26 ago. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

IFPB – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. Conselho Superior. **Resolução ad referendum nº 14, de 30 de maio de 2017**. Dispõe sobre o Regulamento de Estágio Supervisionado dos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência

e Tecnologia da Paraíba - IFPB. João Pessoa: IFPB, 2017. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/pre/assuntos/regulamentos/Arquivos/resolucao-no-14-2017-ar-regulamento-de-estagio-supervisionado-dos-cursos-de-licenciatura-do-ifpb.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2021.

IFPB – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. Conselho Superior. **Resolução nº 160, de 01 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a autorização de funcionamento do Curso Superior de Licenciatura em Educação Física no Campus Sousa. João Pessoa: IFPB, 2012. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/orgaoscolegiados/consuper/resolucoes/2012/resolucao-no-160>. Acesso em: 25 ago. 2021.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542>.

UFPE – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física**: Bacharelado. Vitória de Santo Antão: UFPE, 2014. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39239/545799/PPC-+Bacharelado+Educa%C3%A7%C3%A3o+F%C3%ADsica+Bacharelado.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2021.

WEFFORT, M. F. **Observação, registro e reflexão**: instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

Capítulo 4

Recomendações de atividades físicas para o combate à obesidade em escolares como alternativa para o melhoramento da saúde

Asdrúbal Nóbrega Montenegro Neto

André Magno Gomes da Silva

Alyne da Silva Portela

Obesidade: um breve sobrevoo

A Organização Mundial da Saúde considera a obesidade como uma epidemia mundial, sendo ela um fator de risco independente para o desenvolvimento de doenças cardiovasculares e metabólicas (Carlucci *et al.*, 2013). De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), atualmente, no Brasil, mais de 50% da população está acima do peso. Esses dados são preocupantes, uma vez que até mesmo as crianças são atingidas. No Nordeste, 28,15% das crianças de 5 a 9 anos têm excesso de peso (Moreira *et al.*, 2012).

Em nosso país, a obesidade afeta todas as camadas sociais e regiões, incluindo as populações mais carentes. As elevadas morbidez e mortalidade cardiovasculares associadas à obesidade causam grande elevação de custos para o nosso sistema de saúde (Coitinho *et al.*, 1991; Monteiro *et al.*, 1995; Monteiro; Sobral Filho, 2004).

O estudo de Framingham, que foi realizado nos Estados Unidos com uma duração de 26 anos, revelou que a obesidade é um fator de risco para a ocorrência de eventos cardiovasculares – especialmente doença coronariana, insuficiência cardíaca e acidente vascular encefálico –, hipertensão arterial sistólica, altos níveis de colesterol, intolerância à glicose e hipertrofia ventricular esquerda, independentemente da idade (SBC, 2001).

Apesar dessa realidade, no Brasil, atualmente, há uma escassez de estudos para o diagnóstico de risco de obesidade em escolares. Um fator que contribui para essa situação é a inexistência de material de treinamento, como guias de avaliação, diagnóstico e tratamento de obesidade no ambiente escolar, além da falta de cursos de atualização e capacitação de professores para lidar com o problema (Queiroz, 2006).

Diante disso, este estudo tem por objetivo apresentar as principais recomendações de atividades físicas para o combate à obesidade no ambiente escolar.

Estilo de vida, hábitos alimentares e obesidade no Brasil

O estilo de vida da população brasileira, principalmente nos centros urbanos das regiões mais ricas do país – sul e sudeste –, com relação a hábitos alimentares e padrões de atividade física, é semelhante ao de países desenvolvidos (Tardido; Falcão, 2006). Ao longo dos últimos 50 anos, a sociedade brasileira, antes basicamente rural e fisicamente ativa, vem se transformando numa população urbana, geralmente formada de cidadãos ansiosos, estressados e obesos, com pouco ou nenhum envolvimento em atividades físicas e com elevado consumo de carboidratos e gorduras (Coitinho *et al.*, 1991).

O enfrentamento da obesidade deve ser iniciado o quanto antes, sendo a escola um ambiente propício para a promoção de atividade física para crianças e adolescentes. As aulas de Educação Física podem ser utilizadas para esse fim, contudo, há uma grande escassez de material didático estruturante na área de Educação Física Escolar voltada para os Ensinos Fundamental e Médio; essa escassez de material didático é agravada ainda mais pela falta de treinamento e de atualização pedagógica dos professores (Queiroz, 2006).

Primeiros passos para combater a obesidade

Para combater a obesidade, a primeira iniciativa deve ser a disseminação de informações sobre a doença, pois o

conhecimento leva à prevenção e à busca por tratamento. O segundo passo deve ser estimular a busca por um estilo de vida mais saudável, com a realização de atividades físicas de forma regular, prescritas de forma adequada por profissionais habilitados.

Para a prescrição da atividade física, deve-se observar o aspecto visual do indivíduo, seu estado de saúde, de aptidão física, seus anseios, o ambiente socioeconômico em que ele está inserido, com o intuito de ajustar a frequência, a intensidade, o tempo e o tipo de atividade física.

Para se prescreverem atividades adequadas ao enfrentamento da obesidade, há alguns parâmetros gerais que podem ser utilizados, embora estes não substituam ou dispensem uma análise mais profunda. São princípios que servem para todos:

- Minimizar e interromper o tempo gasto em atividades sedentárias, visto que, mesmo em indivíduos fisicamente ativos, que atendem às recomendações gerais, a inatividade é prejudicial à saúde;
- Procurar ser ativo diariamente;
- Iniciar com pequenas quantidades de atividade física e aumentar, gradualmente, a duração, frequência e intensidade, tendo em conta as capacidades físicas do indivíduo, para que o corpo se adapte progressivamente e se diminua o risco de lesões;
- Aumentar o volume de atividade para benefícios adicionais (Silva, 2015, p. 9-10).

Para que o professor promova atividades, exercícios, jogos e brincadeiras que visem à diminuição do peso corporal de seu alunado, alguns cuidados gerais devem ser observados, a fim de evitar ou minimizar o aparecimento de problemas futuros.

É de suma importância, pois, que o docente realize uma anamnese com seus discentes. A anamnese é um bloco de perguntas subjetivas a que os alunos devem responder com a máxima seriedade possível, visto que nela se questiona sobre patologias (doenças) de que o indivíduo seja portador ou das quais já tenha sofrido. Nessa anamnese há, também, perguntas sobre o histórico familiar desses estudantes.

Barros (2015) fez uma análise das perguntas que são mais comuns em uma anamnese: i) identificação dos dados pessoais: nome, sexo, data de nascimento (idade); ii) atividades da vida diária: caso o aluno trabalhe, devem-se aplicar perguntas com o intuito de saber como é o seu dia a dia, no ambiente laboral e em casa; caso não trabalhe, isto é, apenas estude, as perguntas devem girar em torno de suas principais atividades, na escola e fora dela; iii) histórico médico: perguntar data do último exame físico e/ou médico; questionar sobre se alguém da família já teve doenças cardíacas ou é portador de doenças crônicas, entre outras; perguntar se o aluno já sofreu intervenções cirúrgicas; questionar sobre diagnósticos e tratamentos que ele esteja fazendo; solicitar a descrição de medicamentos utilizados ultimamente. Também é importante que haja espaço para

que o aluno informe outros problemas não mencionados aqui – por exemplo, dores abdominais, tosse com sangue, dores articulares, tontura, batimento cardíaco acelerado, sensação de cansaço etc.

A anamnese não é a fonte mais segura para se certificar de que os alunos estão aptos à prática de atividade física. O ideal é que o profissional de Educação Física procure a direção da escola ou a equipe pedagógica para solicitar a realização de exames médicos aos seus alunos.

A seguir, propomos algumas orientações para elaborar a prática da Educação Física, com base em cuidados simples, porém importantes.

Planeje cada aula associando a prática de exercícios físicos a atividades lúdicas: jogos e brincadeiras

É necessário que o profissional de Educação Física sempre busque utilizar o lúdico nas atividades físicas, já que a ludicidade propicia uma maior participação efetiva do alunado, além de tornar as atividades mais atrativas.

Noronha e Ribeiro (2017) apresentaram uma síntese de exemplos em que o lúdico está presente. São eles:

1) Ônibus – os integrantes de cada equipe ficam sentados em cadeiras, um atrás do outro, formando um ônibus (os ônibus devem estar bem separados um do outro); no “já”, os participantes movimentam as cadeiras para a frente e começam a botar o ônibus para andar. O objetivo

do ônibus será cruzar a linha de chegada integralmente. A equipe que o fizer primeiro vence.

2) **Tamanduá e Formiga** – é formado um grupo de 6 a 8 pessoas colocadas em colunas, que se seguram umas às outras pela cintura – os primeiros alunos de cada coluna devem ficar com os braços abertos. À frente da coluna, vai um aluno que procurará pegar o último da coluna, sendo este protegido pelo primeiro aluno da mesma coluna.

3) **Gatos e Ratos** – formam-se duplas, cujos participantes deverão estar enganchados de forma dispersa pela quadra. Dois alunos são escolhidos para iniciar o jogo; o primeiro será o Gato, e o segundo, o Rato. Dado o sinal, o Gato perseguirá o Rato, que, para se livrar do Gato, deverá se enganchar em uma dupla. O companheiro daquele em que o Rato se enganchou deverá se transformar em Gato, que passará a perseguir aquele que antes estava perseguindo; se conseguir tocá-lo antes de esse novo Rato se enganchar, o Rato passa a ser Gato.

4) **Batata Quente** – os alunos devem formar um círculo; um aluno inicia com uma bola nas mãos, e uma música começa a tocar. Ao se iniciar a música, a bola deve ser passada de mão em mão; quando a música parar, quem estiver com a bola na mão deverá pagar uma prenda.

Aumente lentamente a dificuldade dos exercícios

O aumento da dificuldade nos exercícios deve, sobretudo, respeitar o limite físico de cada aluno e também sua condição psicológica. Caso, durante a atividade, se perceba que determinada progressão pode causar certo desconforto perante os demais colegas, deve-se evitar a progressão (Lazzoli *et al.*, 1998).

Conforme Lazzoli *et al.* (1998), a progressão nos exercícios não deve ser feita de forma aleatória. Antes de elevar o nível da atividade, é importante analisar se os alunos já conseguem realizá-la perfeitamente; caso já tenham esse domínio ou a atividade já não proporcione certo grau de dificuldade em executá-la, é indicado modificá-la.

O importante da progressividade dos exercícios é que o aluno sempre deve estar sendo desafiado. Cabe ao professor, não obstante, não aumentar em demasia a dificuldade, porque pode tornar a atividade irrealizável, fazendo com que o aluno perca o interesse (Santana; Nero, 2019).

É de extremo valor respeitar o princípio da individualidade, isto é, cada aluno tem seu limite, uma determinada forma de executar as atividades; logo, não se deve exigir deles movimentos padronizados ou “perfeitos”. A progressividade deve estar em consonância com o limite de cada aluno (Santana; Nero, 2019).

Souza *et al.* (2019) propuseram alguns exemplos de como o professor pode aumentar a progressividade dos exercícios. Trata-se de um circuito, no qual os alunos têm de passar entre os cones e correr até uma linha de chegada. O profissional deve estar atento aos seguintes itens:

1) Observar se todos conseguem realizar o circuito perfeitamente. Caso isso seja possível, podem-se acrescentar alguns obstáculos;

2) Lembrar-se de que os obstáculos não podem tornar o exercício muito difícil;

3) Podem-se utilizar bambolês (ou círculos feitos com giz) para servir como obstáculos, entre os quais os alunos têm que passar, como se fossem pneus;

4) Aos poucos, podem-se acrescentar outros itens, conforme os recursos de que a escola disponha;

5) Caso os alunos não tenham conseguido realizar o exercício, a ponto de ser o caso de aumentar a dificuldade, ou o tempo da aula tenha acabado antes de uma modificação, pode-se repeti-lo em aula seguinte;

6) Deve-se dar uma pausa de no mínimo 3 minutos entre um circuito e outro, para que os alunos descansem.

Associe exercícios aeróbios e resistidos

São entendidos como exercícios aeróbios aqueles realizados sob o predomínio do metabolismo aeróbio, ou seja, aquele em que há a utilização de oxigênio para a

produção de energia; são exercícios de baixa intensidade. São exemplos: corrida de longa distância, ciclismo moderado, caminhada etc. (Lima *et al.*, 2014).

Já os exercícios resistidos são aqueles que utilizam predominantemente outras fontes de produção de energia, sem a utilização de oxigênio. O treinamento resistido consiste em uma atividade voltada para o desenvolvimento das funções musculares por meio da aplicação de sobrecarga, que pode ser emposta através de pesos livres, máquinas específicas, elásticos ou da própria massa corporal (Fleck, 1999). São exemplos: levantamento de peso, corrida de explosão e musculação.

Segundo Wilmore e Costill (2001), o melhor exercício para a queima de gordura é o aeróbico. Conforme Saavedra, Escalante e Garcia-Hermoso (2011, p. 173), esses exercícios “potencializam a captação de oxigênio e o uso dos ácidos graxos como fonte de energia, o que reduz os depósitos de gordura corporal e diminui os índices de obesidade”.

Os exercícios aeróbios e resistidos podem ser amplamente propostos nas aulas. Seguem alguns exemplos de exercícios resistidos no Quadro 1:

Quadro 1 – Programa de treinamento para exercícios resistidos

TIPO	Nº DE SÉRIES	Nº DE REPETIÇÕES
Agachamento livre	03	20
Afundo	03	20
Flexão plantar em pé	03	20
Flexão plantar sentado	03	20
Flexão de braço	03	08
Crucifixo reto	03	10
Tríceps no banco	03	08
Elevação lateral de braços	03	08
Elevação frontal de braços	03	08
Encolhimento de ombro	03	08
Abdominais	03	30
Dorsais	03	12

Fonte: elaborado pelos autores

Cabe ao professor definir o número de exercícios e a quantidade de séries e repetições, de acordo com as características e o desempenho físico dos seus alunos, devendo, sempre, utilizar-se dos princípios de progressão que já foram citados anteriormente.

Quanto à aplicação dos exercícios aeróbicos, esta segue algumas orientações.

a) Iniciar com uma leve caminhada, por no mínimo 5 minutos, tempo que poderá ser aumentado gradativamente;

b) Com a melhora do desempenho, os alunos devem realizar “trotes”;

c) Segue-se, então, uma corrida com baixa intensidade, aumentando-se, aos poucos, o tempo de execução;

d) Podem-se utilizar variações em dupla, trio e grupo, se possível com oposição de obstáculos.

Cabe ao professor, com o decorrer das aulas, aumentar o tempo de duração da atividade, além de utilizar recursos lúdicos para tornar os exercícios aeróbios mais atrativos.

O ambiente da aula: um local arejado e protegido do sol

A radiação solar (raios UVA e UVB) é fundamental à vida, mas, quando em excesso, pode acarretar alguns malefícios ao organismo, como o câncer de pele, queimaduras e o envelhecimento precoce (Wilmore; Costill, 2001).

O corpo humano necessita de uma temperatura interna constante, variando entre 36 °C e 37,5 °C. Caso a temperatura corporal aumente demasiadamente, se o indivíduo se expuser à temperatura elevada, ocorre o estado de hipertermia, que causa sudorese intensa e, conseqüentemente, desidratação, confusão mental, vômitos e respiração ofegante (Wilmore; Costill, 2001).

A literatura da área tem explorado pouco a temática de condições de realização de aulas práticas de Educação Física. Ainda assim, esse assunto não é estranho, pois que, em casa ou nas salas de aulas das mais diversas disciplinas, são comuns as orientações ou “conselhos” quanto às melhores

condições para a prática de exercícios físicos. Vamos, de forma sucinta, apresentar algumas dessas orientações, com base em Souza (2018):

1) As aulas devem ser realizadas em locais cobertos, com boa circulação de ar;

2) Se a escola não dispuser de um espaço adequado, com as características acima, pode-se realizar a aula em praças ou em alguma área externa da escola;

3) Não se deve usar roupa pesada, de tecido fechado ou sintético, materiais que impedem a transpiração;

4) Deve-se optar por um horário em que a temperatura local não esteja tão alta;

5) Se o horário disponível para a aula não for o de sol ameno, então se deve estimular a ingestão de água e a aplicação de filtro solar;

6) É prudente aconselhar o uso de óculos de sol, chapéus, bonés, a fim de se reduzirem os efeitos do sol no rosto.

Recomendação de atividade física diária

As várias mudanças econômicas e culturais resultaram num ambiente que facilita a obesidade, normalizando um estilo de vida sedentário e uma alimentação excessiva e, sobretudo, feita de forma errônea. Consoante Lazzoli *et al.* (1998), devido às grandes mudanças da sociedade nos

últimos tempos, o padrão de vida das pessoas começou a sofrer um impacto negativo em relação à saúde.

Nos estudos de Mota *et al.* (2006), vê-se que, para se ter um bom nível de qualidade de vida, é preciso conhecer a importância da atividade física regular e seus eventuais benefícios em relação à saúde.

Segundo Wilmore e Costill (2001), a atividade física é entendida como todo e qualquer movimento corporal que resulta num gasto energético acima dos níveis de repouso. Os mesmos autores apontam, porém, uma diminuição nos níveis de atividade física na população adolescente, e essa redução se deve a diversos fatores, tais como biológicos, psicossociais e ambientais, além das inovações tecnológicas que têm favorecido o aumento do hábito inativo, tornando os adolescentes propensos ao aparecimento de doenças relacionadas à inatividade.

Como é sabido, a obesidade é uma das doenças associadas a esses fatores; por conseguinte, para evitar o seu aparecimento, deve o professor realizar com seus alunos, ou lhes prescrever, um mínimo de uma hora de atividade física diária, uma vez que, conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS), é esse o tempo adequado para que o aluno possa utilizar a energia proveniente da gordura corporal e, assim, diminuir o índice dessa gordura.

Nahas (2010), autor da abordagem “Saúde renovada”, informa sobre uma série de exemplificações de atividades que o professor pode recomendar aos alunos, a fim de obter

uma hora de atividade física diária. Vejamos as principais dessas recomendações, em síntese:

1) Pedir aos alunos que vão para a escola prioritariamente a pé ou utilizando algum recurso como bicicleta, patins, skate etc.;

2) Recomendar que, na hora do recreio, ao invés de ficarem utilizando aparelhos tecnológicos, deem prioridade às brincadeiras e às atividades físicas;

3) Pedir que pratiquem atividade física em casa ou na rua;

4) Caso os alunos não conheçam atividades físicas para serem realizadas a sós ou com colegas, mostrar a eles vários jogos e brincadeiras que priorizam o movimento;

5) Durante as aulas, mostrar a importância da atividade física.

Recomendação de criação de um projeto de ginástica laboral para alunos e funcionários da escola

A ginástica laboral, atividade realizada até os dias atuais, surgiu em 1925 como uma ginástica de pausa para operários em vários países – Rússia, Polônia, Bulgária etc. (Mendes; Leite, 2004). No Brasil, esse tipo de atividade precedia o início da jornada de trabalho – diretores e operários realizavam, durante um curto período de tempo, exercícios direcionados para algumas regiões do corpo (Mendes; Leite, 2004).

Segundo Mendes e Leite (2004), a ginástica laboral possui algumas classificações, de acordo com o horário de execução e o objetivo: i) ginástica laboral preparatória; ii) ginástica laboral compensatória ou de pausa; iii) ginástica laboral relaxante; iv) ginástica corretiva; e v) ginástica laboral de manutenção.

Na escola, ela deve ser desenvolvida pelo professor de Educação Física Escolar, que demonstra os tipos de exercícios a serem aplicados com os alunos e/ou funcionários, sendo os exercícios de curta duração e com mínima exigência muscular, compostos por atividades de relaxamento, exercícios com ênfase nas articulações e alongamentos. Os exercícios devem ter uma duração que varie entre 5 e 10 minutos por dia.

Lima (2018) propõe vários exercícios de Ginástica Laboral que o professor pode desenvolver na escola. Entre eles, destacamos os seguintes:

1) Em pé, realizar a elevação dos membros superiores, com as mãos entrelaçadas, até um limite confortável. Manter a posição por 30 segundos e voltar lentamente; repetir o alongamento;

2) Em pé, posicionar os membros superiores atrás do tronco, cruzando os dedos com as palmas das mãos voltadas para o corpo, e realizar a hiperextensão dos braços. Manter a posição por 30 segundos e voltar devagar até a posição inicial; repetir o alongamento;

3) Em pé, realizar a inclinação lateral do tronco, com uma mão colocada na cintura, o membro superior oposto elevado e o cotovelo estendido. Manter a posição por 30 segundos; repetir o alongamento para o outro lado;

4) Em pé, realizar a rotação da cabeça para o lado direito até um limite confortável, realizar a adução do braço esquerdo junto ao tórax, flexionando a articulação do cotovelo, e levar a mão esquerda para trás da cabeça, colocar a mão direita no cotovelo esquerdo e empurrar levemente o cotovelo para trás. Manter a posição por 30 segundos; repetir o alongamento com o outro lado;

5) Efetuar a flexão palmar a 90° e manter esse alongamento durante 10 segundos, alternando com a dorso-flexão a 70°, mantendo esse alongamento também durante 10 segundos, repetindo tais gestos três vezes;

6) Com o corpo ereto, os braços estendidos e as palmas das mãos voltadas uma de frente para a outra, tentar alcançar o solo com a ponta dos dedos. Deve-se ter o cuidado de não forçar a coluna balançando-a; deve-se ir até onde o movimento da articulação permitir.

Parcerias com instituições de ensino superior

As instituições de ensino superior (IES) têm como função primordial desenvolver pesquisas que ajudem, de imediato ou posteriormente, a comunidade, que, por meio de impostos, financia o seu funcionamento. É fundamental,

portanto, que as escolas da Rede Básica busquem ajuda e parcerias com essas instituições.

De acordo com as Diretrizes para a Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas de Educação Infantil, Fundamental e Nível Médio, elaboradas pelo Ministério da Saúde juntamente com o Ministério da Educação, e outros documentos legais, alimentação e atividades físicas são tarefas que devem ser planejadas de forma a colaborar para resultados cada vez melhores na estruturação de ambientes saudáveis, o que deve incluir a formulação de uma política de atendimento que contemple o enfoque sobre a saúde em comum acordo com a esfera da Educação. Essa parceria pode acontecer por meio do planejamento conjunto com outras instituições e de ações conjuntas (Brasil, 2006). Tal parceria tem o escopo de desenvolver estudos, além de cursos de capacitação, para beneficiar não só os alunos, mas também os profissionais da área de Educação como um todo e, especificamente, da Educação Física.

As IES podem ajudar a escola a combater a obesidade, por exemplo, das seguintes formas: i) desenvolvimento de pesquisas; ii) projetos de extensão; iii) feiras científicas (Brasil, 1996).

Como o foco deste estudo é o combate à obesidade infantil, vamos dedicar o próximo item a sua discussão.

A tecnologia no combate à obesidade infantil

Atualmente, há grande crescimento do uso do videogame, brinquedo que é considerado um dos principais fatores para a inatividade, sendo esta prática frequentemente associada ao consumo de alimentos industrializados, ricos em açúcares e gorduras, o que pode levar a um ganho excessivo de peso nas crianças e adolescentes e resultar em um aumento em até duas vezes do risco de desenvolvimento de obesidade para cada hora gasta jogando (Baranowski, 2017).

Por outro lado, há outros instrumentos que vão na direção contrária ao sedentarismo provocado pelo videogame. Devido ao desenvolvimento de aparelhos com opções inovadoras, outra forma de combater a obesidade apareceu: os *exergames* (junção das palavras exercício e jogo) – uma nova forma de praticar atividade física (Baranowski, 2017).

Já existem aparelhos tecnológicos sem fio e com sensores avançados que permitem que as pessoas realizem movimentos semelhantes às atividades e às práticas esportivas cotidianas. De acordo com as Diretrizes Brasileiras de Obesidade (ABESO, 2016), alguns estudos examinaram os benefícios desse tipo de atividade física para a perda de peso, a partir dos quais se concluiu que há um aumento na frequência cardíaca e no consumo de oxigênio e maior

gasto calórico, se comparados os jogadores de *exergame* com indivíduos que apenas utilizam o videogame convencional.

Assim, os *exergames* tornaram-se uma ferramenta educacional para a Educação Física, uma vez que o movimento do corpo é sua principal característica. Nas escolas americanas, tanto os professores de Educação Física como os de Fisioterapia já utilizam esses *games*, porque proporcionam gasto calórico e entretenimento ao utilizarem o movimento humano como parte inerente ao jogo, tornando-se, assim, alternativa para estimular a prática de atividade física e combater a obesidade (Vaghetti; Botelho, 2010).

Para conhecer as opções de *exergames*, é possível verificar o estudo de Baranowski publicado em 2017 (Baranowski, 2017), que detalha diversos tipos de *exergames*, com várias opções, que vão desde diferentes consoles até tipos e tempo de jogo, além de dicas de como melhor escolher o *exergame*. Vejamos as principais dicas:

- 1) Escolher jogos que possam ser realizados em equipe, preferencialmente;
- 2) Utilizar jogos em que o movimento é o ponto fundamental do *game*;
- 3) Dar preferência a jogos esportivos coletivos; e, por fim,
- 4) Dar prioridade a jogos de cooperação.

Orientações para alunas, com ou sem excesso de peso, sobre alguns cuidados durante o período gestacional

As orientações constantes nesta seção visam, inicialmente, à transmissão de informações para alunas que possam ou venham a estar em período gestacional. Nesse caso, o conhecimento transmitido servirá como subsídio para o acompanhamento e monitoramento durante o período pré-natal.

Nessa fase, é comum que as mães iniciem ou mantenham hábitos que podem, de alguma forma, vir a prejudicar a saúde de sua criança. Isso, no entanto, ocorre primordialmente por falta de conhecimento dos jovens pais, que nunca tiveram uma orientação de como proceder durante o período gestacional.

Quando grávidas, é essencial que as mulheres adquiram ou mantenham hábitos saudáveis, a fim de que, ao término do período gestacional, a criança não tenha nenhum problema de saúde. Esses cuidados auxiliam para que a criança nasça com um peso adequado e não desenvolva nenhuma doença relacionada ao ganho de peso excessivo, evitando, assim, contribuir para o aumento do número de crianças e jovens acima do peso.

Desde 1990, o American College of Obstetricians and Gynecologists (ACOG) recomenda a prática de atividade física durante a gravidez, além de inúmeras outras

recomendações. Sintetizamos a lista e citamos aqui algumas dessas recomendações:

1) Diagnosticar e gerenciar a hiperglicemia e a hipertensão gestacional;

2) Monitorar e gerenciar o ganho de peso gestacional adequado;

3) Incluir um foco adicional sobre a nutrição adequada, em orientação e aconselhamento para os futuros pais, antes da gravidez e durante seu desenvolvimento;

4) Desenvolver orientações e suportes simples e objetivos para a promoção de uma boa nutrição e de atividade física e para evitar o uso de substâncias químicas como tabaco, álcool, drogas e outras toxinas, bem como a exposição a essas substâncias (ACOG, 2002).

Todas essas discussões podem ser aplicadas em sala de aula, nas sessões de Educação Física, em palestras, em encontros informais com os educandos. A proposta não é hermética ou limitada a um espaço e a um tempo cronometrado, já que o bem-estar individual e a vida saudável não dependem apenas do que se estuda, se aprende ou se executa em situação formal de aula ou de tratamento médico. O equilíbrio do peso e as práticas esportivas ou assemelhadas devem fazer parte do cotidiano de todas as pessoas que são conscientes de sua responsabilidade consigo e com os demais membros de sua casa, família, grupo social etc.

Considerações finais

O presente capítulo apresentou diversas propostas de atividades físicas possíveis de ser realizadas no ambiente escolar, a exemplo da ginástica laboral e dos *exergames*, levando em consideração recomendações e cuidados necessários antes dessas práticas e durante sua realização, como a hidratação, a progressão de volume e intensidade nas atividades físicas bem como a escolha de um ambiente adequado e planejado para as aulas e o acionamento da ludicidade.

Consoante as pesquisas, necessita-se de maior produção de material de treinamento para fornecer subsídios aos professores de Educação Física, se, de fato, pretendemos combater a obesidade nas escolas. Além disso, a implementação dessas orientações também depende do comprometimento do docente, que deve buscar se aperfeiçoar profissionalmente, visando ampliar as formas de atividades físicas trabalhadas durante suas aulas e utilizar de diferentes meios para tal fim.

Diante da realidade apresentada em nosso país, recomendamos que outras pesquisas continuem com a investigação da problemática, para que se possa contribuir ainda mais na práxis pedagógica dos professores, tanto no planejamento quanto na execução de atividades físicas, ampliando o repertório motor dos discentes, os quais devem vivenciar práticas diversificadas.

É notória, portanto, a possibilidade de contribuição deste estudo para a melhoria da prática docente no âmbito escolar, buscando ajudar a promover um estilo de vida fisicamente ativo e aumentando as chances de sucesso na diminuição da obesidade em escolares, podendo, ainda, aumentar a valorização profissional do professor e reforçar a importância da Educação Física Escolar para a promoção da saúde por meio da atividade física.

Referências

ABESO – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA O ESTUDO DA OBESIDADE E DA SÍNDROME METABÓLICA. **Diretrizes brasileiras de obesidade**: 2016. 4. ed. São Paulo: ABESO, 2016. Disponível em <https://abeso.org.br/wp-content/uploads/2019/12/Diretrizes-Download-Diretrizes-Brasileiras-de-Obesidade-2016.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.

ACOG – AMERICAN COLLEGE OF OBSTETRICIANS AND GYNECOLOGISTS. ACOG Committee on Obstetric Practice. Committee opinion #267: exercise during pregnancy and the postpartum period. **Obstetrics & Gynecology**, v. 99, n. 1, p. 171-173, 2002. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0029-7844\(01\)01749-5](https://doi.org/10.1016/S0029-7844(01)01749-5).

BARANOWSKI, T. Exergaming: Hope for future physical activity? or blight on mankind? **Journal of Sport and Health Science**, v. 6, n. 1, p. 44-46, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2016.11.006>.

BARROS, A. L. B. L. **Anamnese e Exame Físico**: Avaliação diagnóstica de enfermagem no adulto. Porto Alegre: Artmed, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde; Ministério da Educação. **Portaria Interministerial nº 1.010, de 8 de maio de 2006**. Institui as diretrizes para a Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes públicas e privadas, em âmbito nacional. Brasília, DF: MS: MEC, 2006. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2006/pri1010_08_05_2006.html. Acesso em: 10 jul. 2024.

CARLUCCI, E. M. S.; GOUVÊA, J. A. G.; OLIVEIRA, A. P.; SILVA, J. D.; CASSIANO, A. C. M.; BENNEMANN, R. M. Obesidade e sedentarismo: fatores de risco para doença cardiovascular. **Comunicação em Ciências da Saúde**, v. 24, n. 4, p. 375-384, 2013. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-755198>. Acesso em: 30 jan. 2024.

COITINHO, D. C.; LEÃO, M. M.; RECINE, E.; SICHIERI, R. **Condições nutricionais da população brasileira: adultos e idosos**. Brasília, DF: INAN, 1991.

FLECK, S. J. **Fundamentos do treinamento de força muscular maduro**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa nacional de saúde: 2019: atenção primária à saúde e informações antropométricas**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. 66 p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101758.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2024.

LAZZOLI, J. K.; NÓBREGA, A. C. L.; CARVALHO, T.; OLIVEIRA, M. A. B.; TEIXEIRA, J. A. C.; LEITÃO, M. B.; LEITE, N.; MEYER, F.; DRUMMOND, F. A.; PESSOA, M. S. V.; REZENDE, L.; DE ROSE, E. H.; BARBOSA, S. T.; MAGNI, J. R. T.; NAHAS, R. M.; MICHELS, G.; MATSUDO, V. Atividade física e saúde na infância e adolescência. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 4, n. 4, p. 107-109, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-86921998000400002>.

LIMA, F. C.; COSTA, S. P.; MINELLI, B.; MATOS, D. G.; VENTURINI, G.; MAZINI FILHO, M. L.; AIDAR, F. J. Treinamento resistido na Educação Física Escolar: uma proposta de ensino. **Cinergis**, v. 15, n. 4, p. 207-217, 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/cinergis/article/view/5452>. Acesso em: 8 abr. 2024.

LIMA, V. **Ginástica laboral**: atividade física no ambiente de trabalho. São Paulo: Phorte, 2018.

MENDES, R. A.; LEITE, N. **Ginástica laboral**: princípios e aplicações práticas. Barueri: Manole, 2004.

MONTEIRO, C. A.; MONDINI, L.; SOUZA, A. L.; POPKIN, B. M. The nutrition transition in Brazil. **European Journal of Clinical Nutrition**, v. 49, n. 2, p. 105-113, 1995. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7743983/>. Acesso em: 30 jan. 2014.

MONTEIRO, M. F.; SOBRAL FILHO, D. C. Physical exercise and blood pressure control. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, Niterói, v. 10, n. 6, p. 517-519, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-86922004000600008>.

MOREIRA, M. A.; CABRAL, P. C.; FERREIRA, H. S.; LIRA, P. I. C. Excesso de peso e fatores associados em crianças da região nordeste do Brasil. **Jornal de Pediatria**, v. 88, n. 4, p. 347-352, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jped/a/qCcNRnC34mtDK3gXPKjdZck>. Acesso em: 10 jul. 2024.

MOTA, J.; RIBEIRO, J. L.; CARVALHO, J.; MATOS, M. G. Atividade física e qualidade de vida associada à saúde em idosos participantes e não participantes em programas regulares de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 219-225, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16629>. Acesso em: 30 jan. 2024.

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida**: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. 5. ed. rev. e atual. Londrina: Midiograf, 2010.

NORONHA, D. F.; RIBEIRO, A. J. P. Atividades lúdicas nas aulas de Educação Física: contribuições para aquisição/manutenção de hábitos saudáveis. **DO CORPO: ciências e artes**, v. 7, n. 1, p. 61-68, 2017. Disponível em: <https://cev.org.br/biblioteca/atividades-ludicas-nas-aulas-de-educacao-fisica-contribicoes-para-aquisicao-manutencao-de-habitos-saudaveis>. Acesso em: 30 jan. 2024.

QUEIROZ, L. D. Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 25., 2002, Caxambu. **Textos dos Trabalhos e Pôsteres**: GT 13. Caxambu: ANPED, 2002. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/tp251.htm#gt13>. Acesso em: 8 abr. 2024.

SAAVEDRA, J. M.; ESCALANTE, Y.; GARCIA-HERMOSO, A. Improvement of aerobic fitness in obese children: a meta-analysis. **International Journal of Pediatric Obesity**, v. 6, n. 3-4, p. 169-177, 2011. DOI: <https://doi.org/10.3109/17477166.2011.579975>.

SANTANA, M. S.; NERO, D. S. M. A educação física e suas relações com a obesidade. *In: NERO, D. S.M. (org.). Aptidão física e saúde: educação física, saúde e obesidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 39-60. Disponível em: <https://unigra.com.br/arquivos/aptidao-fisica-e-saude:-educacao-fisica,-saude-e-obesidade-.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2024.

SBC – SOCIEDADE BRASILEIRA DE CARDIOLOGIA. III Diretrizes Brasileiras sobre Dislipidemias e Diretriz de Prevenção da Aterosclerose do Departamento de Aterosclerose do Departamento de Aterosclerose da Sociedade Brasileira de Cardiologia. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, v. 77, supl. 3, p. 1-48, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0066-782X2001001500001>.

SILVA, M. R. **Prescrição de Exercício Físico na Obesidade Infantil**. 2015. 46 f. Dissertação (Mestrado em Medicina) – Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2015. Disponível em: https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/5261/4/087_7889.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

SOUZA, F. J. **Hidratação durante o exercício de endurance**: uma revisão sobre as recomendações. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Nutrição) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/40003>. Acesso em: 30 jan. 2024.

SOUZA, T. R.; CAMPOS, P. F.; ALMEIDA, M.; FARIA, V. M.; CHAVES, B. S.; FARIA, W. M.; NEVES, C. M.; VALENTIM-SILVA, J. R. Exercício progressivo de curtíssima duração possui potente efeito sobre a memória de trabalho, controle inibitório e motricidade fina de adultos jovens sedentários.

Motricidade, v. 15, n. S3, p. 154-163, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.6063/motricidade.18728>.

TARDIDO, A. P.; FALCÃO, M. C. O impacto da modernização na transição nutricional e obesidade. **Revista Brasileira de Nutrição Clínica**, v. 21, n. 2, p. 117-124, 2006.

VAGHETTI, C. A. O.; BOTELHO, S. S. C. Ambientes virtuais de aprendizagem na educação física: uma revisão sobre a utilização de *Exergames*. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 76-88, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v15n1/v15n1a08.pdf>. Acesso em: 31 out. 2017.

WILMORE, J. H.; COSTILL, D. L. **Fisiologia do esporte e do exercício**. 2. ed. Barueri: Manole, 2001.

Capítulo 5

Percepções dos alunos do Curso de Educação Física do IFPB – Campus Sousa acerca da qualidade das atividades de ensino não presenciais

Alessandra Teresinha da Rosa
Pamela Karina de Melo Gois
Augusto César Rodrigues dos Anjos

Ensino remoto em meio à pandemia de COVID-19

Diante de um cenário mundial atípico, também no âmbito educacional, devido à pandemia de COVID-19, a sociedade teve que adotar medidas emergenciais de prevenção, como isolamento social, quarentena e fechamento das instituições de ensino, desde as de educação infantil até as de nível superior.

Nesse aspecto, o uso das tecnologias foi de extrema importância – e continua sendo, já que a pandemia ainda persiste no momento em que produzimos esta escrita (junho de 2022). Com a necessidade de propor a continuidade da escolarização dos estudantes, de forma emergencial, por

meio remoto, a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) foi fundamental para a Educação, promovendo a continuidade dos estudos e a integração dos alunos, mesmo que a distância (Conceição; Rocha, 2020).

Segundo Rosa (2020), em consequência dessa pandemia, os docentes tiveram que fazer adaptações nos seus planejamentos e metodologias de aulas, usando meios tecnológicos e se aperfeiçoando no uso de ferramentas digitais, para levarem aos alunos conteúdos de aulas significativos para a aprendizagem remota. Essas adaptações metodológicas imediatas, de ensino presencial para remoto, requereram do meio educacional um esforço homérico, que ainda se mantém; a mudança também se fez notar pela necessidade de uma atualização contínua por parte dos docentes. Como consequência, apesar de ter nascido de um grande transtorno, a metodologia do ensino remoto acabou trazendo novas formas de ensinar e de aprender, bastante salutareis. Isso também provocou uma nova visão sobre o ensino não presencial, o qual, para muitos, era pouco aceito, pois que havia muitas barreiras, que ocasionavam descrédito por parte da escola e de boa parte da sociedade, no que se referia a um aproveitamento eficiente para o educando. Barreiras que vão desde a dificuldade de acesso às tecnologias, às redes – carecendo de um ambiente adequado para assistir às aulas de forma tranquila, sem interferências de pessoas e/ou animais – até a necessidade de se estar psicologicamente bem para compreender essa prática

diferenciada de ensino-aprendizagem. Dessa forma, faz-se necessário um bom preparo nos mais diversos aspectos para que se obtenha êxito no processo de ensino-aprendizagem quando se trata de uma mudança brusca no formato de ensino, isto é, do presencial para o virtual (remoto).

Conforme Alves (2018, p. 27), “o ensino remoto é um grande desafio para os professores nessa nova conjuntura vivenciada durante a pandemia de COVID-19”, pois é um processo de mudança, em que a maioria dos alunos tem familiaridade com os meios digitais, mas não todos, ainda. Além disso, diante dessas novas tecnologias, os docentes tendem a repensar metodologias para que estas alcancem os objetivos do ensino-aprendizagem. Respalando o que foi citado, refletir sobre novas abordagens de aulas, voltadas ao uso de metodologias ativas com o emprego das tecnologias digitais, deve ser algo a acontecer urgentemente, para se atingir um melhor resultado no meio escolar.

No contexto do Instituto Federal da Paraíba, mediante a urgência de se adotar uma metodologia de ensino remoto emergencial para a continuidade do ensino, em 27 de julho de 2020, o Conselho Superior (Consuper), em reunião extraordinária realizada por videoconferência, aprovou as chamadas Atividades de Ensino Não Presenciais (AENPs), que são a adaptação dos cursos presenciais para aulas e ações didáticas de modo remoto (Abiahy, 2020).

Em torno dessa contextualização, este capítulo trata de pesquisa realizada com o seguinte problema de pesquisa:

Qual a percepção dos alunos do curso de Educação Física do IFPB – Campus Sousa sobre a qualidade das Atividades de Ensino Não Presenciais durante a pandemia de COVID-19?

A fim de tecermos uma comparação, mesmo que não rígida, partimos de Miranda *et al.* (2020). Em sua pesquisa, esses autores verificaram que os discentes classificaram suas aprendizagens nas Atividades Não Presenciais em regulares ou insatisfatórias. Esse resultado apresentou correlação com as dificuldades vividas pelos estudantes, relativas à interação nas aulas, ao entendimento e à absorção de conteúdos, entre outras dificuldades. Esse resultado corrobora o que foi citado como hipótese da pesquisa que realizamos: o nível de satisfação dos estudantes com as AENPs do curso de Educação Física do IFPB – Campus Sousa está relacionado com a qualidade dessas atividades, conforme as metodologias de ensino empregadas nas aulas remotas.

Acreditamos que, a partir dos resultados encontrados em nosso estudo, podemos propor, para os docentes e a instituição, novas ações de melhorias das metodologias de ensino, de acordo com a nova realidade de aulas. No momento atual, em que estamos vivendo muitas transformações no meio educacional, todo o corpo acadêmico deve estar preparado para as exigências do formato de ensino não presencial, buscando novas metodologias, a fim de trazer soluções em conjunto para o processo de ensino remoto (Carvalho; Moraes; Brito, 2020).

O ensino remoto: uma alternativa mais que emergencial

O ensino remoto aconteceu, nas instituições de ensino em geral, como uma saída emergencial, caracterizado como algo temporário, dada a contingência da pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2. Nessa perspectiva, conforme *Moraes et al. (2020)*, o ensino remoto aparece como um método de aprendizagem, que busca atender de forma rápida a realidade da área educacional no momento.

Joye, Moreira e Rocha (2020) ressaltam que as atividades de ensino remoto emergencial não podem ser caracterizadas como Ensino a Distância (EaD), pois diferem em seus formatos de aulas e metodologias de ensino. A Educação a Distância é caracterizada, conforme o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005), como

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

O Ensino a Distância (EaD) ocorre em um ambiente virtual planejado, cuja estruturação é mais ampla e complexa. Para sua execução, há necessidade de professores titulares e de professores tutores, maior flexibilidade de tempo para os estudos e material produzido em formato

voltado à sua metodologia. Na EaD, o processo de ensino ou grande parte dele é realizado totalmente a distância ou de forma semipresencial – inclusive as avaliações, que podem representar a única parte presencial de um curso ou disciplina. O ensino remoto emergencial, por sua vez, tem a finalidade temporária de cumprir com o objetivo do presencial, por isso apresenta metodologias diversificadas que tentam buscar a interação – as aulas são realizadas de forma síncrona e com horários fixos e nem sempre são veiculadas em ambiente virtual planejado (Ensino [...], 2020).

O ensino remoto emergencial está sendo utilizado em muitas instituições de ensino. No âmbito do IFPB, ele está sendo desenvolvido com a denominação de Atividades de Ensino Não Presenciais (AENPs).

Educação a Distância versus Ensino Remoto

Apesar de os jovens da atual geração serem considerados nativos digitais, ainda existem impasses para os estudantes quanto à dificuldade de acesso à internet, à falta de ferramentas digitais necessárias e, consequentemente, à adaptação a um formato de aulas remoto (Watanabe *et al.*, 2020). Conforme as percepções de professores entrevistados na pesquisa de Duarte e Medeiros (2020), que corroboram o que foi citado anteriormente, a dificuldade com o acesso à internet ou a ferramentas digitais que possibilitem a participação nas atividades não presenciais é um aspecto

negativo do ensino remoto, pois limita o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Oliveira *et al.* (2021, p. 9), uma grande parte dos discentes não acha o ensino remoto atrativo, relata a perda de interesse com o passar do tempo, além de ressaltar a falta do aspecto social, proveniente dos contatos pessoais de forma presencial, e o problema com a interação. Ainda que os estudantes tivessem que concordar em estudar emergencialmente de forma remota, as metodologias de ensino empregadas nas aulas – como as videoaulas, os fóruns, as tarefas, os questionários, entre outras – receberam bastantes críticas por parte dos alunos (Silva, 2020).

Segundo Vercelli (2020), os grandes problemas encontrados pelos discentes no ensino remoto são relativos à dificuldade de acesso às plataformas digitais para assistir às aulas, à localização do link disponibilizado, à dúvida sobre qual e-mail usar para acessar a sala virtual, à adaptação ao uso das ferramentas digitais, à adequação dos horários de aulas às atividades, ao ressarcimento da perda de conexão com a internet e à conciliação da atenção, durante as aulas, com o ambiente de casa.

De acordo com Moraes e Brito (2020), entre as dificuldades que exigem maior preocupação por parte dos discentes nesse modelo de ensino-aprendizagem está o grande volume de atividades que é lançado em um curto espaço de tempo na plataforma de ensino, deixando uma lacuna na apreensão dos conteúdos apresentados nas aulas.

As atividades de ensino não presenciais estão diretamente relacionadas com a inovação das metodologias de ensino, que busca reconhecer as dificuldades encontradas pelos alunos nesse formato, como o acesso às aulas e a participação no ambiente virtual, ou seja, a adequação das atividades não presenciais para a realidade atual e futura dos discentes (Silva, 2020).

As Atividades de Ensino Não Presenciais no IFPB – Campus Sousa

Diante das dificuldades que surgiram por conta da pandemia, o IFPB instituiu o Comitê Gestor de Crise. De acordo com as considerações desse Comitê, cada *campus* deveria estruturar da melhor forma o calendário letivo e todas as demais necessidades inerentes ao processo de ensino remoto bem como estabelecer fases de execução das atividades, de forma a envolver todos os protocolos de biossegurança referentes à pandemia de COVID-19, estabelecidos em nível nacional e internacional.

Seguindo as orientações do citado Comitê, o Campus Sousa inicialmente realizou uma pesquisa sobre a conectividade dos estudantes, feita através de um formulário de pesquisa com questões relacionadas ao acesso dos alunos à internet (Melo, 2020b).

De início, no dia 15 de julho de 2020, o Campus Sousa do IFPB publicou um edital de abertura de processo seletivo para concessão de auxílio digital para atender aos

estudantes em situação de vulnerabilidade social, cuja renda familiar bruta fosse inferior a 1,5 salário mínimo mensal e que tivessem dificuldades de acessar a internet. As Diretorias de Ensino e de Administração do *campus*, visando suprir as necessidades dos estudantes quanto às condições de acesso à internet, ofereceram 400 vagas no referido edital, sendo 20 reservadas a pessoas com deficiência. O valor pago seria de 60 reais mensais, e poderiam participar todos os estudantes regularmente matriculados nos cursos presenciais do Campus Sousa (Melo, 2020a).

Em seguida foi publicado outro edital – o de nº 05/2020, de Auxílio Emergencial de Inclusão Digital. Este era destinado à aquisição de equipamentos digitais e teve por finalidade atender aos estudantes que não possuíam equipamento eletrônico para a participação e acompanhamento das aulas. O valor do auxílio aos estudantes selecionados foi de R\$ 650,00 para a compra de *tablets* e de R\$ 1.500,00 para a aquisição de *notebooks*; esses valores foram pagos em cota única para os estudantes (IFPB, 2020).

Como mais uma forma de inclusão digital, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis do IFPB lançou um edital de processo seletivo para atendimento pelo Projeto Alunos Conectados. O projeto ofertou *chips* de celular das operadoras Claro e Oi, com pacote de dados para o acesso à internet, beneficiando estudantes com renda bruta familiar *per capita* de até meio salário mínimo (Melo, 2021).

Com tais iniciativas e providências, vemos a atuação da instituição no sentido de reconhecer e aproveitar as vantagens das tecnologias e a necessidade de inovar em seus processos didático-pedagógicos, os quais precisam acompanhar a evolução social e histórica e, especialmente, as demandas dos estudantes.

Segundo afirmam Silva e Sousa (2020, p. 972, grifos do autor),

[...] percebemos que a pandemia é um alerta para a criação, ampliação e consolidação das políticas de inclusão digital no cotidiano escolar; a valorização do aprendizado através de mídias; a aplicação de *softwares* educativos; o auxílio na aquisição de *notebooks*/computadores; a disponibilização de *pen drives*; o auxílio para contratação de pacote de dados/serviços de internet [...].

As práticas de inclusão digital mediadas pela criação de políticas públicas de acesso às tecnologias digitais voltadas aos discentes são de extrema importância para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem na educação (Grossi; Costa; Santos, 2013). Embora não se discuta a intensidade da tragédia mundial que se abateu sobre a humanidade naqueles dois anos, a pandemia nos trouxe grandes desafios, entre eles os que enfrentamos na área da Educação, que deixaram claro que muitas práticas e metodologias precisam ser repensadas e

planejadas. Além disso, é preciso rever aspectos sociais que interferem diretamente no progresso dos alunos, como a vulnerabilidade econômica e as dificuldades de obtenção e uso das ferramentas digitais (Goedert; Arndt, 2020).

Percebe-se a importância de políticas públicas voltadas para grupos vulneráveis e que não dispõem de recursos e acessibilidade quando se faz referência à inclusão digital. A presença efetiva da comunidade do Campus Sousa foi de suma importância para minimizar os prejuízos advindos da pandemia de COVID-19, em especial para os alunos.

Em relação ao retorno às atividades acadêmicas presenciais, o Instituto Federal da Paraíba passou por seis fases de adaptação, sendo que a última fase compreendeu o retorno de 100% das atividades de forma presencial. Sendo assim, publicou-se a Resolução AR 13/2022 – CONSUPER/DAAOC/Reitoria/IFPB, de 6 de maio de 2022, a qual estabelece o retorno ao trabalho em modo presencial dos servidores do IFPB, a partir do dia 6 de junho do mesmo ano.

Caminhos da investigação

Esta pesquisa inicialmente seria realizada em campo, em contato direto com os discentes, porém, devido à pandemia, os formulários foram adaptados para o Google Forms e enviados aos alunos de forma virtual, utilizando o aplicativo WhatsApp. Essa adaptação foi necessária para

se evitar o contato direto com os alunos e barrar possíveis contágios pelo vírus SARS-CoV-2. O estudo buscou “um aprofundamento de uma realidade específica de um grupo a fim de captar informações e interpretações de uma nova realidade” (Gil, 2008, p. 57).

A pesquisa teve caráter descritivo quanti-qualitativo, pois buscou descrever as relações entre as percepções dos alunos do curso de Licenciatura em Educação Física do IFPB – Campus Sousa sobre as aulas remotas, por meio de um questionário cujas respostas forneceram dados sobre a percepção da qualidade das aulas remotas naquela realidade (Fontelles *et al.*, 2009). O conceito de percepção, segundo Oliveira *et al.* (2021, p. 1), se caracteriza pela ação do cérebro a dar aceções aos estímulos sensoriais, proporcionando a interpretação, organização e significação deles.

A amostra contou com 95 alunos do curso de Licenciatura em Educação Física do IFPB – Campus Sousa que atenderam aos critérios de inclusão na pesquisa: 1. Participar das AENPs do curso de Educação Física; 2. Estar devidamente matriculado no curso; 3. Ser aluno de qualquer período; 4. Ser maior de 18 anos; 5. Assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Em consequência do distanciamento social por conta da pandemia de COVID-19, que impossibilitou que a pesquisa fosse realizada de forma presencial, a coleta de dados foi feita com aplicação, de forma remota, de questionário criado na plataforma Google Forms e enviado pelo aplicativo

WhatsApp. Foi enviado também o TCLE, elaborado na mesma plataforma virtual. A partir dele, o estudante teria acesso ao questionário se clicasse em “aceitar”, confirmando a sua participação no estudo. O TCLE estava devidamente assinado, de forma digital, pela equipe da pesquisa; esse tipo de assinatura tem a mesma validade legal de qualquer outro documento físico. Desse modo, ao ter acesso ao TCLE, o participante teria como salvá-lo e arquivá-lo em seus arquivos eletrônicos, para se resguardar de quaisquer desconfortos que eventualmente pudesse sentir em relação ao estudo, num futuro próximo ou mais distante.

No mês de dezembro de 2021, foi realizado o primeiro contato com os alunos via aplicativo de mensagens WhatsApp, por meio dos grupos das turmas 2017, 2018, 2019, 2020 e 2021, explicando como seria a pesquisa e perguntando se tinham interesse em participar, desde que se enquadrassem nos critérios de inclusão. Em uma segunda ocasião, com a volta das aulas presenciais para algumas turmas do curso, houve ainda a oportunidade de fazer a comunicação presencial sobre o estudo, mantendo todos os cuidados sanitários de prevenção do contágio pela COVID-19. Num terceiro momento, entre os dias 6 e 10 de dezembro, foi disponibilizado, de forma on-line, o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

Os dados foram analisados de forma quantitativa, a partir de uma análise das categorias de dados de acordo com as perguntas do questionário.

Percepções dos alunos sobre a qualidade das atividades de ensino não presenciais do IFPB – Campus Sousa

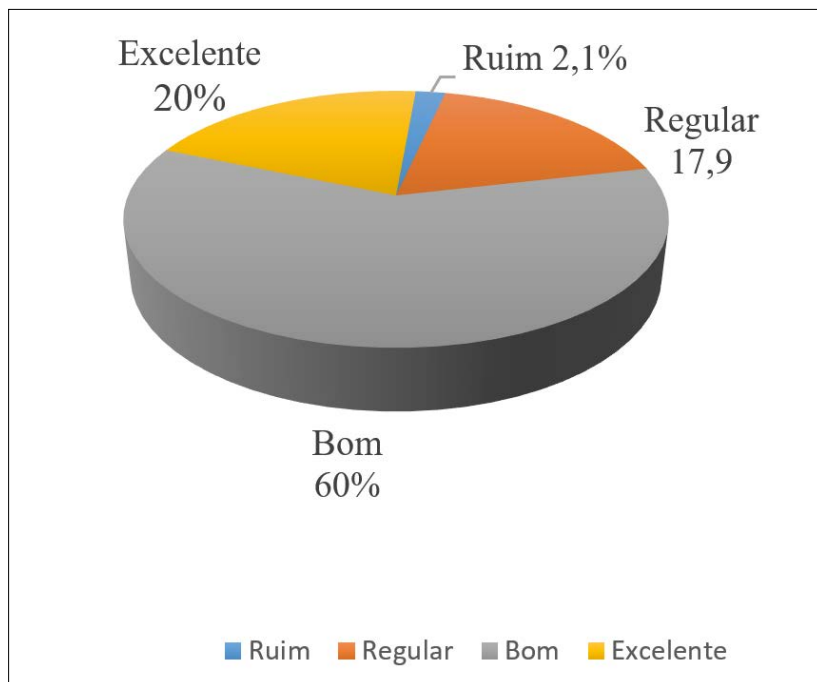
Os resultados foram obtidos através da coleta das respostas de um questionário com dez perguntas, sendo nove delas de múltipla escolha e apenas uma discursiva. Segundo as informações obtidas com a Coordenação do Curso, até o momento em que foram repassadas as informações para a pesquisa, havia um total de 152 alunos devidamente matriculados, dos quais se obteve a devolutiva de 95 respostas.

Abaixo estão elencados os aspectos mais pertinentes em relação às respostas dos alunos, que melhor demonstram a compreensão da percepção sobre as AENPs. Os dados foram agrupados em categorias de análise, de forma a compreender os aspectos por unidades que se aproximam através das perguntas constantes no questionário.

Qualidade do acesso à internet, equipamentos utilizados e a experiência com as plataformas de ensino disponíveis

O primeiro questionamento realizado aos acadêmicos foi referente ao nível de qualidade do acesso à internet. A pergunta efetuada foi: “Como era o acesso à internet para as aulas remotas?”. O resultado perante o questionamento pode ser visualizado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Resultados da resposta ao questionamento: qualidade do acesso à internet



Fonte: elaborado pelos autores

Os resultados contidos no Gráfico 1 demonstram que 57 alunos (60%) responderam ter um acesso à internet de *bom* nível de qualidade; 19 alunos (20%) afirmaram ter um nível de qualidade *excelente*; 17 estudantes (17,9%) responderam ter um acesso de qualidade *regular*; só 2 alunos (2,1%) disseram ter um acesso de qualidade *ruim*. Vale ressaltar que a questão se refere à qualidade da conexão para a participação nas aulas.

Apesar de muitas vezes existirem situações em que o acesso à internet sofre oscilações de conexão, afetando o comprometimento com a participação nas aulas síncronas, os resultados encontrados apontam que uma grande parcela dos acadêmicos do curso tem um bom nível de qualidade de acesso à internet para participar das aulas remotas.

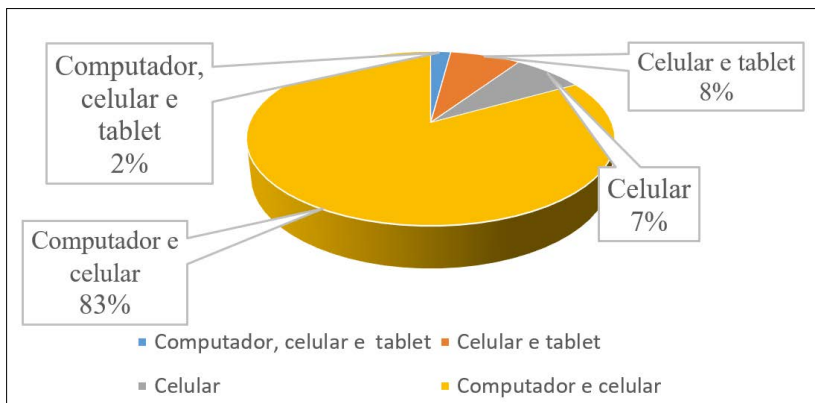
Esses resultados vão de encontro aos publicados por Macedo e Costa (2021), que descrevem, em sua pesquisa com formandos do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Alagoas, que 59,1% dos estudantes declaram ter uma internet de boa qualidade, enquanto 38% revelam ter um acesso de qualidade ruim. Nóbrega *et al.* (2020) reforçam os resultados que vemos, quando expõem que a qualidade do acesso à internet não é igual para todos, o que prejudica a participação dos alunos nas aulas, pois estes precisam de recursos de tecnologia on-line para ter acesso às atividades remotas.

O segundo questionamento foi relativo aos equipamentos utilizados pelos estudantes para terem acesso às atividades de ensino não presenciais. Nessa questão, os alunos podiam marcar mais de uma opção (Gráfico 2, página seguinte).

Em todas as respostas, o *celular* aparece como equipamento mais utilizado. Os dados obtidos mostram que 83% dos alunos utilizam *computador e celular* para terem acesso às aulas; outros 8% afirmam que dispõem de *celular e tablet*; o mesmo total – 7% – declara utilizar apenas

aparelho *celular*; por fim, uma pequena parcela, 2%, dispõe de *computador, celular e tablet*.

Gráfico 2 – Equipamentos utilizados para ter acesso às aulas remotas



Fonte: elaborado pelos autores

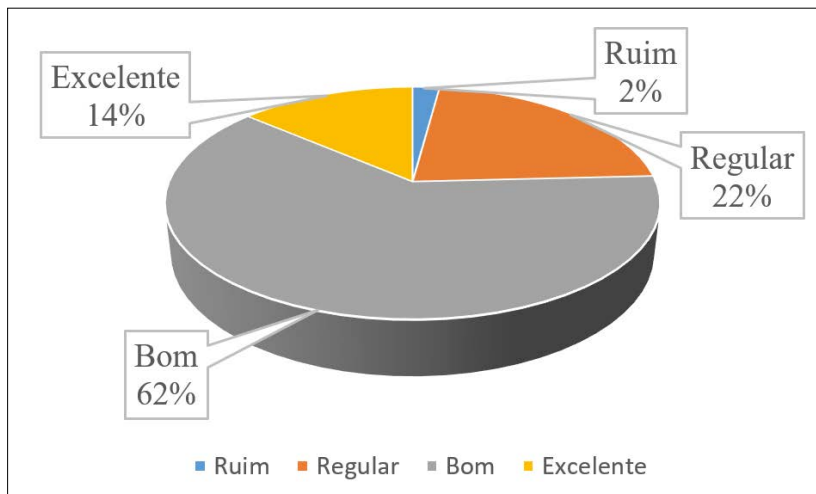
Os resultados mostram que a utilização do celular pelos alunos como meio de acesso às aulas é predominante, seguido do computador, seja ele de mesa ou *notebook*. Talvez essa unanimidade dos estudantes em relação ao uso do celular se tenha dado pelo fato de esse aparelho ser caracterizado por uma melhor mobilidade, podendo ser levado a qualquer ambiente, sem nenhuma dificuldade, além de ser um recurso mais acessível financeiramente; no entanto, ele apresenta inúmeras desvantagens, como dificuldade visual para leitura de textos, por exemplo; às vezes, precária resolução das imagens; além de ser ineficaz

para resolver atividades mais complexas para as quais o computador seria mais adequado.

O trabalho de Santos (2021) reforça os resultados desta pesquisa ao afirmar que é comum o celular se apresentar como o recurso mais utilizado por parte dos estudantes para a participação nas aulas remotas e ao reconhecer pontos negativos no uso desse recurso. Ainda nessa discussão, Cunha, Silva e Silva (2020) enfatizam que o computador, por ser mais potente e de dimensões mais confortáveis no sentido de visualização e operação, desempenha várias funções que facilitam o processo escolar, o que não acontece com os aparelhos celulares, os quais, além das limitações de tamanho, nem sempre são modernos o suficiente para a realização das operações, como, por exemplo, o acesso às plataformas de ensino disponíveis; isso faz com que os alunos mais carentes não alcancem um acompanhamento satisfatório das aulas.

A terceira questão buscou avaliar a experiência dos acadêmicos operando as plataformas de ensino disponíveis, como o Moodle e o Google Meet. De acordo com os resultados, descritos no Gráfico 3, 62% dos alunos tiveram um nível de experiência *bom* operando as plataformas de ensino; 22% disseram ter tido uma experiência *regular*; 14% acharam *excelente*; e apenas 2% relataram ter sido *ruim* a experiência com as plataformas de ensino disponibilizadas pela instituição.

Gráfico 3 – Experiência operando as plataformas de ensino



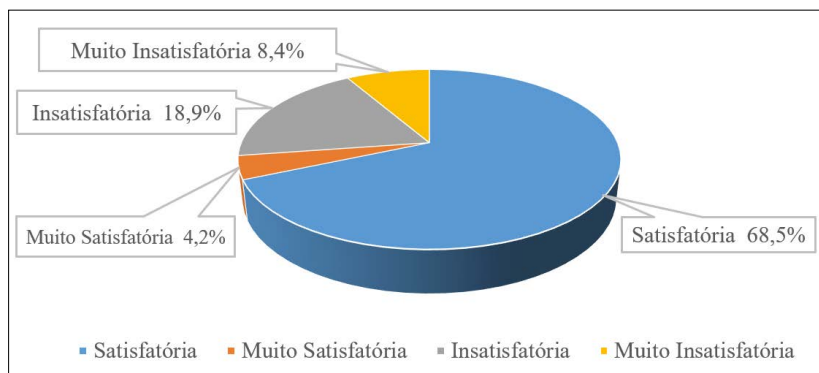
Fonte: elaborado pelos autores

Em consonância com os dados obtidos, os resultados da pesquisa de Antolin e Antolin (2021) ressaltam que um total de 80% de 56 alunos que responderam ao estudo afirmaram ter uma fácil usabilidade da plataforma digital utilizada. O estudo identificou também que a maior dificuldade não foi com a utilização da plataforma digital, mas sim devida a problemas encontrados pelos estudantes, como a instabilidade do clima – que fez com que a internet tivesse oscilações –, a excessiva quantidade de atividades e a pouca interação dos alunos durante as atividades síncronas – assunto que será abordado logo abaixo.

Percepções sobre as aulas síncronas e assíncronas

As questões 4 e 5 visaram investigar as percepções dos alunos em relação à carga horária das aulas síncronas e assíncronas, respectivamente. Os dados apresentados no Gráfico 4 descrevem que um total de 65 estudantes – que correspondem a um percentual de 68,5% da amostra – avalia as aulas síncronas de forma *satisfatória*. *Insatisfatória* foi a avaliação de 18 estudantes, perfazendo um total de 18,9%. Já *muito insatisfatória* foi a resposta de 8 alunos – um percentual de 8,4%. Na opção *muito satisfatória*, somaram-se 4 acadêmicos, ou seja, 4,2% dos respondentes (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Percepções de satisfação dos alunos em relação às aulas síncronas



Fonte: elaborado pelos autores

Conforme os dados do estudo de Sousa, Silva e Sudério (2021), sobre a proporção entre as atividades síncronas e assíncronas, os estudantes expressaram que

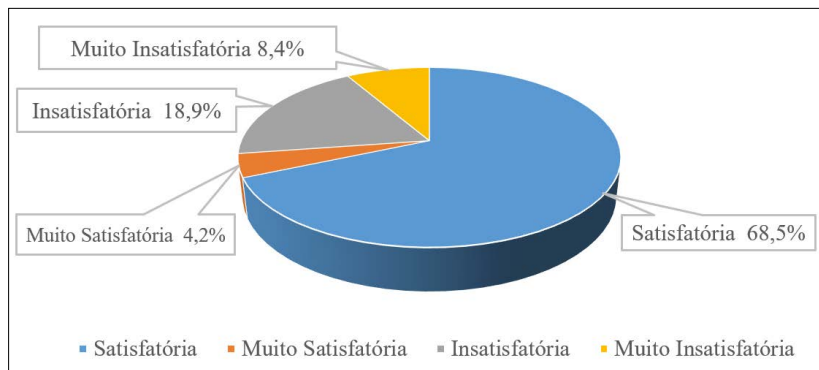
essas atividades lhes atenderam satisfatoriamente. Os autores ressaltam as características favoráveis das aulas síncronas, uma vez que estas asseguram a comunicação – ainda que de forma não presencial – com o docente, aspecto indispensável no processo pedagógico, segundo os estudantes.

Vale salientar que é necessário examinar a escala de horários das aulas no formato não presencial para que esta esteja em consonância com a escala do formato presencial, pois, especialmente em uma conjuntura de crise pandêmica, esse aspecto é importante, principalmente pelo dinamismo das aulas virtuais. Deve-se respeitar um intervalo de tempo entre uma aula e outra e a duração da aula em si, que não deve ser elaborada considerando as mesmas condições da aula presencial; sempre se deve levar em consideração o cansaço produzido pela aula remota (Guarda; Rezende; Pinto, 2021).

O quinto questionamento, acerca das aulas assíncronas, mostrou o mesmo resultado em comparação com os resultados descritos anteriormente sobre as aulas síncronas. Como demonstra o Gráfico 5, 68,5% dos discentes avaliaram a carga horária das aulas assíncronas como *satisfatória*; já 18,9% a consideraram *insatisfatória*. Este estudo supõe que o alto índice de satisfação se tenha dado por conta da flexibilidade de tempo para a realização das atividades e da possibilidade de acesso à plataforma em

qualquer momento em que o aluno tivesse disponibilidade de assistir às aulas.

Gráfico 5 – Percepções sobre a carga horária das aulas assíncronas



Fonte: elaborado pelos autores

Justificando os resultados obtidos, o formato assíncrono de aulas goza de benefícios, como o fato de estas poderem ser visualizadas pelo aluno no tempo disponível, além da privacidade na comunicação entre estudante e docente a respeito dos conteúdos abordados, que é realizada por meio de aplicativos ou e-mail (Antolin; Antolin, 2021).

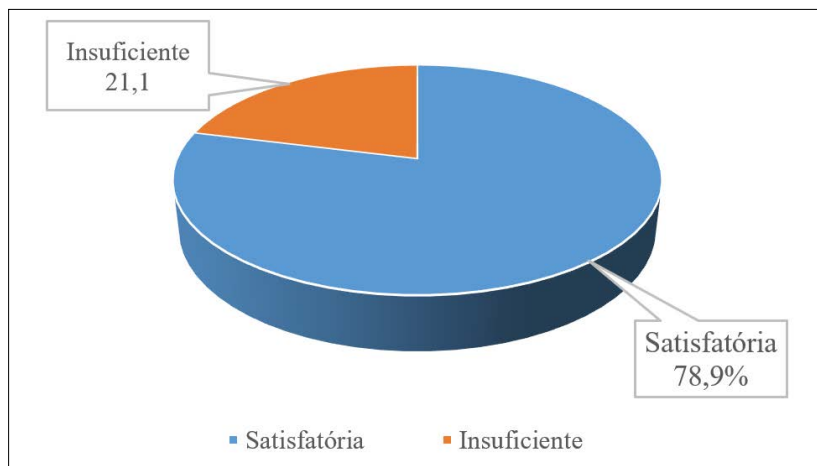
Ao analisarem as interações de professores e alunos em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), investigando as ferramentas assíncronas, mais especificamente os fóruns, Tortoreli e Gasparini (2012) observaram que, ainda que houvesse um total significativo de alunos que participavam das atividades, os envolvimento

não eram expressivos, ou seja, discentes e docentes não interagiam. De modo semelhante, apesar de os discentes participantes da presente pesquisa afirmarem ser *satisfatório* o tempo disponível para as aulas assíncronas, um problema constante nesse formato de aulas foi a falta de interação e participação dos alunos, acarretada justamente pela pouca comunicação entre estes e o professor.

Satisfação dos alunos com a capacitação disponibilizada pela instituição para discentes e docentes

Na questão 6, os acadêmicos foram indagados em relação à capacitação dos professores para ministração de aulas remotas, realizada pelo IFPB (Gráfico 6). Os resultados obtidos revelam que a grande maioria dos estudantes (78,9%) atestou que a instituição de ensino concedeu a capacitação necessária para os docentes ministrarem as aulas remotas, enquanto 21,1% discordaram dessa afirmação. Os dados obtidos pressupõem que os professores estavam devidamente preparados para o uso dos recursos tecnológicos adotados para dar acesso às aulas, para o manuseio das plataformas de ensino bem como para a disponibilização de materiais de apoio no Moodle – tarefas, atividades avaliativas e aulas gravadas ficavam à disposição dos alunos que não pudessem assistir no momento síncrono.

Gráfico 6 – Opinião dos alunos em relação à capacitação fornecida pelo IFPB aos professores para ministrar aulas online



Fonte: elaborado pelos autores

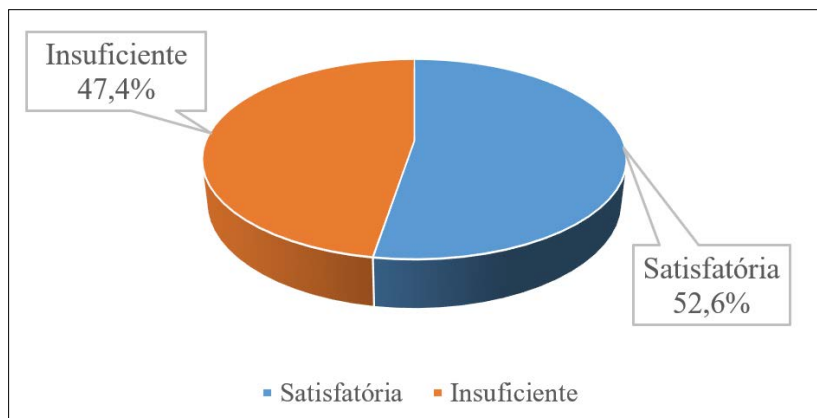
Esses resultados se assemelham aos da pesquisa de Barbosa, Viegas e Batista (2020) com professores do nível superior de ensino de instituições públicas e privadas, na qual os autores observaram que 67,7% dos professores haviam adquirido a adequada capacitação para o uso da plataforma disponibilizada pela instituição de ensino, enquanto 21% não haviam alcançado essa capacitação.

Em um cenário pandêmico, com os professores tendo que se adaptar rapidamente ao formato de ensino virtual, é fundamental a oferta de capacitação não só para os docentes mas também para os educandos, empregando uma formação que favoreça uma conexão humanista,

comunicativa, independente e autônoma, além de recursos digitais relativos ao ensino (Oliveira; Corrêa; Morés, 2020).

Na questão seguinte, foi abordada a capacitação dos estudantes pela instituição. Os dados demonstram resultados similares: do total de 50 alunos, 52,6% declararam ter recebido a capacitação necessária, enquanto 47,4% relataram que a capacitação ofertada pela instituição não foi suficiente (Gráfico 7).

Gráfico 7 – Opinião sobre a capacitação dos alunos fornecida pela instituição



Fonte: elaborado pelos autores

Essa capacitação dos alunos é necessária para dar continuidade ao ensino e à aprendizagem em situação de ensino remoto. Todos precisam saber utilizar as plataformas de estudo indicadas pela instituição, para responder a questionários, participar de fóruns, visualizar materiais lançados pelos professores nas plataformas, participar das

aulas ao vivo, através de recursos como chat, reuniões pelo Google Meet, Zoom etc., além de desenvolverem habilidades no manuseio de câmeras, microfone, apresentação de slides, compartilhamento de telas ou arquivos em tempo síncrono, entre outros.

Segundo Lima *et al.* (2021), é indispensável a criação de propostas de cursos de capacitação e/ou de atualização de conhecimentos, devidamente planejados, envolvendo todas as esferas de ensino, para que se firme um compromisso institucional, essencial em momentos de pandemia. Recomenda-se ainda a aplicação de recursos para programação de formações contínuas, lançando suportes para o avanço da tecnologia.

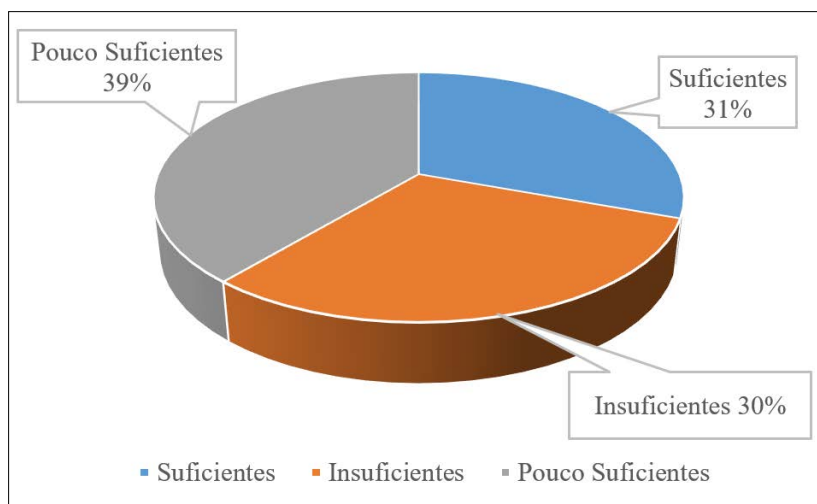
Complementando a discussão, Fiori e Goi (2021) dizem que, com a pandemia, foi visível a lacuna que ainda existe na preparação dos estudantes e docentes para uso dos meios digitais e no acesso igualitário a esses meios por parte das instituições de ensino. Segundo os estudiosos, é fundamental a implementação permanente da utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem nos currículos escolares das instituições públicas de ensino.

Auxílios digitais e interação dos alunos

Conforme os dados colhidos na pesquisa, apesar de o IFPB ter ofertado auxílios de inclusão digital para os estudantes, esses recursos não conseguiram suprir todas as

necessidades desse público. Somados os percentuais dos alunos que exprimiram que os programas de auxílios digitais foram *insuficientes* e *pouco suficientes*, chega-se a um total de 69%, enquanto 31% qualificaram os programas como *suficientes* (Gráfico 8).

Gráfico 8 – Opinião dos entrevistados sobre os auxílios digitais disponibilizados pelo IFPB aos alunos



Fonte: elaborado pelos autores

Os recursos concedidos como ajuda financeira para compra de ferramentas digitais, como *notebooks*, por exemplo, não foram definidos de acordo com o preço de mercado, sendo assim insuficientes para adquirir equipamentos de qualidade. Essa discrepância gerou dificuldade quando da aquisição desses produtos, pois os estudantes tinham que arcar com um percentual em dinheiro para completar seu

valor. Além desse, outro recurso foi disponibilizado para o pagamento de um provedor de internet. Como também era um valor baixo, os serviços contratados quase sempre atrasavam; a conexão dos *chips* de celulares doados não resolvia, pois era lenta. Apesar do esforço da instituição em oferecer diversos recursos, os resultados das respostas dos alunos mostram que tal empreitada foi insuficiente para a demanda do novo formato de ensino.

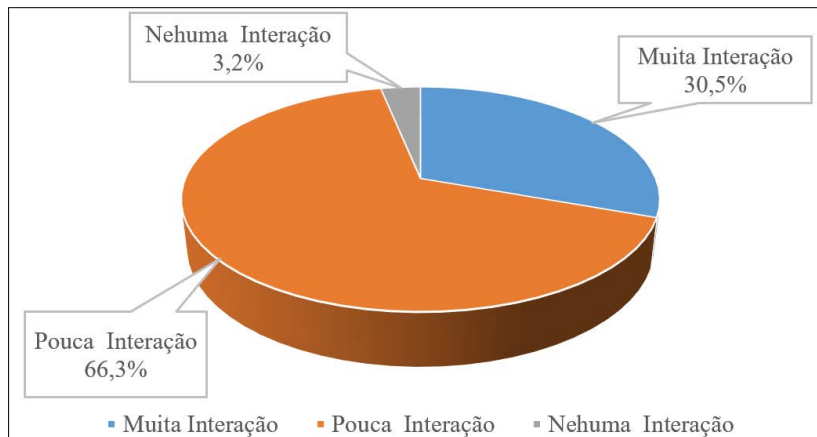
Complementando os dados do estudo, acrescenta-se que, na pesquisa de Soberay e Freitas (2021), um aluno do curso de Licenciatura em Pedagogia explanou que muitos educandos deram continuidade aos estudos; apesar disso, contrariando as expectativas dos programas de auxílio implementados, houve abstenção ou desistência de alguns discentes, justamente pelo fato de os recursos disponibilizados não serem suficientes para atender a suas necessidades.

A nona interpelação aos estudantes perguntou sobre a interação nas aulas. Os alunos, em sua grande proporção, reiteraram que houve muitas dificuldades com a interação. Os dados obtidos mostram que 66,3% dos alunos relatam *pouca interação*, 30,5% *muita interação* e 3,2% *nenhuma interação* (Gráfico 9, página seguinte).

O Gráfico 9 aponta que um grande problema enfrentado é a falta de proximidade dos estudantes com os professores e colegas de turma. Muitas vezes, os alunos estão em ambientes onde ficam impossibilitados de ligarem

a câmera ou o microfone, o que gera obstáculos para sua participação ativa nas aulas virtuais.

Gráfico 9 – Interação dos alunos nas aulas



Fonte: elaborado pelos autores

De forma semelhante, no estudo de Schmitt, Bugalho e Kruger (2021) com docentes das áreas de gestão e negócios, um dos docentes entrevistados expõe que a grande complicação no ensino remoto é a interatividade nas aulas – alguns alunos não querem aparecer virtualmente nem se pronunciam usando os recursos da plataforma para debates e ajuda sobre os conteúdos abordados.

Ainda sobre esse debate, entende-se que a ausência desse entrosamento nas aulas – do *feedback* dos alunos e da comunicação com os docentes – e o escasso ingresso dos educandos nos ambientes de aulas síncronas produzem

uma apreensão limitada do conhecimento, o que impede a evolução do aprendente (Moreira *et al.*, 2021).

Sugestões de melhoria ou adequação para as aulas remotas

A última questão foi de caráter discursivo; nela, os alunos podiam citar, com suas palavras, sugestões, para a instituição, de melhorias ou adequação para as aulas remotas. Os assuntos mais destacados nas respostas dos acadêmicos foram relacionados à falta de dinamismo nas aulas, à disponibilização de bolsas dos auxílios digitais oferecidos e ao seu valor, aos horários das aulas e à preferência pelo formato presencial. Foram selecionados seis trechos de todas as respostas obtidas, sendo cada aluno representado por uma letra, para manter o sigilo da identidade dos acadêmicos entrevistados.

A busca por novas metodologias de ensino e por conteúdos que tornem as aulas mais atrativas, a fim de manter a interação dos estudantes, se faz de extrema importância nesse modelo de ensino, no qual os alunos devem se sentir motivados e interessados para a participação, do contrário o ensino-aprendizagem não consegue fluir devidamente.

Concordando com a afirmação acima, o Aluno A diz que

Os professores devem buscar aplicar os conteúdos de uma forma mais didática, de forma a fazer com que os alunos consigam absorver o conteúdo de fato, também seria viável uma aula um pouco mais interativa.

Zilse, Weber e Floriani (2021) enfatizam que esse modelo de ensino solicita uma reformulação na preparação dos professores devido ao carecimento de aprendizagens virtuais que sejam mais interativas.

A próxima alegação em destaque, feita pelos estudantes, se refere à necessidade de aumento da carga horária de aulas semanais, com maior disponibilidade de tempo e revisão de horários, os quais têm sido incompatíveis com a realidade dos educandos. O relato do Aluno B revela a opinião dos alunos ao declarar que é necessário

Aumentar o número de aulas semanais. Ao invés de ser apenas 1 hora aula, e apenas 2 dias na semana.

O Aluno C assim se manifesta:

Melhorar os horários, ter aula de 11 horas da manhã e 12 horas, aí não da neh...?

Fica evidente, com base nos relatos colhidos, que os acadêmicos do curso almejam mudanças com relação à carga horária das aulas, indicando que o espaço de tempo para a aprendizagem é muito curto e que há necessidade

de um aumento no número de aulas para se ter uma efetiva aprendizagem dos conteúdos apresentados pelos professores. Além disso, indicam ser também importante a reavaliação dos horários, até então inconvenientes ao estudo por meio de instrumentos virtuais.

Algumas investigações sobre o assunto já foram feitas. Segundo Mota *et al.* (2021), intervenções destinadas à gestão dos horários e à confirmação de execução de critérios organizacionais do ensino não presencial são possivelmente capazes de abrandar as consequências relacionadas ao tempo.

Destacando o problema seguinte, que diz respeito aos auxílios digitais, os alunos expuseram dificuldades na aquisição de ferramentas digitais, uma vez que o número de editais disponibilizados para os acadêmicos e o valor da ajuda financeira para compra de equipamentos foram insuficientes. O trecho abaixo, que transcreve as palavras do Aluno D, comprova essas falhas:

Não tenho muito a reclamar sobre as aulas remotas que o instituto disponibiliza, a única coisa que poderia melhorar era em relação as bolsas de auxílios que deveriam ser mais, pois tem muitos alunos que não tem condições de pagar internet mensalmente.

Entende-se, a partir da fala do educando, que deveria ser ampliado o quantitativo de bolsas para que o quantitativo de pessoas atendidas também pudesse ser ampliado. As

políticas públicas voltadas à inclusão digital desses alunos ainda precisam urgentemente de melhorias, com vistas ao adequado andamento das atividades não presenciais. Muitos alunos estão passando por dificuldades financeiras, e as assistências estudantis da instituição não contemplam todos, ficando limitadas a uma parcela dos educandos.

Conforme expressam Silva e Sousa (2020), os obstáculos causados pelo SARS-CoV-2 deixaram notável a importância da solidificação da expansão dos programas de democratização digital, seja nos valores de custeio para o fornecimento de ferramentas, seja nos demais recursos que ajudam no desenvolvimento do ensino remoto.

Em relação ao formato de aulas, grande parte dos alunos prefere o ensino presencial; muitos demonstraram insatisfação com algumas disciplinas práticas sendo ofertadas remotamente. As afirmativas a seguir mostram o que os estudantes pensam sobre os formatos de ensino. A primeira evidencia que

A melhoria pra aula remota é ser presencial. (Aluno E).

A outra afirmativa expõe:

Algumas disciplinas que possuem um cunho prático, deveriam ter sido ofertadas apenas no ensino presencial. (Aluno F).

A insatisfação deste último acadêmico – que, diga-se de passagem, teve que buscar formas para que as aulas tivessem continuidade, mesmo que a distância – com o modelo de ensino adotado pela instituição revela que a falta de motivação e de concentração, a pouca absorção dos conteúdos e o fato de as dúvidas não serem devidamente esclarecidas, além do isolamento social, acarretam a preferência pelo ensino presencial.

Evidencia-se, dessa forma, que os alunos compreendem a necessidade do distanciamento social no momento de advento da pandemia, visto que era a única saída para diminuir a disseminação do vírus SARS-CoV-2, porém também ressaltam que o aprendizado é mais evidente quando acontece de forma presencial.

Fica evidente que esse foi um momento atípico e que as soluções tiveram que ser discutidas e tomadas levando em consideração os eventos do momento, ou seja, a disseminação do vírus SARS-CoV-2. Porém, mesmo diante de tantos obstáculos a serem superados, a pandemia deixou para a educação, de forma geral, um legado de muita experiência e aprendizado.

Considerações finais

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou compreender a qualidade das AENPs do curso de Educação Física do IFPB – Campus Sousa, e os resultados

demonstraram que grande percentual dos acadêmicos do curso tem bom acesso à internet.

Quando observado o uso dos equipamentos digitais, o aparelho celular, seguido do computador, aparece como o mais utilizado – o celular foi citado em todas as respostas dos alunos. Já com relação às plataformas de ensino escolhidas pela instituição para o andamento do ensino, os respondentes afirmaram ter um bom nível de domínio da sua utilização. No que diz respeito às capacitações fornecidas aos estudantes, os dados confirmam que o Instituto Federal da Paraíba – Campus Sousa concedeu a capacitação necessária.

As principais dificuldades levantadas pelos alunos foram relativas aos horários das aulas. Ainda que tenham declarado satisfação com a carga horária semanal de aulas nos dois formatos de ensino, os participantes sugerem aumento do número de aulas. Outro ponto levantado foi com relação à interação nas aulas. Sobre isso, constatou-se falta de dinamismo nas aulas, o que dificulta a manutenção do foco no assunto e a motivação dos alunos, os quais, em número expressivo, afirmaram haver pouca interação nas aulas. Um outro problema exposto pelos estudantes teve a ver com a disponibilização de auxílios digitais, a qual, segundo as respostas obtidas, foi insuficiente.

A hipótese do estudo – a de que o nível de satisfação dos estudantes com as Atividades de Ensino Não Presenciais (AENPs) do curso de Educação Física do IFPB Campus Sousa está relacionado com a qualidade

dessas atividades – foi confirmada. Os dados da pesquisa mostraram que a qualidade das atividades de ensino não presenciais está diretamente relacionada com o nível de satisfação dos alunos e com o modelo de ensino empregado nas aulas, evidenciando a pouca interação nas aulas e a adaptação ao ensino remoto frente aos problemas advindos principalmente da falta de motivação por parte de alunos e professores.

Estudos como este são extremamente relevantes para subsidiar novos caminhos que levem em conta a visão dos alunos sobre o processo de adaptação às atividades virtuais, já que o processo observado neste estudo adveio de um momento atípico e foi feito de forma rápida, por conta da pandemia de COVID-19. Sendo assim, recomenda-se fazer outros estudos com um maior número de estudantes, inclusive com os menores de idade, e também com os professores, para que se obtenham dados de uma investigação ainda mais abrangente.

O estudo se faz de fundamental importância para outras pesquisas que buscam compreender as percepções dos alunos quanto às aulas remotas ou virtuais, seja para momentos emergenciais como o que vivemos ou para o formato de aulas híbridas, a fim de se buscarem novas formas que tragam o melhoramento desse formato de ensino para os estudantes.

Referências

- ABIAHY, A. C. Conselho Superior aprova atividades de ensino não-presenciais para o IFPB. **Instituto Federal da Paraíba**, 27 jul. 2020. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/noticias/2020/07/conselho-superior-aprova-atividades-academicas-nao-presenciais-para-o-ifpb>. Acesso em: 27 abr. 2021.
- ALVES, L. M. **Gamificação na educação**: aplicando metodologias de jogos no ambiente educacional. Joinville: Clube dos Autores, 2018.
- ANTOLIN, G. D. C.; ANTOLIN, M. Q. Ensino remoto: Desafios e percepções dos alunos de um curso de engenharia de uma universidade pública brasileira. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 29, p. 863-879, 2021. Disponível em: <https://journals-sol.sbc.org.br/index.php/rbie/article/view/3502>. Acesso em: 9 jul. 2024.
- BARBOSA, A. M.; VIEGAS, M. A. S.; BATISTA, R. L. N. F. F. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 255-280, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15202/1981896.2020v25n51p255>.
- BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em: 5 out. 2023.
- CARVALHO, G. C. G.; MORAIS, I. B. A.; BRITO, M. C. A. Os desafios da gestão educacional em tempos de pandemia da covid-19. **South American Development Society Journal**, v. 6, n. 18, p. 191-205, dez. 2020. Disponível em: <https://www.sadsj.org/index.php/revista/article/view/349>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- CONCEIÇÃO, M. G.; ROCHA, U. R. TIC para manutenção dos estudos em período de pandemia na Universidade Federal da Bahia. **Folha de Rosto**, v. 6, n. 2, p. 95-106, jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.46902/2020n2p95-106>.

CUNHA, L. F. F.; SILVA, A. S.; SILVA, A. P. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 27-37, 2020. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 16 mar. 2021.

DUARTE, K. A.; MEDEIROS, L. S. Desafios dos docentes: as dificuldades da mediação pedagógica no ensino remoto emergencial. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 7, 2020, Maceió. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/68292>. Acesso em: 23 mar. 2021.

ENSINO Remoto Emergencial (ERE) versus Educação a Distância (EAD): Principais diferenças e a vantagem de se tornar EAD. **DTCOM Comunicação e Educação**, 17 ago. 2020. Disponível em: <https://dtcom.com.br/ensino-remoto-emergencial-ere-versus-educacao-a-distancia-ead-principais-diferencas-e-a-vantagem-de-se-tornar-ead/>. Acesso em: 15 mar. 2021.

FIORI, R.; GOI, M. E. J. Revisão de literatura em ambiente virtual de aprendizagem no Ensino Básico com uso de plataformas digitais. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 12, n. 3, p. 1-24, 2021. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/rencima/article/view/2864>. Acesso em: 9 jul. 2024.

FONTELLES, M. J.; SIMÕES, M. G.; FARIAS, S. H.; FONTELLES, R. G. S. Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. **Revista Paraense de Medicina**, v. 23, n. 3, 2009. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/gim/resource/fr/lil-588477>. Acesso em: 23 mar. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOEDERT, L.; ARNDT, K. B. F. Mediação pedagógica e educação mediada por tecnologias digitais em tempos de pandemia. **Criar Educação**, Criciúma, v. 9, n. 2, Edição Especial, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18616/ce.v9i2.6051>.

GROSSI, M. G. R.; COSTA, J. W.; SANTOS, A. J. P. A exclusão digital: o reflexo da desigualdade social no Brasil. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 24, n. 2, p. 68-85, 2013. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v24i2.2480>.

GUARDA, G. F.; REZENDE, S. M.; PINTO, S. C. C. S. Reflexões, aprendizados e experiências com o ensino remoto de alunos da computação e engenharias. **Renote**, v. 19, n. 1, p. 146-155, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.118418>.

IFPB – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. Campus Sousa. **Edital DG nº 05/2020 – Auxílio Inclusão Digital para aquisição de equipamentos**. Processo seletivo para concessão de auxílio inclusão digital para aquisição de equipamentos, em caráter emergencial, em razão da pandemia de COVID-19. Inscrições de 23/09 a 05/10. Sousa, PB: IFPB, 2020. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/sousa/editais/assistencia-estudantil/2020/edital-dg-no-05-2020-2013-auxilio-inclusao-digital-para-aquisicao-de-equipamentos>. Acesso em: 10 jul. 2024.

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Distance Education or Emergency Remote Educational Activity: in search of the missing link of school education in times of COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, e521974299, 2020. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4299>.

LIMA, V. S.; SILVA, F. C.; ABREU, I. S.; NASCIMENTO, J. S. Capacitação docente e discente para o uso das tecnologias digitais e ambientes virtuais: uma análise da real necessidade em tempos de pandemia. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 7., 2020, Maceió. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68140>. Acesso em: 19 mar. 2021.

MACÊDO, I. S.; COSTA, L. M. L. Formandos em ciências biológicas em tempos de pandemia: relatos de universitários. **Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, v. 1, n. 7, 2021. DOI: <https://doi.org/10.51473/rcmos.v1i7.2021.126>.

MELO, A. T. Inscrições abertas para o Auxílio Inclusão Digital do IFPB Campus Sousa. **Instituto Federal da Paraíba – Campus Sousa**, 15 jul. 2020a. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/sousa/>

noticias/2020/07/inscricoes-abertas-para-o-auxilio-inclusao-digital-do-ifpb-campus-sousa. Acesso em: 2 maio 2021.

MELO, A. T. Pesquisa de conectividade será aplicada aos estudantes até domingo (26). **Instituto Federal da Paraíba – Campus Sousa**, 23 abr. 2020b. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/sousa/noticias/2020/04/pesquisa-de-conectividade-sera-aplicada-aos-estudantes-ate-domingo-26>. Acesso em: 2 maio 2021.

MELO, A. T. Projeto Alunos Conectados seleciona estudantes para receber chips de celular para acesso à internet. **Instituto Federal da Paraíba – Campus Sousa**, 14 jul. 2021. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/sousa/noticias/2021/julho/projeto-alunos-conectados-seleciona-estudantes-para-receber-chips-de-celular-para-acesso-a-internet>. Acesso em: 20 nov. 2021.

MIRANDA, K. K. C. O.; LIMA, A. S.; OLIVEIRA, V. C. M.; TELLES, C. B. S. Aulas remotas em tempo de pandemia: desafios e percepções de professores e alunos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 7, 2020, Maceió. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID5382_03092020142029.pdf. Acesso em: 16 mar. 2021.

MORAIS, F. A. F.; BRITO, G. S. Alunos e a reconfiguração da presencialidade em tempos de cibercultura: análise de relatos em redes sociais sobre as dificuldades no ensino remoto em tempos de pandemia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, n. especial 2, p. 392-415, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2020.52233>.

MORAIS, I. R. D.; GARCIA, T. C. M.; RÊGO, M. C. F. D.; ZAROS, L. G.; GOMES, A. V. **Ensino Remoto Emergencial**: Orientações básicas para elaboração do plano de aula. Natal: SEDIS/UFRN, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/29766/1/ENSINO%20REMOTO%20EMERGENCIAL_orientacoes_basicas_elaboracao_plano_aula.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

MOREIRA, A. C. M. L.; MENDONÇA, C. R.; MOREIRA, S. O. L.; SANTANA, V. A.; MORAES, J. M. A.; SILVA, J. C.; GUIMARÃES, N. N.; FIGUEIREDO, A. C. R.; PARDI, P. C.; CARDOSO, J. R.; MOREIRA, P. C. Repercussões da aprendizagem por

meio de aulas remotas para o curso de medicina durante a pandemia de covid-19. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 7, p. 66716-66724, 2021. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n7-106>.

MOTA, A. P. L.; MENDES, G. M. M.; MATOS, R. C.; SOUSA, M. C. V. B.; GOMES, M. A.; PEREIRA JÚNIOR, E. A.; RUAS, C. M. Ensino remoto emergencial na percepção de saúde de acadêmicos de Farmácia. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 15, e31101522292, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i15.22292>.

NÓBREGA, I. S.; FERREIRA FILHO, J. A. B.; CUNHA, M. L. C.; MEDEIROS, T. P. G.; LEAL, C. Q. A. M.; SANTOS, R. C.; MARCOLINO, E. C. Ensino remoto na enfermagem em meio a pandemia da COVID-19. **Revista Científica de Enfermagem-RECIEN**, v. 10, n. 32, p. 358-366, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24276/rrecien2020.10.32.358-366>.

OLIVEIRA, R. M.; CORRÊA, Y.; MORÊS, A. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 5, e020028, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/179/110>. Acesso em: 19 abr. 2021.

OLIVEIRA, V.; TERTULIANO, I. W.; SILVA, S. A.; CASTRO, H. O. Percepção de graduandos em Educação Física sobre as aulas remotas frente à COVID-19: um estudo de caso. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 4, e3510413843, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i4.13843>.

ROSA, R. T. N. Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus – o COVID-19. **Revista Científica Schola**, v. 4, n. 1, p. 1-4 jul. 2020. Disponível em: [https://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%201%202020%20\(Rosane%20Rosa\).pdf](https://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%201%202020%20(Rosane%20Rosa).pdf). Acesso em: 15 abr. 2021.

SANTOS, D. S. **Os desafios de ensino e aprendizagem nas aulas remotas no ensino médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí Campus Uruçuí**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Instituto Federal do Piauí, Uruçuí, 2021. Disponível em: <http://bia.ifpi.edu.br:8080/jspui/handle/123456789/426>. Acesso em: 15 abr. 2021.

SCHMITT, D. C.; BUGALHO, D. K; KRUGER, S. D. Percepções docentes e as estratégias de ensino-aprendizagem durante o isolamento social motivado pelo COVID-19. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**, v. 20, e3133, 2021. DOI: <https://doi.org/10.16930/2237-766220213133>.

SILVA, A. C. Do presencial ao virtual: considerações sobre aula remota emergencial. **Pesquisa em Foco**, v. 25, n. 2, p. 5-20, 2020. Disponível em: https://www.ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/article/view/2473. Acesso em: 20 mar. 2021.

SILVA, D. S. V.; SOUSA, F. C. Direito à educação igualitária e(m) tempos de pandemia: desafios, possibilidades e perspectivas no Brasil. **Revista Jurídica Luso-Brasileira**, ano 6, n. 4, p. 961-979, 2020. Disponível em: https://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2020/4/2020_04_0961_0979.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

SOBERAY, S. T. M.; FREITAS, L. G. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado em educação em tempos de pandemia da covid-19. **Revista de estudos em educação e diversidade-REED**, v. 2, n. 4, p. 1-27, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/reed.v2i4.8318>.

SOUSA, A. F.; SILVA, J. A.; SUDÉRIO, F. B. Use of active methodologies as a strategy in remote education in a Biological Sciences graduation course. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 12, e341101220440, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i12.20440>.

TORTORELI, A. C.; GASPARIN, J. L. A interação do professor e alunos no ambiente virtual de aprendizagem: a ferramenta assíncrona *chat*. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 2012, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: UEM, 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/13219509-A-interacao-do-professor-e-alunos-no-ambiente-virtual-de-aprendizagem-a-ferramenta-sincrona-chat.html>. Acesso em: 20 abr. 2021.

VERCELLI, L. C. A. Aulas remotas em tempos de Covid-19: a percepção de discentes de um programa de mestrado profissional em educação. **Revista @mbiente educação**, v. 13, n. 2, p. 47-60, maio-ago. 2020. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/932>. Acesso em: 27 abr. 2021.

WATANABE, F. Y.; MOREIRA, R. F. C.; SAY, K. G.; BELEZA, A. C. S.; CONTINI, A. A.; TAKAHASHI, A. C. M.; ANTONIALI, A. I. S.; HELMER, E. A.; GONÇALVES, F. G. P. Formação docente em metodologias ativas e o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no Ensino Remoto Emergencial. **Anais do CIET:EnPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**, São Carlos, ago. 2020. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1810>. Acesso em: 18 mar. 2021.

ZILSE, S. S. O.; WEBER, A. L.; FLORIANI, J. R. Graduação em tempos de pandemia - aulas por videoconferência e percepção dos acadêmicos. **Paidéi@ - Revista Científica de Educação a Distância**, v. 13, n. 23, p. 1-19, 2021. DOI: <https://doi.org/10.29327/3860.13.23-1>.

Capítulo 6

Nível de atividade física relacionado à condição socioeconômica de adolescentes em tempos de pandemia de COVID-19

José Gadelha Duarte

Lívia Batista Duarte

Fábio Thiago Maciel da Silva

Uma breve contextualização

Este capítulo tem como finalidade apresentar um trabalho desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa em Atividade Física, Saúde e Desempenho, trabalho este que teve como objetivo analisar o nível de atividade física relacionado à condição socioeconômica de adolescentes em tempos de pandemia de COVID-19.

Inicialmente, ressalta-se que há evidências de que a prática de atividade física durante a adolescência traz benefícios associados à saúde esquelética (conteúdo mineral e densidade óssea) e ao controle da pressão sanguínea, da dislipidemia e da obesidade (Bouchard; Blair; Haskell,

2007; Janssen; Leblanc, 2010); essa prática contribui, ainda, para o aumento da habilidade motora, assim como para o desenvolvimento psicológico e o aumento das relações sociais (Smith; Biddle, 2008).

A promoção da atividade física deve começar já com o público infantojuvenil, já que os benefícios desse tipo de atividade, ao longo da vida e estendendo-se para a saúde do adulto, são inequívocos (Hallal *et al.*, 2006). Sabe-se que diversos fatores podem influenciar na prática de atividade física; entre eles, podemos destacar o nível socioeconômico, cuja relação com as variáveis de hábitos de vida, indicadores de crescimento e aptidão física vem sendo estudada (Fernandes *et al.*, 2008; Freitas *et al.*, 2010; Souza *et al.*, 2009).

Nesse início da década de 2020, as práticas de atividades físicas foram limitadas pelo surgimento de um vírus, denominado de SARS-CoV-2, que foi descoberto na China em 2019. No Brasil, o vírus se estabeleceu em fevereiro de 2020. Com isso, foram decretadas várias medidas protetórias à população, entre elas a medida de distanciamento social para redução do contato entre as pessoas e da circulação do vírus, que se mostrou necessária para se ter o controle sobre o avanço da pandemia (Aquino *et al.*, 2020).

O impacto desse distanciamento social sobre a saúde da população ainda é pouco conhecido, e alguns pesquisadores têm se debruçado na investigação sobre esses efeitos, sobretudo na saúde mental (Li *et al.*, 2020). Da

mesma forma, não são conhecidos, até o momento de nossa pesquisa, quais prejuízos econômicos podem ser observados em populações específicas, como aquelas que vivem em um contexto rural, por exemplo.

Com base no que se depreende da literatura, a questão socioeconômica desfavorável pode limitar as práticas regulares de atividade física; desse modo, é importante conhecer o nível de atividade física de adolescentes e sua relação com seu nível socioeconômico. Resultados dessas análises poderão trazer informações relevantes para a composição de estratégias de aumento dos níveis de atividade física dos adolescentes, levando em consideração os fatores socioeconômicos. O presente estudo teve como objetivo, portanto, analisar o nível de atividade física em relação ao nível socioeconômico de adolescentes em contexto rural em tempos de pandemia de COVID-19.

Aspectos metodológicos

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, a qual, segundo Gil (2008), descreve as características de determinadas populações ou fenômenos. Uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

A amostra constituiu-se de 52 alunos de ambos os sexos, com idades entre 10 e 16 anos, estudantes do

Ensino Fundamental II da Escola Municipal de Ensino Fundamental Noel Alves de Oliveira, localizada no município de Vieirópolis-PB.

Para avaliar o nível de atividade física, utilizou-se o Questionário Internacional de Atividade Física (IPAQ), versão 8, na sua forma curta. Esse instrumento analisa os tipos de atividade física que as pessoas fazem em seu dia a dia. As perguntas visam identificar o tempo gasto com atividade física no intervalo dos sete dias anteriores até a data de aplicação do instrumento. Para isso, as questões levam em consideração as atividades feitas no ambiente de trabalho ou na locomoção de um ambiente para outro, além de lazer e esportes.

Para analisar a condição socioeconômica, utilizou-se o Critério de Classificação Econômica Brasil, que distingue socioeconomicamente as pessoas, a partir de informações sobre a escolaridade do chefe da família e sobre posse de “itens de conforto familiar” – tais como televisor, geladeira, rádio, automóvel – e acesso a empregados domésticos. Essa classificação enquadra as pessoas em cinco classes, denominadas A, B, C, D e E, de acordo com a pontuação atingida (ABEP, 2008).

Para a análise da estatística descritiva dos dados, foi utilizado o programa Microsoft Office Excel 365. Os dados das características gerais foram analisados de forma descritiva e apresentados em média e desvio padrão. Para avaliar os níveis de atividade física e os socioeconômicos, utilizou-se

as distribuições de frequência absoluta, relativa e percentual. Para a representação gráfica foi utilizado o programa GraphPad Prism 9.

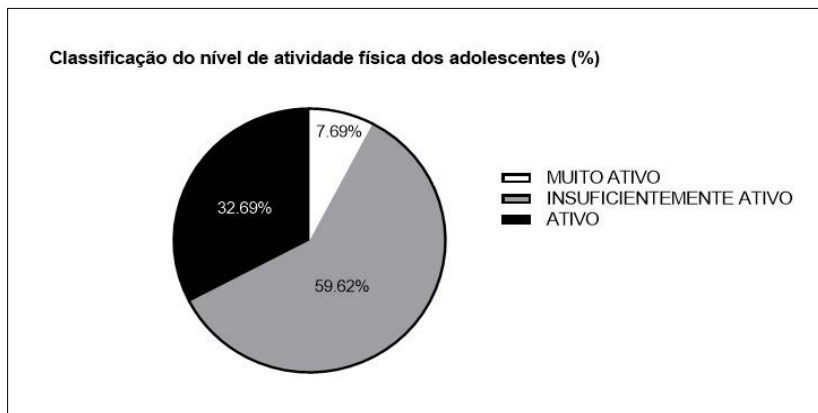
A pesquisa seguiu todos os critérios contidos na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que delinea os procedimentos em atividades de pesquisa envolvendo seres humanos, sendo oportunamente submetida e aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UNIESP) sob parecer de número 4.864.627. Os dados coletados foram utilizados somente para o que se refere aos objetivos da pesquisa, sendo as informações apresentadas de forma coletiva, sem qualquer prejuízo para as pessoas envolvidas.

Principais achados

Inicialmente podemos observar que foram avaliados 52 alunos (27 meninos e 25 meninas) do Ensino Fundamental II da Escola Noel Alves de Oliveira, com médias de idades de $13,3 \pm 1,73$ para o sexo masculino e $12,6 \pm 1,19$ para o feminino.

No Gráfico 1, está apresentada a classificação do nível de atividade física dos adolescentes. Observou-se que a maioria dos estudantes (59,62%) foi classificada na categoria *insuficientemente ativa*; 32,69% foram classificados na categoria *ativo*, enquanto a categoria *muito ativo* teve a menor porcentagem – apenas 7,69% de toda a amostra.

Gráfico 1 – Classificação do nível de atividade física dos adolescentes



Fonte: elaborado pelos autores

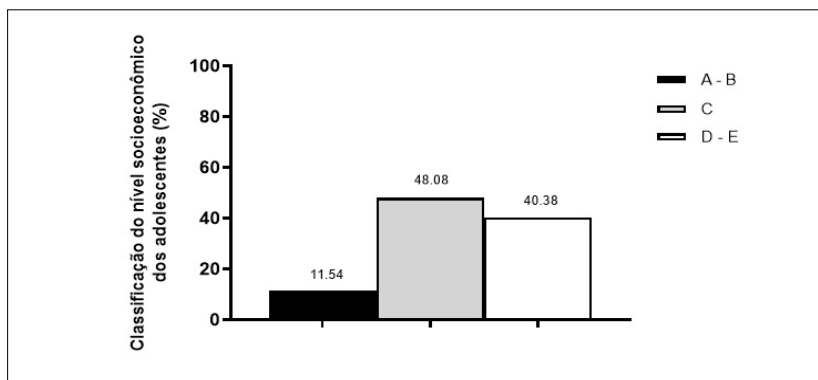
Com relação aos níveis de Atividade Física (AF), os dados deste estudo corroboram outras pesquisas realizadas no Brasil. Um estudo realizado em Florianópolis-SC mostrou que, em todas as faixas etárias estudadas, dois terços dos adolescentes (65,7%) apresentavam níveis insuficientes de atividade física, e as meninas (78,3%) mais do que os meninos (51%) (Farias Júnior; Lopes, 2004).

No presente estudo, não foi investigada diferença do nível de AF entre os sexos. Em contrapartida, o estudo realizado por Quispe, Ramos e Oré (2016) revelou diferenças quanto ao sexo: do total de adolescentes que atingiram níveis altos de atividade física, 60,4% eram do sexo masculino, tendo sido este classificado como ativo e o sexo feminino como moderadamente ativo. Já no estudo de

Dresch *et al.* (2013), 57,5% dos sujeitos eram ativos de modo geral; ao se analisar por sexo, observou-se que 59,6% dos homens e 56% das mulheres foram classificados como muito ativos, no entanto o nível de AF foi estatisticamente maior em adolescentes do sexo masculino.

Em seguida, no Gráfico 2, está exposta a classificação do nível socioeconômico dos adolescentes. Observou-se que uma grande parte da amostra estudada faz parte da classe econômica C (48,08%), uma outra parte, das classes D e E (40,38%), enquanto apenas 11,54% declararam pertencer às classes A e B. Com isso, podemos observar que a distribuição do público-alvo deste trabalho entre as classes reflete a distribuição que ocorre na sociedade, na qual há uma minoria com condições mais favoráveis, enquanto a maioria enfrenta condições socioeconômicas desfavoráveis.

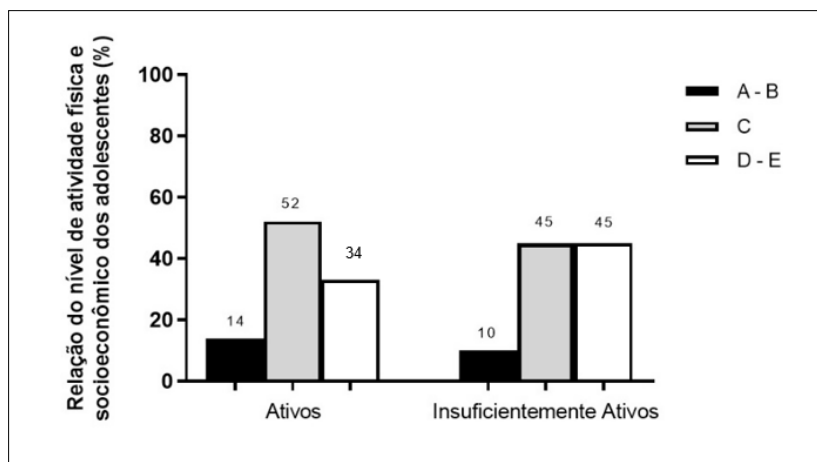
Gráfico 2 – Classificação do nível socioeconômico dos adolescentes



Fonte: elaborado pelos autores

No Gráfico 3, por sua vez, estão retratados os níveis de atividade física com relação ao nível socioeconômico dos adolescentes, classificados como *ativos* ou *insuficientemente ativos* e distribuídos nas classes A-B, C e D-E. Com relação aos adolescentes considerados *ativos*, 52% pertenciam à classe C; 34% às classes D-E; e apenas 14% às classes A-B. Para os considerados *insuficientemente ativos*, tivemos uma igualdade entre as classes C e D-E, com 45%, enquanto as classe A-B representaram 10% dessa categoria.

Gráfico 3 – Classificação dos níveis de atividade física relacionados aos níveis socioeconômicos



Fonte: elaborado pelos autores

Os resultados corroboram o estudo realizado por Farias Júnior *et al.* (2011) na cidade de João Pessoa, que mostrou que adolescentes pertencentes à classe econômica C eram propensos a serem fisicamente mais ativos quando

comparados aos das classes econômicas D e E. Por sua vez, os pesquisadores Ceschini, Figueira Júnior e Araújo Júnior (2009) concluíram que adolescentes do Nível Socioeconômico B apresentam menor propensão para a prática de pelo menos uma modalidade esportiva, quando comparados aos da classe C. Estudo realizado por Bastos, Araújo e Hallal (2008) com adolescentes de São Paulo e de Pelotas-RS cita que os adolescentes de São Paulo adotavam práticas simples de atividade física, como andar de bicicleta e jogar bola; já em relação aos adolescentes de Pelotas-RS, observou-se maior prevalência de baixos níveis de atividade física entre os adolescentes mais pobres. Outros estudos, como o de Oehlschlaeger *et al.* (2004), também com adolescentes de Pelotas-RS, apresentaram que pessoas pertencentes às classes D e E demonstraram valores elevados de inatividade física.

Demais estudos vistos na literatura que avaliaram os níveis de atividade física e condição socioeconômica constataram que, além de diferentes métodos de estimativa de indicadores socioeconômicos, as características físicas, sociais e ambientais de cada população estudada também são diferentes e, portanto, apresentam resultados divergentes deste estudo.

Considerações finais

Após análise dos resultados, concluímos que os adolescentes que frequentam escolas da zona rural são insuficientemente ativos quanto ao nível de atividade física; já em relação ao nível socioeconômico, os adolescentes apresentaram resultados semelhantes em duas classes (C e D-E). Com isso, a relação entre o nível de atividade física e o nível socioeconômico demonstrou que adolescentes com condição econômica mais elevada tendem a ser mais ativos, por esse e diversos outros fatores relacionados; já os que têm status socioeconômico inferior apresentam níveis insuficientes de atividade física.

Referências

ABEP – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA. **Critério de Classificação Econômica Brasil**. São Paulo: Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa, 2008. Disponível em: <https://www.abep.org/Servicos/Download.aspx?id=07>. Acesso em: 14 abr. 2021.

AQUINO, E. M. L.; SILVEIRA, I. H.; PESCARINI, J. M.; AQUINO, R.; SOUZA-FILHO, J. A.; ROCHA, A. S.; FERREIRA, A.; VICTOR, A.; TEIXEIRA, C.; MACHADO, D. B.; PAIXÃO, E.; ALVES, F. J. O.; PILECCO, F.; MENEZES, G.; GABRIELLI, L.; LEITE, L.; ALMEIDA, M. C. C.; ORTELAN, N.; FERNANDES, Q. H. R. F.; ORTIZ, R. J. F.; PALMEIRA, R. N.; PINTO JUNIOR, E. P.; ARAGÃO, E.; SOUZA, L. E. P.; BARRAL NETTO, M.; TEIXEIRA, M. G.; BARRETO, M. L.; ICHIHARA, M. Y.; LIMA, R. T. R. S. Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, suppl. 1, p. 2423-2446, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10502020>.

BASTOS, J. P.; ARAÚJO, C. L. P.; HALLAL, P. C. Prevalence of insufficient physical activity and associated factors in Brazilian adolescents. **Journal of Physical Activity and Health**, v. 5, n. 6, p. 777-794, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1123/jpah.5.6.777>.

BOUCHARD, C.; BLAIR, S. N.; HASKELL, W. L. (ed.). **Physical Activity and Health**. Campaign: Human Kinetics, 2007.

CESCHINI, F. L.; FIGUEIRA JÚNIOR, A.; ARAÚJO JÚNIOR, J. F. Atividade física e comportamentos sedentários em adolescentes. **Revista de Atenção à Saúde**, v. 7, n. 19, p. 24-31, jan.-mar. 2009. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_ciencias_saude/article/view/330. Acesso em: 9 jul. 2024.

DRESCH, F.; BERTOLI, J.; SILVA, J. R. L. C.; FRUTUOSO, A. S.; FREITAS, C. R. Physical Activity Level of Students of a Public School in a City of Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, Fortaleza, v. 26, n. 3, p. 360-365, 2013. Disponível em: https://ojs.unifor.br/RBPS/article/view/2941/pdf_1. Acesso em: 11 mar. 2021.

FARIAS JÚNIOR, J. C.; LOPES, A. S. Comportamentos de risco relacionados à saúde em adolescentes. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 12, n. 1, p. 7-12, 2004. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/535>. Acesso em: 18 mar. 2021.

FARIAS JÚNIOR, J. C.; MENDES, J. K. F.; BARBOSA, D. B. M.; LOPES, A. S. Fatores de risco cardiovascular em adolescentes: prevalência e associação com fatores sociodemográficos. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 14, n. 1, p. 50-62, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1415-790X2011000100005>.

FERNANDES, R. A.; CASONATTO, J.; CHRISTOFARO, D. G. D.; RONQUE, E. R. V.; OLIVEIRA, A. R.; FREITAS JÚNIOR, I. F. Riscos para o excesso de peso entre adolescentes de diferentes classes socioeconômicas. **Revista da Associação Médica Brasileira**, Presidente Prudente, v. 54, n. 4, p. 334-338, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-42302008000400019>.

FREITAS, R. W. J. F.; SILVA, A. R. V.; ARAÚJO, M. F. M.; MARINHO, N. B. P.; DAMASCENO, M. M. C.; OLIVEIRA, M. R. Prática de atividade física por adolescentes de Fortaleza, CE, Brasil. **Revista Brasileira de Enfermagem**,

Brasília, v. 63, n. 3, p. 361-365, jun. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672010000300010>.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALLAL, P. C.; VICTORA, C. G.; AZEVEDO, M. R.; WELLS, J. C. K. Adolescent physical activity and health: a systematic review. **Sports Medicine**, v. 36, n. 12, p. 1019-1030, 2006. DOI: <https://doi.org/10.2165/00007256-200636120-00003>.

JANSSEN, I.; LEBLANC, A. G. Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. **International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity**, v. 7, 40, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-40>.

LI, S.; WANG, Y.; XUE, J.; ZHAO, N.; ZHU, T. The Impact of COVID-19 Epidemic Declaration on Psychological Consequences: A Study on Active Weibo Users. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 6, 2032, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17062032>.

OEHLSCHLAEGER, M. H. K.; PINHEIRO, R. T.; HORTA, B.; GELATTI, C.; SAN'TANA, P. Prevalência e fatores associados ao sedentarismo em adolescentes de área urbana. **Revista de Saúde Pública**, v. 38, n. 2, p. 157-163, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-89102004000200002>.

QUISPE, J. M.; RAMOS, R. J. A.; ORÉ, C. A. S. Nivel de actividad física en adolescentes de un distrito de la región Callao. **Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública**, v. 33, n. 3, p. 471- 477, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.17843/rpmesp.2016.333.2312>.

SMITH, A. L.; BIDDLE, S. J. H. (ed.). **Youth Physical Activity and Sedentary Behavior**: challenges and solutions. Champaign: Human Kinetics, 2008.

SOUZA, C. V.; BARBOSA FILHO, V. C.; SOUZA, E. A.; LEMOS, L. F. C.; TROMPIERI FILHO, N. Análise do nível de atividade física e perfil socioeconômico dos adolescentes da cidade de Fortaleza. **EFDeportes.com - Revista Digital**, Buenos Aires, ano 14, n. 133, jun. 2009. Disponível em: <https://efdeportes.com/efd133/atividade-fisica-e-perfil-socioeconomico.htm>. Acesso em: 29 fev. 2024.

O livro “Educação Física no Campus Sousa do IFPB: realidade e perspectivas na pandemia e no pós-pandemia de COVID-19” destina-se aos interessados por Educação, bem como todos os envolvidos no processo educativo no cenário pandêmico e pós-pandêmico. Retrata uma apresentação do fazer pedagógico durante e após o processo da mencionada pandemia, evidenciando como os docentes se reinventaram, repensaram e fizeram a educação funcionar da melhor forma possível, para que o processo educacional no Instituto Federal da Paraíba fluísse com qualidade, repetindo os protagonistas desse processo, os educandos.

