

Pibid e Residência Pedagógica da UFRRJ:

caminhos da docência em Educação Física



Paulo Cesar Gonçalves Leonardo Filho
Rodrigo Lema Del Rio Martins
organizadores

**PIBID E RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA DA UFRRJ:
CAMINHOS DA DOCÊNCIA EM
EDUCAÇÃO FÍSICA**



Pedro & João
editores

Esta obra foi financiada com recursos do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro por meio do Edital de Auxílio ao Pesquisador n.º 01/2024

PPGEDUC
Programa de Pós-Graduação em Educação
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares



**Paulo Cesar Gonçalves Leonardo Filho
Rodrigo Lema Del Rio Martins
(Organizadores)**

**PIBID E RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA DA UFRRJ:
CAMINHOS DA DOCÊNCIA EM
EDUCAÇÃO FÍSICA**


Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Esta obra passou por revisão de pares.

Paulo Cesar Gonçalves Leonardo Filho; Rodrigo Lema Del Rio Martins [Orgs.]

Pibid e Residência Pedagógica da UFRRJ: caminhos da docência em Educação Física. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 281p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1860-1 [Digital]

1. Pibid. 2. Residência pedagógica. 3. Formação docente em Educação Física. 4. Experiências pedagógicas. I. Título.

CDD – 370

Capa: Paulo Cesar Gonçalves Leonardo Filho com finalização de Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Lourdes Kaminski

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

APRESENTAÇÃO

Esta obra se constitui como uma coletânea de textos escritos por discentes, professores de escolas públicas e docentes do ensino superior, vinculados ao curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). São relatos de experiências pedagógicas desenvolvidas ao longo de 18 meses (entre novembro de 2022 e abril de 2024), em diferentes unidades de ensino das redes municipais, estadual e federal situadas no estado do Rio de Janeiro.

As produções revelam a potência dos *saberes-fazeres* desses atores, que são (re)construídos e (re)significados constantemente com a participação ativa de crianças e adolescentes nos cotidianos escolares. São, portanto, escritas autorais derivadas das vivências oferecidas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa Residência Pedagógica (PRP).

Cada autor/a aqui mobilizado/a teve a oportunidade de fazer um exercício de docência, a partir de um *mergulho* nos cotidianos escolares, interagindo semanalmente com as/os estudantes das escolas públicas. Com efeito, emergiram formas singulares de tratar, pedagogicamente, os elementos da cultura corporal de movimento que a Educação Física se ocupa no currículo escolar.

O PIBID e o PRP representam uma política pública acertada de valorização do magistério como carreira profissional. Ao promover uma rede colaborativa entre os sujeitos da universidade (docentes e discentes) e das escolas públicas de ensino (professores), esses dois Programas fomentam o despertar para a docência, a identidade com o magistério e a valorização da educação pública. É nesse contexto de autoformação e de formação compartilhada que florescem experiências pedagógicas planejadas, ministradas, avaliadas, criticadas e reconfiguradas, num processo contínuo de retroalimentação do *saber-fazer* docente.

Neste livro, trazemos as tentativas de ensinar e de aprender educação física capitaneadas por docentes da UFRRJ, estudantes da graduação e professores das escolas públicas de Seropédica, Itaguaí e Rio de Janeiro, em todas as etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Longe de espelhar um receituário a ser seguido em outros contextos escolares, as 17 práticas pedagógicas evidenciadas nesta obra almejam contribuir para o fortalecimento da nossa área de conhecimento, inspirando outros professores a tentar, assim como nós tentamos, produzir uma Educação Física escolar com sentido e significado para todos os educandos, por meio de diversas práticas corporais, sem gerar exclusão, discriminação e estigmatização. Somos cientes de que os desafios para tal transcendem as experiências narradas, mas nos anima saber que foi possível realizarmos práticas exitosas, dentro das limitações impostas e mesmo sem termos as condições consideradas ideais.

Romper com a lógica esportivizante, excludente e de baixo engajamento docente na Educação Física é um dever de todos nós, educadores, que acreditamos na escola e na universidade pública! Este livro é também um chamamento à mobilização para ampliarmos a legitimidade da presença da Educação Física no currículo escolar. Acreditamos que é por meio de práticas pedagógicas compartilhadas, para além da nossa vivência no cotidiano escolar, que isso se torna factível.

Desejamos uma boa leitura e a apropriação dessa coletânea, que mostra a potência da nossa ação docente e que pode, quem sabe, encorajar aqueles que tomarem contato com esta obra, a também buscar meios para dar visibilidade às suas práticas pedagógicas Brasil afora.

Paulo Cesar Gonçalves Leonardo Filho
Rodrigo Lema Del Rio Martins
Organizadores

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	11
O CONSTRUCTO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE LICENCIANDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	
Nicole de Oliveira Anastacio Muniz, Marlon Carlos Nascimento e Silva, Rocindes de Souza Berriel, Jonatas Thiago Vale da Rosa, Dionizio Mendes Ramos Filho, Ricardo Ruffoni	
CAPÍTULO 2	23
VIAJANDO PELO BRASIL: UMA EXPERIÊNCIA COM JOGOS E BRINCADEIRAS POPULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Nicholas Trindade de Oliveira, Anna Beatriz Gregório Estrela da Silva, Hellen Costa da Silva, Mariana Antunes Braz, Rodrigo Lema Del Rio Martins	
CAPÍTULO 3	51
QUESTÕES SOCIOCULTURAIS E DE PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Jessica Calixto Gonçalves Alves Dinamarco, Álvaro Pedro Gomes Novais, Francisco de Assis Andrade, Rodrigo Lema Del Rio Martins	
CAPÍTULO 4	63
DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA MEDIADA PELO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA A PARTIR DO CARNAVAL	
Jéssica Renata Figueiredo Barros, Paulo Cesar Gonçalves Leonardo Filho, Matheus Leite de Oliveira, Mariana Antunes Braz, Rodrigo Lema Del Rio Martins	

CAPÍTULO 5	91
O CIRCUITO E A DANÇA: UMA FORMA CRIATIVA DE CONDUZIR AS AULAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	
Rayssa Bruna Silva do Santos, Amparo Villa Cupolillo, Valéria Nascimento Lebeis Pires	
CAPÍTULO 6	99
A EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DA LUDICIDADE E OBJETOS RECICLÁVEIS	
Rayssa Fernanda Garcia Nogueira Palau, Gustavo Pontes dos Santos, Célia Polati	
CAPÍTULO 7	109
O USO DO MATERIAL RECICLÁVEL E ALTERNATIVO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM AULAS DE ATLETISMO	
Carlos Henrique Anacleto Fonte, Maria Aparecida Santos de Oliveira, Dionizio Mendes Ramos Filho, Ricardo Ruffoni	
CAPÍTULO 8	125
SAINDO DO TRADICIONAL: A IMPORTÂNCIA DE DIFERENTES FORMAS DE AVALIAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	
Ana Caroline dos Santos Deschamps, Wellerson Ferreira dos Santos, Dionizio Mendes Ramos Filho, Maria Aparecida Santos de Oliveira, Ricardo Ruffoni	
CAPÍTULO 9	141
A CONSTRUÇÃO DE UM LIVRETO DE ATLETISMO COMO FORMA DE AVALIAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
Geovanna Lopes Figueiredo, Kaique da Silva Carneiro, Felipe Lameu dos Santos, Amparo Villa Cupolillo	

CAPÍTULO 10	157
ALÉM DO MOVIMENTO: PRÁTICAS DE CONSCIÊNCIA CORPORAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
Giovana Zumpichiatti Carrarini, Geovanna Lopes Figueiredo, Felipe Lameu dos Santos, Amparo Villa Cupolillo	
CAPÍTULO 11	169
REFLEXÕES ACERCA DO PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA CONSTRUÇÃO DA IMAGEM CORPORAL DOS ALUNOS	
Guilherme Gomes Andrade, Brenda Natasha Malvar Vale de Oliveira, Guilherme de Souza Matheos, Breno Ferreira Pena Maciel, Nei Jorge dos Santos Júnior, Amparo Villa Cupolillo	
CAPÍTULO 12	181
JORNADA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: APRENDENDO A ENSINAR	
Carlos Daniel Estevam dos Santos, Caio Zacharias Pereira, Francisco de Assis Andrade, Rodrigo Lema Del Rio Martins	
CAPÍTULO 13	199
ESPORTES DE PRECISÃO NO CHÃO DA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Maíra Almeida do Carmo, Thayná Lopes de Azevedo, Maria Aparecida Santos de Oliveira, Dionizio Mendes Ramos Filho, Ricardo Ruffoni	
CAPÍTULO 14	217
JOGOS COLETIVOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	
Lucas Raphael Medeiros de Souza, Victor Cordeiro dos Santos, Maria Aparecida Santos de Oliveira, Dionizio Mendes Ramos Filho, Ricardo Ruffoni	

CAPÍTULO 15	233
FLAGBOL COMO ESPORTE NÃO CONVENCIONAL: POSSIBILIDADES E RESULTADOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
Marcos Vinicius da Costa Santos, Jonatas Thiago Vale da Rosa, Dionizio Mendes Ramos Filho, Ricardo Ruffoni	
CAPÍTULO 16	241
ESTRATÉGIAS DE MOTIVAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	
Jonatas Lucas Carneiro, Jonatas Thiago Vale da Rosa, Dionizio Mendes Ramos Filho, Ricardo Ruffoni	
CAPÍTULO 17	249
TÊNIS DE CAMPO NO ENSINO MÉDIO NOTURNO: UMA EXPERIÊNCIA À LUZ DA BNCC NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	
Camila Fernandes Silva, Mithia Cavalheiro Costa, Mel França Pereira, Victor Cordeiro dos Santos, Marlon Carlos Nascimento e Silva, Rocindes de Souza Berriel, Dionizio Mendes Ramos Filho, Ricardo Ruffoni	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	269

CAPÍTULO 1

O CONSTRUCTO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE LICENCIANDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Nicole de Oliveira Anastacio Muniz

Marlon Carlos Nascimento e Silva

Rocindes de Souza Berriel

Jonatas Thiago Vale da Rosa

Dionizio Mendes Ramos Filho

Ricardo Ruffoni

1. Introdução

O Programa Residência Pedagógica (PRP) contempla como um dos seus objetivos, contribuir na construção da identidade profissional docente dos residentes. Esse Programa é instituído na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e integra a Política Nacional de Formação de Professores (PNFP) a partir da Portaria n° 38/2018 (Brasil, 2018b). Os bolsistas, denominados residentes, são inseridos na Educação Básica em escolas públicas (municipais ou estaduais), para a execução de todas as atividades que permeiam a docência.

A Capes considera, como critério de inserção no Programa, que o candidato tenha cinquenta por cento de integralização da licenciatura ou que esteja no quinto período do curso (Brasil, 2018b). Tardiff (2014) expõe que o saber docente é construído a partir do trabalho cotidiano do docente e em sua formação inicial ou continuada. Nesse sentido, considerando o residente inserido na trajetória da formação inicial, levantamos o que Lopes *et al.* (2022) abordam como característica individual de um graduando nessa fase: a percepção de sua própria identidade docente.

A identidade docente é compreendida como um processo a ser continuamente construído e não dado ou recebido, sendo um lugar de concepção de maneiras de ser e estar na docência. A construção da identidade docente profissional emerge a partir da formação inicial, ainda durante o curso de licenciatura, se fortalece na formação continuada e se perdura, sendo forjada por transformações durante todo o magistério e a forma com que é transformada ou criada irá depender de cada ser, por se tratar de um processo complexo e um caminho interno a ser percorrido, mesmo que a partir do atravessamento de experiências e vivências com o outro (Libâneo, 2004; Pimenta; Lima, 2017; Nóvoa, 2017).

Monteiro *et al.* (2020) demonstram que a experiência que o PRP propicia de vivência do *chão da escola* corrobora positivamente com a construção da identidade dos licenciandos. Portanto, encarando que o desenvolvimento da identidade se dá através das experiências individuais do sujeito, segundo o autor, as relações estabelecidas entre os participantes no desenvolvimento do Programa delineiam de maneira significativa as experiências da/na relação entre alunos, residentes, preceptores e orientador – ratificando no constructo da identidade profissional dos licenciandos a partir dessas relações.

Corroborando a justificativa do relato que emerge da problematização que circunda os frequentes debates entre os membros do subprojeto, acerca de experiências formativas e os impactos desses atravessamentos que caracterizam a identidade e percepção dos membros do PRP, consideramos elaborar um relato a partir dessa perspectiva.

Diante do exposto, o objetivo do presente estudo é relatar a experiência de residentes de Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), acerca da percepção da identidade docente construída durante a participação no PRP.

2. Metodologia

Optou-se como percurso metodológico, a pesquisa qualitativa e descritiva do tipo relato de experiência. O relato de experiência como método demonstrou-se a abordagem mais adequada para o estudo, pois permite uma análise aprofundada das vivências experienciadas pelos participantes, a abordagem propicia a construção de conhecimento a partir da contribuição de uma compreensão mais autêntica, além de ter se apresentado como um percurso que atenderá os objetivos do estudo (Gil, 2002; Mussi; Flores; Bispo, 2021).

A amostra de alunos participantes, que foram selecionados de forma aleatória, foi composta por sete bolsistas do subprojeto de Educação Física da UFRRJ, que ministram em unidades escolares localizadas no município de Seropédica, situado na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. Os bolsistas, em questão, foram distribuídos em escolas municipais sob a gestão da Secretaria Municipal de Educação de Seropédica (SMES) e em unidade estadual sob a gestão da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC). Todos os voluntários entrevistados estavam ativos no programa. Os voluntários estavam em exercício há, no mínimo, nove meses com atuação efetiva no PRP e compõem o quadro de aprovados do Edital n.º 28/2022 Prograd, Edital n.º 33/2022 Prograd e Edital n.º 17/2023 Prograd (UFRRJ, 2022a, 2022b, 2023).

Para o constructo do relato, utilizamos como instrumento a entrevista semiestruturada, sendo composta por duas perguntas abertas elaboradas pelos pesquisadores. A entrevista frequentemente é utilizada para captação e compreensão de sentimentos, pensamentos, opiniões e atitudes dos entrevistados relacionados a um fenômeno (Marconi; Lakatos, 2003; Guazi, 2021). A entrevista foi individualmente aplicada, remotamente via áudio no aplicativo *whatsapp*, os dados coletados foram analisados e correlacionados sistematicamente para discussão que se

fundamentou em achados da literatura científica como Tardiff (2014) e Freitas, Freitas e Almeida (2020).

Para compreensão do objetivo proposto do estudo, utilizamos somente uma pergunta aberta pertencente à entrevista, a saber: “Considerando a construção de sua identidade profissional como professor, a partir de sua perspectiva, qual seria o impacto do PRP na sua identidade profissional?”.

Com a finalidade de manter responsabilidade ética, todos os participantes foram anteriormente informados acerca dos objetivos do relato, processos metodológicos, importância da participação no estudo, sendo garantido o sigilo total de dados.

3. Resultados e discussão

Ao iniciar no Programa, os residentes foram reunidos nas primeiras semanas no *campus* da UFRRJ, para alinhamentos e conhecimento acerca do PRP e como ocorria toda sua sistematização. Em sequência foram apresentados em suas unidades escolares presencialmente, conheceram toda estrutura e infraestrutura das quadras e materiais disponíveis em suas respectivas escolas, os residentes também foram apresentados à gestão da escola e, em suas primeiras semanas, realizaram a fase de observação.

Nas semanas subsequentes, cada residente iniciaria a fase de regência das aulas, de acordo com a unidade escolar em que estava inserido. Cada discente construía o plano de aula de acordo com a unidade temática requerida pela Secretaria, que gerenciava a unidade. Cabe destacar que a construção de cada plano foi baseada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme indica o Edital 06/2018 do PRP (Brasil, 2018a). O plano de aula era avaliado pelo preceptor que instruía correções sempre que necessário.

O PRP, no subprojeto de Educação Física da UFRRJ, configura-se com reuniões semanais com o docente orientador, os residentes e os professores preceptores. A cada reunião semanal discutia-se os artigos previamente selecionados pelo docente orientador, acerca de uma temática presente no cotidiano dos residentes, uma possibilidade de

enfrentamento de um possível desafio, questões como a evasão nas aulas de Educação Física, motivação dos alunos para participação efetiva nas aulas; e, ao longo das reuniões semanais, ocorria a discussão dos planos de aula aplicados pelos residentes.

Ao longo do subprojeto de Educação Física, as tematizações das reuniões eram abordadas a partir de embasamento teórico-científico acerca das questões que permeiam a Educação Básica. Os artigos lidos para discussão eram, ocasionalmente, construídos como produtos científicos, resenha crítica acadêmica, pôster e relato de experiência – como um relato, fruto de uma experiência, submetido, aceito e apresentado no XXIII Conbrace e X Conice de 2023. Todas essas ações eram da característica formadora do Programa.

Para compreender a percepção do PRP, diante da construção da identidade dos residentes a partir das experiências propiciadas pelo Programa, selecionamos, aleatoriamente, os residentes que compõem as características conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 1 – Características dos residentes participantes da pesquisa

Residente	Idade	Sexo	Gestão	Etapas de ensino
Residente 1	25 anos	Feminino	SMES – RJ	Educação Infantil
Residente 2	24 anos	Masculino	SMES – RJ	Ensino Fundamental
Residente 3	23 anos	Masculino	SEEDUC – RJ	Ensino Médio - regular
Residente 4	25 anos	Masculino	SEEDUC – RJ	Ensino Médio - regular
Residente 5	25 anos	Feminino	SMES – RJ	Ensino Fundamental
Residente 6	30 anos	Masculino	SMES - RJ	Ensino Médio - regular
Residente 7	24 anos	Feminino	SEEDUC - RJ	Ensino Médio - regular

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os residentes entrevistados foram quatro indivíduos do sexo masculino e três do sexo feminino, com idade média de 25 anos. A

gestão de quatro entrevistados foi a SMES-RJ, de escolas municipais de Seropédica, e três residentes em escolas sob gerenciamento da SEEDUC-RJ, ou seja, de instituições estaduais. A etapa de exercício de ensino da maioria dos residentes foi no Ensino Médio regular; dois residentes atuaram no Ensino Fundamental, e um na Educação Infantil.

Ao perguntar aos bolsistas como compreendiam suas próprias identidades construídas dentro do PRP, por meio da pergunta: “Considerando a construção de sua identidade profissional como professor, a partir de sua perspectiva, qual seria o impacto do PRP na sua identidade profissional?”, destacamos as seguintes respostas:

R02- O Residência pedagógica foi a minha primeira experiência real ministrando para uma turma de educação física, não sabia como atuar realmente, e o Programa Residência pedagógica me auxiliou muito na questão, do amadurecimento enquanto profissional, é, e moldar uma maturidade e uma postura era uma questão pra mim, é eu acho que estou conseguindo cumprir no meu objetivo enquanto profissional, no qual eu almejava durante a graduação.

R03 - Então, eu acredito que o Residência foi de total importância da minha formação e minha construção como professor. Hoje em dia, eu estou muito seguro para estar controlando uma turma e o Residência me proporcionou estar aprendendo no processo de formação, é, mas também de estar aprendendo com a professora preceptora, com os demais residentes também, como a gente está em grupo, a gente consegue aprender com o outro, às vezes só observando o outro, então é com esses residentes que a gente vai aprendendo também a se moldar, a partir do outro a gente vai se moldando.

Debruçando-nos acerca dessas pontuações, foi possível perceber que o olhar que os discentes levantam acerca da identidade profissional é demasiadamente atravessado por outras pessoas, conforme reiteramos a concepção adotada nesta perspectiva por Monteiro *et al.* (2020), que apontam que a estrutura construída no PRP corrobora diretamente este fator da docência construída coletivamente. Nesse sentido, Soares *et al.* (2021) afirmam que a relação entre preceptores, alunos, residentes e

docente orientador concebe uma formação inicial mais realista, oportunizando aos componentes o desenvolvimento profissional, a partir do compartilhamento de atividades, angústias e experiências do magistério.

Os residentes demonstram uma identidade pautada na autonomia, na busca do conhecimento para lidar com o imprevisível e na segurança. Essas concepções relacionadas à autonomia de ser professor estão em consonância com Imbernón (2010), que argumenta que o processo de formação do licenciando deve ser contemplado em um ambiente de troca, onde o graduando assume a sala de aula, resultando no amadurecimento do discente. Os autores Freitas, Freitas e Almeida (2020) defendem que a característica de um docente em sua posição resolutive de problemas imprevisíveis e tomada de decisões são ações que são construídas exclusivamente na prática e podem ser aperfeiçadas a partir da concepção da regência prática que o PRP oferece.

Uma característica quanto à prática propriamente dita, esteve presente de forma semelhante em relação à disciplina de estágio supervisionado, obrigatório na graduação. Apontou-nos a percepção de que a prática incluída na disciplina não corroborou, na perspectiva das participantes, para a compreensão do que de fato é a realidade e o cotidiano da escola.

R01 - Desde que eu entrei no Residência eu trabalhei somente na educação infantil, não tive contato com outras etapas. O Residência deixa a gente mais a par de como funciona tudo, ao contrário do estágio, né? E isso né, tem realmente moldado a minha identidade profissional, como eu posso atuar na escola com as crianças. Então como estou na educação infantil eu percebo outra questão é que eu acredito que eu tenho que ser uma professora mais animada pra trazer eles, é, pra participarem da atividade, alguns alunos, acabam sendo um pouco desanimados, a aula não sair como eu esperava, é o que me ajuda também a buscar mais e me modificar, é, e também precisamos envolver as crianças e tornar aquilo interessante pra elas, por isso quando eu falho e já aconteceu de eu falhar várias vezes, eu e meu grupo né, falhar várias vezes em uma atividade que a gente pensou que seria muito interessante, a gente busca é, mais conhecimento.

R07- O PRP ele teve a capacidade de desenvolver a minha identidade profissional já que antes dele eu estava perdida na graduação, muitas

questões acabam fazendo a gente ficar com muita insegurança, com muito medo de chegar numa sala de aula, só com a bagagem do estágio, já que querendo ou não, o estágio é mais raso, no Residência a gente tem mais responsabilidade de fato, de exercer ali naquela turma, no estágio a gente não essa mesma possibilidade, então eu acredito que a confiança em reger uma aula, ela é muito mais fundamentada em mim, justamente por que o PRP construiu isso em em mim, construiu a confiança.

As residentes R01 e R07 abordaram o Programa de maneira contrária ao estágio, em relação à imersão na realidade escolar. Ambas mencionaram que o estágio apresenta uma abordagem menos aprofundada quando comparado ao Programa, no sentido de que o estágio não complementa a formação da identidade docente no mesmo nível que o PRP. Uma possibilidade para compreendermos essa argumentação dá-se no tempo de execução, o estágio deve ser exercido dentro de 100 horas ao longo de um período letivo, uma média de seis meses, o PRP tem, ao todo, 414 horas e um vínculo que perdura ao longo de 18 meses, cabe ressaltar que dentre esse cronograma 100 horas são exclusivas à regência prática, frente a muitas outras características que não são encontradas na disciplina de estágio. Ambos, estágio e PRP, em alguns casos, podem ser totalmente contrastantes quanto à regência prática do licenciando.

Para os bolsistas o constructo da confiança inserida na identidade foi atribuído pelo Programa, os autores Queiroz, Solera e Souza (2021) atribuem a construção da confiança dessa postura docente à regência do plano de aula, afirmando que esta é uma parte imprescindível para a fluidez das aulas, pois consequentemente acaba proporcionando uma postura mais confiante ao residente.

O “saber como se portar”, conforme levantado por R04 e de maneira semelhante por R02, que afirmam a perspectiva de terem alcançado o objetivo individual de moldar a própria postura, demonstra uma característica que, segundo Gimenez e Chavez (2019), trata-se de uma aprendizagem construída.

R04 – A minha intencionalidade foi sempre apresentar a Educação física além de uma atividade recreativa, pois observo que a EF ela possui a identidade de recreação e tento mudar essa identidade, além de intervenções que permitam a compreensão da aula de Educação Física além de algo recreativo. E o impacto é compreender que o professor de Educação Física por vezes não dará somente suas aulas, já que as vezes damos aulas de outras coisas lá dentro da escola e saber como se portar, lidar com isso é importante, visando sempre levar o melhor para os alunos e o Programa proporciona a compreensão disso.

R05 - Ao meu ver, o meu eu professor após participação no PRP é baseado muito em coragem e confiança. Acredito que a vivência no programa me deu toda a confiança de atuação como docente que faltou na formação acadêmica, pois não existe mais a preocupação de como será a experiência de assumir uma turma, visto que já experimentei essa realidade em diferentes contextos dentro do programa. Eu consigo identificar a forma que eu, em minha individualidade docente, vou resolver os problemas dessa prática e enfrentarei os dilemas que atravessam a atuação na educação física. O que deixa explícito a minha visão sobre a eficiência do programa ao que ele se propõe em qualificar a formação inicial nas licenciaturas e auxiliar nessa construção da identidade profissional.

R06 - Quando penso na minha identidade como professor, vejo que ela vai muito além de apenas transmitir conteúdo. Minha identidade profissional é formada pelas minhas experiências em sala de aula, pelas interações com os alunos, e o Residência tem um impacto significativo nessa construção, que me coloca em situações práticas, e é onde eu posso aplicar teorias que aprendi na formação inicial, mas também me faz refletir profundamente sobre minha atuação. O PRP é uma oportunidade de ter mentoria, receber orientação de professores mais experientes e, ao mesmo tempo, ganhar mais confiança na minha prática docente e isso me faz ver, cada vez mais, como um profissional comprometido com o aprendizado dos meus alunos e com meu próprio crescimento dentro da profissão.

A construção da identidade docente a partir do Programa, exposta pelos entrevistados, pode ser interpretada a partir da apropriação do termo que Tardiff (2014) nomeia como “saberes experienciais”, que são desenvolvidos na prática de ser professor. A vinculação do aprendizado teórico para nós, licenciandos, vem da Instituição de Ensino Superior (IES), que atribui maior aporte do saber à perspectiva teórica – mesmo que ministre práticas de regência, compreendemos esse papel teórico da IES. Desse modo,

considerando a forte característica prática do PRP, o Programa pode ser encarado como a parte da completude da construção da identidade docente.

Para Freitas, Freitas e Almeida (2020, p. 7) “A possibilidade de ter contato com a prática a partir de um programa voltado para a formação inicial, favorece a construção de bases teóricas que fortaleça uma ação futura”. Os autores definem essa mesma posição de completude ao Programa, como demonstrado pelos residentes, a moldagem da identidade é compreendida como um processo contínuo, que, futuramente, ainda será caracterizada por uma identidade em construção e em andamento, e, assim, em constante amadurecimento.

4. Considerações finais

Foi possível identificar que todos os residentes entrevistados consideraram a efetiva construção da identidade docente por meio da contribuição do Programa Residência Pedagógica e, a maioria, atribuiu essa construção à prática docente e à regência de aulas. Cabe ressaltar a credibilidade concedida ao Programa na construção de profissionais mais confiantes e amadurecidos, desse modo, é notória a qualificação múltipla dos professores em formação, enquanto residentes, contemplados neste Programa, que abarca uma abordagem teórico-prática do que é a magistratura no *chão da escola*.

Cabe ressaltar que urge a necessidade de que a Política Nacional de Formação de Professores, com tamanha potência, possibilidades e representatividade de qualidade na Educação Básica e na Educação Superior, seja ainda mais difundida e ampliada dentro de instituições públicas, a necessidade de revalidar políticas como o PRP, que têm por intenção potencializar a qualidade de escolas e IES públicas.

5. Referências

- BRASIL. MEC/CAPES. **Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica**. Brasília, DF, 2018a.
- BRASIL. **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa Residência Pedagógica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2018b.
- FREITAS, M. C.; FREITAS, B. M.; ALMEIDA, D. M. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020.
- GIMENEZ, A. P.; CHAVES, T. V. O Pibid como espaço de construção de saberes docentes em um curso de licenciatura em física. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 2, n. 4, p. 219-237, 2019.
- GUAZI, T. S. Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, v. 2, p. 01-20, 2021.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez editora, 2022.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.
- LOPES, A, M ,T. **Educação Infantil e registro de práticas**. São Paulo: Cortez Editora, 2022.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MONTEIRO, J. H. *et al.* O Programa Residência Pedagógica: dialética entre a teoria e a prática. **Holos**, v. 3, p. 1-12, 2020.
- MUSSI, R. F. D. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. D. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista práxis educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.
- NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, p. e84910, 2017.
- QUEIROZ, L. C.; SOLERA, B.; SOUZA, V. D. F. M. de. Dos entraves à busca por novos caminhos no planejamento da educação física

escolar: residência pedagógica como uma ação participativa. **Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 13, n. 26, p. 171-186, 2021.

SOARES, E. C. *et al.* Desenvolvimento profissional de professores e o programa da Residência Pedagógica. **REAMEC–Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 9, n. 3, p. e21083, 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UFRRJ. **Edital nº 28/2022 PROGRAD**. Edital Único de Seleção de Discentes para atuação no PRP/UFRRJ 2022-24. Programa Institucional Residência Pedagógica - PRP/UFRRJ. Ministério da Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Pró-Reitoria de Graduação, 2022a.

UFRRJ. **Edital nº 33/2022 PROGRAD**. Edital Suplementar de Seleção de Discentes para atuação no PRP/UFRRJ 2022-24. Programa Institucional Residência Pedagógica - PRP/UFRRJ. Ministério da Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Pró-Reitoria de Graduação, 2022b.

UFRRJ. **Edital nº 17/2023 PROGRAD**. Edital de Seleção de Discentes para atuação no PRP/UFRRJ 2022-24. Programa Institucional Residência Pedagógica - PRP/UFRRJ. Ministério da Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Pró-Reitoria de Graduação, 2023.

CAPÍTULO 2

VIAJANDO PELO BRASIL: UMA EXPERIÊNCIA COM JOGOS E BRINCADEIRAS POPULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nicholas Trindade de Oliveira

Anna Beatriz Gregório Estrela da Silva

Hellen Costa da Silva

Mariana Antunes Braz

Rodrigo Lema Del Rio Martins

1. Introdução

O Programa de Residência Pedagógica (PRP), instituído por meio da Portaria n.º 38 de 28 de fevereiro de 2018, é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Ministério da Educação (MEC), e está integrado à política pública de formação docente. Esse Programa apresenta como finalidades: qualificar a formação profissional nos cursos de licenciatura; auxiliar na construção da identidade profissional de futuros professores; fortalecer a relação entre as Instituições de Ensino Superior e as unidades de Educação Básica; e outros (Brasil, 2022).

A interação entre professores em atuação na Educação Básica, docentes da graduação e professores em formação inicial possibilita o enriquecimento da compreensão sobre o ambiente escolar, a dinâmica do processo educativo e as práticas docentes, de modo que cada sujeito contribui na formação do outro. Além de possibilitar uma integração frequente entre teoria e prática, promovendo diálogos e intervenções na escola onde os bolsistas estão vinculados. Freitas, Freitas e Almeida (2020) percebem essas contribuições ao observarem o favorecimento do PRP para a troca mútua e significativa de saberes universitários e escolares, em que

há a aproximação da formação acadêmica com os anseios do ensino público e a volta da relação entre os profissionais da Educação Básica com os debates da academia.

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) é uma das instituições de ensino superior (IES) que participam do PRP. Salientamos, nesse sentido, que uma das suas atuações é com o subprojeto de Educação Física (EF), com o foco na Educação Infantil (EI). A EI, no processo histórico de conquista de direitos das crianças no Brasil, constitui-se como um espaço-tempo que acolhe as vivências e conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente familiar e no contexto de sua comunidade, articulando-os à sua estratégia didática (Mello *et al.*, 2020).

Ao longo dos anos a EF tem sido objeto de estudo, com pesquisas visando investigar como essa disciplina contribui como área de conhecimento para a EI. Compreendemos que os jogos e brincadeiras na EI permitem, entre outras coisas, que a criança possa explorar a linguagem corporal por meio do brincar, criando cenários nos quais tenha habilidade de interagir com diversas expressões da cultura corporal, evitando negligenciar o aspecto pedagógico e sempre levando em conta a dimensão lúdica como um elemento fundamental para a prática educacional na infância (Ayoub, 2001).

Segundo Tavares *et al.* (2021), os jogos e brincadeiras populares desempenham um papel crucial por meio da EF com a infância, não apenas como atividades físicas, mas também como meio de promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. No contexto cultural, essas brincadeiras refletem tradições, valores e modos de vida de uma determinada comunidade, além disso, muitas vezes tais brincadeiras são transmitidas de geração em geração e refletem a diversidade cultural do país. Logo, seu ensino proporciona às crianças a oportunidade de conhecer e valorizar suas próprias tradições e as dos outros.

Os professores de EF podem trabalhar os jogos e brincadeiras populares com a EI de modo que promovam a diversidade cultural

e o resgate cultural. Não apenas proporcionando atividades recreativas, mas também levando conhecimento, enriquecendo as experiências das crianças, conectando-as com as diferentes raízes culturais e preparando-as para um mundo multicultural e diversificado (Tavares *et al.*, 2021).

Nesse sentido, no presente capítulo, o nosso objetivo é relatar uma experiência pedagógica com a temática jogos e brincadeiras populares regionais desenvolvida por participantes do PRP na etapa da EI.

2. Metodologia

O atual capítulo trata-se, metodologicamente, de um relato de experiência que visa narrar e refletir uma abordagem do regionalismo nos jogos e brincadeiras populares na EF em interação com a EI. Para a construção dessa modalidade textual-acadêmica nos apoiamos nas contribuições de Mussi, Flores e Almeida (2021), que compreendem o relato de experiência como uma produção científica em que sua redação refere-se a uma experiência acadêmica e/ou profissional, significativamente caracterizada pela descrição das intervenções realizadas.

A vivência foi desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado no município de Seropédica, no contexto de atuação do PRP em EF da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. Por se tratar de uma proposta de tematização na Educação Física Escolar (EFE), os espaços utilizados para o desenvolvimento das práticas foram a quadra poliesportiva e a brinquedoteca da instituição de ensino. Além desses ambientes, o CMEI dispõe, para as atividades da pré-escola, de um pátio com parquinho, seis salas de aula, um refeitório e dois banheiros.

Imagem 1 – Quadra poliesportiva



Fonte: Acervo dos autores.

O período de desenvolvimento das atividades foi de 21 de fevereiro a 03 de abril de 2024, contabilizando sete semanas do ano letivo. No decorrer desse tempo, ocorreram cinco intervenções em aulas com carga horária de 50 minutos, que aconteciam semanalmente, e duas interrupções que influenciaram na prolongação do decurso de execução da proposta. Esse decurso se distribuiu da seguinte forma:

Quadro 1 – Distribuição do período de desenvolvimento da experiência

Data	Ocorrência	Carga Horária
21/02/2014	Intervenção 1	50min
28/02/2024	Intervenção 2	50min
06/03/2024	Intervenção 3	50min
13/03/2024	Feriado Municipal em Seropédica	-----
20/03/2024	Intervenção 4	50min
27/03/2024	Festividade de Páscoa no CMEI	-----
03/04/2024	Intervenção 5	50min

Fonte: Elaborado pelos autores.

Participaram da experiência crianças pertencentes a duas turmas do CMEI, sendo uma de EI I com faixa etária de 04 (quatro) anos e outra da EI II com faixa etária de 05 (cinco) anos. Todas as

crianças envolvidas tinham documento de autorização para uso de sua imagem assinados e entregues pelos seus responsáveis legais no ato da matrícula na instituição educacional.

O planejamento do processo de ensino-aprendizagem ocorreu de maneira colaborativa entre os residentes, de modo que, inicialmente, estruturou-se um plano da unidade de ensino – com a análise do calendário escolar, a disposição de dias letivos, estudo do conteúdo e distribuição temporal – e, posteriormente, realizou-se semanalmente um plano de intervenção destinado ao conteúdo abordado. Já a avaliação, efetuou-se continuamente através da observação do processo, a descrição das análises no plano semanal e o registro através dos recursos fotográfico e audiovisual. Todas as tarefas didáticas foram acompanhadas pela professora preceptora e pelo docente orientador do PRP, assim como a execução das intervenções.

Como resultado do planejamento inicial do processo de ensino-aprendizagem, foi obtida uma distribuição dos conteúdos pelas intervenções dispostas no calendário escolar que apresentavam o objetivo ao tematizar as práticas em cada aula, como apresentado a seguir:

Quadro 2 – Distribuição do período de desenvolvimento da experiência

Intervenção	Tema da Aula	Objetivo
Intervenção 1	O regionalismo do Brasil	Conhecer, através de brincadeiras, o regionalismo brasileiro e suas diferentes características, compreendendo a diversidade cultural do país.
Intervenção 2	Jogos e Brincadeiras da Região Norte e Nordeste	Experimentar e fruir jogos e brincadeiras populares da região Norte e Nordeste do Brasil, observando a diferença entre as práticas.
Intervenção 3	Jogos e Brincadeiras da Região Centro-Oeste e Sul	Experimentar e fruir jogos e brincadeiras populares da região Centro-Oeste e Sul do Brasil,

		observando a diferença entre as práticas.
Intervenção 4	Jogos e Brincadeiras da Região Sudeste	Experimentar e fruir jogos e brincadeiras populares da região Sudeste do Brasil.
Intervenção 5	Registrando Memórias	Retomar e relembrar a interação com o conteúdo das aulas através do registro.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Considerando a abordagem dos jogos e brincadeiras populares nas cinco regiões do Brasil na EFE, os materiais utilizados, em maioria, foram os disponíveis no CMEI e levados pela preceptora, mas em outras ocasiões utilizamos da adaptação e compra, como na impressão do mapa e uso de papelão (construção de quebra-cabeça) e ao adquirir macarrões de espuma para desenvolvimento de brincadeira (Tucuxi).

Por fim, no que tange a eticidade dessa produção, pautamos na Resolução 510/2016, e considerando que seu enfoque está nas experiências advindas da própria autoria, apontamos que sua elaboração prescinde da aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Dessa maneira, como disposto nessa mesma determinação, não se utilizou dados que permitissem a identificação das crianças, de modo que, apesar do assentimento familiar para o uso de sua imagem previamente apresentado, reforçamos a omissão dos seus nomes e faces.

3. Resultados e discussão

A atuação curricular e docente na EFE apresenta diferentes concepções e formatos ao ser empregada nos diferentes contextos, modalidades e etapas de ensino, visto que deve considerar suas características e objetivos. O desenvolvimento de práticas pedagógicas na EF com a EI deve considerar sua articulação com outras práticas educativas de determinada instituição de ensino, a fim de alcançar o protagonismo infantil na interação curricular com esses sujeitos (Lima; Martins; Oliveira, 2022).

Partindo desse entendimento, a tematização dos jogos e brincadeiras populares no contexto do regionalismo brasileiro ocorreu sendo fundamentada, principalmente, na busca por aproximação do conteúdo com a infância, visando empregar recursos que dialogam com práticas presentes no dia a dia das crianças. Com isso, utilizou-se, como estratégia de ludicidade, o cenário da viagem pelo Brasil para condução do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido ao longo de toda experiência.

As intervenções seguiram o seguinte trato pedagógico: início com aprendizagem teórica na apresentação do contexto; a vivência central com as práticas populares; e seu desfecho no resgate dos saberes conhecidos. Esse caminho foi percorrido pelas crianças ao longo das aulas apresentadas a seguir.

3.1 Contextualizando as regiões do Brasil

Para introduzirmos os temas norteadores da proposta pedagógica, utilizamos estratégias de conhecimento adquirido durante a formação teórico-metodológica realizada em outros momentos de vivência no PRP. Inicialmente, lidamos com inquietações sobre como desenvolver a aprendizagem sobre as regiões do Brasil com crianças pequenas, mas, ao recorrer às lembranças sobre todas as discussões referentes à EI, pôde-se reconhecer determinadas necessidades para a interação do conteúdo com essa etapa e relembrar formas possíveis de lidar com esses dilemas que atravessam a docência.

Em um primeiro momento, procurou-se reconhecer a proximidade das crianças com o conhecimento das regiões, numa tentativa de valorização do saber prévio para a aprendizagem, fazendo perguntas como “Vocês já ouviram falar sobre as regiões do Brasil?” e “Sabem em quantas partes o nosso país se divide?”. Essa ação foi fundamental, pois nos permitiu a percepção de um desconhecimento das crianças, que relataram não saber o que seria este assunto levantado na conversa.

A contação de histórias com o emprego da ludicidade foi a forma que se apresentou como mais apropriada para o ponto de partida da contextualização. O emprego da ludicidade no processo de ensino aprendizagem, por meio deste instrumento educativo, cria a possibilidade do desenvolvimento de estimulação da criança, empregando naturalidade ao fenômeno de construção do conhecimento (Souza; Bernardino, 2011). Dessa maneira, narramos o seguinte conto de nossa autoria:

Havia um reino muito conhecido, onde diversos viajantes gostavam de visitá-lo devido às diversas possibilidades de passeios divertidos que podiam fazer por lá. Esse reino era dividido em cinco vilas comandadas pelos filhos do rei, onde eles davam características de festas, comidas, danças e brincadeiras para o lugar de acordo com o gosto dos moradores que lá viviam.

Na vila do norte, onde tinha uma enorme floresta, muitos viajantes podiam ter experiências únicas que, em sua maioria, eram advindas dos povos indígenas que lá vivem. A vila nordeste, com sua cultura muito rica, tinha uma festa bem conhecida com bandeirinhas, fogueira, a dança da quadrilha e muita comida gostosa. Essas ficavam bem acima no reino, lado contrário à vila sul, em que os viajantes adoram ir para aproveitar o frio que lá fazia. O filho mais novo era o mais mimado pelo pai e cuidava da vila mais próxima ao castelo real, sua vila se chamava centro-oeste. Já o filho mais velho era bem festeiro e na sua vila sudeste o que não faltava eram bailes que faziam a diversão de todos que lá visitam.

Esse reino tinha uma riqueza enorme, não apenas em dinheiro, mas em cultura. Suas vilas apresentavam diferentes características, o que tornava a característica geral do reino muito atrativa para todos.

Com a história contada, questionamos as crianças se eles conheciam algum lugar que apresentava essas mesmas características que o reino tinha e, ao receber negativas, conduzimos uma conversa expositiva apresentando a divisão regional do Brasil, mostrando peças com o nome e formato de cada região, o que possibilitou uma introdução para a próxima atividade: quebra-cabeça de mapa brasileiro. Nessa experiência, as crianças eram chamadas em pequenos grupos e tentavam montar o quebra-cabeça com o auxílio dos professores e visualizando a imagem do resultado final.

Imagem 2 – Contextualizando as regiões com quebra-cabeça



Fonte: Acervo dos autores.

Com a observação da motivação das crianças em conhecer quais regiões eram representadas por cada peça e em que parte do mapa elas ficavam, pôde-se verificar que a utilização de jogos como ferramenta de aprendizagem na EI reforça as possíveis contribuições dessa estratégia que, outrora, foram levantadas por Pereira e Sousa (2015), ao investigarem a percepção de professoras que utilizam essa prática, reconhecendo a importância deste recurso didático na facilitação do processo de ensino-aprendizagem e na busca por um processo de construção prazeroso e envolvente do conhecimento.

Vale ressaltar, também, que durante a realização dessa atividade obtemos o diagnóstico de significativa diferença entre as crianças da EI I e as crianças da EI II, de maneira que as do nível mais avançado demonstraram melhor compreensão sobre o que estavam conhecendo e foi possível permitir o manuseio e tentativas de montagem independente, enquanto com o nível anterior, além das dificuldades de explicação por conversação, fez-se necessário utilizar a dinâmica de mostrar o gabarito, perguntar onde estava a peça de determinada cor e onde deveríamos colocá-la. Vários motivos são apresentados para esse levantamento, visto que as crianças da turma de EI I não tinham passado pelo estágio da

creche, estavam iniciando no CMEI e não conheciam os professores.

Após a vivência com a contação de histórias, das conversas expositivas e da utilização de brincadeira como ferramenta de ensino para o determinado conteúdo, utilizamos recursos de exposição audiovisual por meio da Plataforma *Youtube*, como instrumento para apresentar as diferenças culturais das regiões brasileiras e os jogos e brincadeiras praticados popularmente em cada uma delas. Esta plataforma demonstrou ser uma boa opção na utilização das tecnologias da informação e comunicação por professores de EF, visto que proporciona a exposição de conteúdos em vídeos, sendo uma importante fonte para buscar material com relevância educacional (Escola, 2018).

Imagem 3 – Utilização de recurso audiovisual



Fonte: Acervo dos autores.

Conduzidos por um questionamento ao final do vídeo apresentado, sobre qual região estamos localizados, finalizamos essa etapa inicial fazendo uma votação entre as crianças, de modo que, ao observarem os elementos apresentados, conseguiram identificar a Região Sudeste.

3.2 Conhecendo as regiões Norte e Nordeste

Pautando-se nas diferenças características entre as turmas, observadas no decorrer da primeira intervenção, optamos pela elaboração de um único plano de atividades que se modifica através de adaptações estratégicas para o desenvolvimento delas. Dessa maneira, a experiência de conhecimento das práticas populares foi através dos mesmos jogos e brincadeiras, podendo aplicar alterações em elementos apresentados em sua prática, de acordo com a dificuldade de compreensão das crianças.

Mantendo o contexto de viagem pelas regiões brasileiras, utilizamos, previamente, a tematização das práticas em cada uma delas, a ludicidade para resgate da imagem dos meios de transportes. A atividade do avião introduziu o conhecimento das quatro regiões além do Sudeste, de modo que antes de suas práticas os professores em formação perguntavam às crianças como poderiam se deslocar para esses lugares. As crianças se organizavam com os braços abertos e em fila atrás do professor em formação, esse realizava todo um diálogo de decolagem e pouso da aeronave e conduzia o avião (fila) por toda a quadra, finalizando com todas as crianças pousando o avião ao sentarem no círculo central.

Imagem 4 – Atividade do avião



Fonte: Acervo dos autores.

De acordo com Tonietto e Garanhani (2017), o ato de permitir a construção imaginativa e fantasiosa da realidade se apresenta como uma relevante proposta pedagógica, visto que é a forma com que as crianças põem em prática a sua inteligibilidade. Reforçamos a ideia apresentada pelos autores após avaliar a utilização da estratégia lúdica em nossa experiência, reconhecendo a importância do desenvolvimento da imaginação para a construção do saber ao perceber que as crianças reforçaram em suas interações que estavam em uma viagem pelas regiões brasileiras.

3.2.1 Jogos e brincadeiras do Norte brasileiro

Para a tematização dos jogos e brincadeiras populares do Norte brasileiro, desenvolvemos duas práticas com as crianças: o Tucuxi e o Jogo dos Quatro Cantos. A brincadeira nomeada de Tucuxi (palavra que significa boto-cinza) ocorre em uma piscina, mas adaptamos para o espaço da quadra mantendo a dinâmica original da prática, onde as crianças são divididas em dois grupos, o dos botos e o dos pescadores. Os botos ficam no rio (uma região demarcada pelos professores em formação) e devem nadar (se locomover) pelo espaço. Os pescadores ficam nas extremidades do rio (fora da demarcação feita) e tentam acertar os botos com flechas (macarrões de espuma). Os botos que são flechados pelos pescadores deveriam sentar no chão.

Imagem 5 – Tucuxi



Fonte: Acervo dos autores.

A interação das turmas com o Tucuxi se deu em dois formatos: na EI II mantivemos a demarcação do local denominado rio, onde os pescadores não poderiam entrar e nem os botos saírem; já com a EI I, por demonstrarem dificuldade de compreensão da limitação de espaços, ampliamos a dimensão do rio para toda a quadra e os pescadores poderiam transitar por ele atrás dos botos, como se estivessem em uma canoa/barco.

Em relação ao Jogo dos Quatro Cantos, este consiste na formação de um quadrado com disputa de cinco jogadores, quatro em cada canto do quadrado e um no meio. É uma disputa por espaço em que os jogadores dos cantos deverão trocar de lugar, enquanto o do meio deverá ocupar o canto de algum deles durante essa troca. Para o melhor entendimento das crianças, formamos o quadrado com cones que representavam as torres do castelo. Cada torre tinha o seu guarda e eles deveriam realizar uma troca muito rápida em cada sinal dado, enquanto isso o invasor (jogador do meio) tentava ocupar a torre de algum deles. O guarda que ficasse sem torre, virava o invasor.

Imagem 6 – Jogo dos quatro cantos



Fonte: Acervo dos autores.

Inicialmente, as crianças demonstraram dificuldade para entender o funcionamento do jogo, visto que carregava consigo determinada complexidade, mas após algumas rodadas e

utilizando a estratégia de primeiro ensinar a dinâmica da troca entre os guardas e somente depois acrescentar o invasor, eles conseguiram compreender qual era a função de cada personagem durante a atividade.

3.2.2 Jogos e brincadeiras do Nordeste brasileiro

As duas brincadeiras populares no Nordeste brasileiro e desenvolvidas pelas crianças foram: a Boca de Forno e o Pique Chiclete. Boca de Forno é uma brincadeira cantada por meio da fala de um mestre e a resposta do grupo. O professor em formação fez o personagem do mestre, que tinha o papel de propor desafios aos demais ao final do diálogo cantado, que se apresenta da seguinte maneira:

MESTRE – Boca de Forno. CRIANÇAS – Forno!
MESTRE – Jacarandá. CRIANÇAS – Já!
MESTRE – Quando eu mandar. CRIANÇAS – Vou!
MESTRE – E se não for? CRIANÇAS – Apanha!

Optamos por modificar a resposta final por “Ganho bolo!”, resposta utilizada na brincadeira O Mestre Mandou e que apresenta a mesma dinâmica da Boca de Forno.

Imagem 7 – Crianças cumprindo desafios na Boca de Forno



Fonte: Acervo dos autores.

O Pique Chiclete consiste em uma adaptação do pique-pega, em que uma criança foi escolhida para ser o pegador e as outras deveriam fugir dela. Para não serem coladas, elas deveriam se grudar nas grades da quadra, fazendo o pegador ter que correr atrás de outra criança.

Imagem 8 – Pique chiclete



Fonte: Acervo dos autores.

Como primeira intervenção utilizando o espaço da quadra, não tivemos a compreensão de limitar o espaço como forma de reduzir o desgaste organizacional das turmas, evidenciando a existência de dificuldades para o sequenciamento das atividades. Com isso, optamos pela seguinte alteração nas intervenções seguintes: utilizar o círculo central como referência para junção da turma, combinando que, quando chamados, todos deveriam se reunir sentados em sua linha.

3.3 Conhecendo as regiões Centro-Oeste e Sul

Visualizando a conexão entre os saberes que interagiram com as crianças a cada semana de aula e a manutenção dos conhecimentos sobre as práticas populares das regiões, utilizamos a roda de conversa conduzida por questionamentos sobre as intervenções anteriores, de modo em que eles eram convidados a

relembrar os jogos e brincadeiras que conheceram e a região em que sua prática era popularmente realizada. Nessa experiência, as crianças demonstraram estarem desenvolvendo boa interação com o saber, relembrando e explicando o que conheceram sobre o regionalismo brasileiro.

3.3.1 Jogos e brincadeiras do Centro-Oeste brasileiro

Para a interação com o Centro-Oeste do nosso país, foram apresentadas mais duas práticas com diferentes características. Uma consiste em uma brincadeira de roda, enquanto a outra em um jogo de estratégia e velocidade.

Corre cutia é uma atividade em roda que, além de ser muito praticada nessa região, apresenta a mesma dinâmica de execução que as brincadeiras chicotinho queimado e galinha choca, reconhecidas e já praticadas pela preceptora, professores em formação e crianças. Nela, as crianças formam um círculo sentando-se no chão, enquanto uma delas é escolhida para iniciar a brincadeira. A criança escolhida, por sua vez, corria em volta da roda com um lenço na mão enquanto cantávamos a seguinte música:

*“Corre cutia, na casa da tia.
Corre cipó, na casa da avó.
Lencinho na mão caiu no chão.
Moça bonita, do meu coração”.*

Nesse momento, a criança que estava fora da roda colocava o lenço que carregava atrás de alguma outra que esteja sentada que, ao perceber que foi a escolhida, deveria pegar o material e correr atrás da criança que colocou, iniciando um pega-pega entre eles em torno da roda. O objetivo de quem fugia era dar a volta e se sentar no lugar que o outro estava, enquanto esse outro tentava colá-lo antes de conseguir sentar em seu lugar.

Imagem 9 – Brincadeira corre cutia



Fonte: Acervo dos autores.

Mãe da rua é um jogo que exigiu das crianças bastante velocidade e estratégia para não serem pegas, visto que nessa atividade uma das crianças foi escolhida para ser o dono da rua, que ficava localizado na linha central apoiado em um pé só. Já, as demais foram divididas em dois grupos que ficaram nas calçadas (linha de fundo das quadras de vôlei). Ao sinal dos professores em formação, cada grupo realizava o cruzamento da rua em direção à calçada oposta, enquanto o dono da rua tentava pegá-los.

Imagem 10 – Jogo mãe da rua



Fonte: Acervo dos autores.

Nessa brincadeira utilizamos diferentes dinâmicas que apresentaram as seguintes consequências: quem fosse pego pela

mãe da rua deveria substituí-la, o que não funcionou, visto que as crianças queriam ser pegas; quem fosse pego ajudava a mãe da rua na próxima etapa, tendo melhor funcionamento; o professor sendo o dono da rua, sendo a maneira mais ideal para nossa realidade, onde a intenção da brincadeira foi mantida.

3.3.2 Jogos e brincadeiras do Sul brasileiro

Seguindo para a aprendizagem de mais duas práticas populares nas demais regiões fora do Sudeste, foram experimentadas pelas crianças a brincadeira “caiu na rede é peixe” e “pico picolé”.

Esta brincadeira também permitiu um resgate memorial, pois a “caiu na rede é peixe” se assemelha ao pique-corrente, praticado pelos integrantes da experiência. Com isso, a atividade apresenta uma criança como personagem de pegador (deve colar as demais) e os fugitivos (foge do pegador). A criança que for encostada pelo pegador, passava a ficar de mão dada com ele, formando uma rede para tentar pegar mais peixes. Essa dinâmica ocorreu até que todas as crianças fossem coladas, fazendo com que todos os peixes tivessem caído na rede dos pescadores.

Imagem 11 – Caiu na rede é peixe



Fonte: Acervo dos autores.

Por fim, a última brincadeira desenvolvida pelas crianças antes de um diálogo com a nossa região foi a “pico picolé”, atividade que apresenta procedimento que se difere das anteriores. Sendo uma prática com pouca movimentação corporal, ela foi utilizada ao final da aula para que as crianças ficassem menos agitadas para voltar à sala. Elas formaram um círculo, ficando de pé e voltadas para o interior da roda, com as mãos fechadas para frente.

Enquanto cantávamos a frase “*Pico picolé, qual é o sabor que você quer?*”, um professor em formação, localizado ao centro da roda, tocou nas mãos das crianças em sentido horário e, parando na criança em que finalizou a pergunta, pedia para ela escolher um sabor. Com o sabor escolhido, o professor em formação tocava nas mãos das outras crianças, de acordo com a separação de sílabas da palavra (por exemplo: a-ba-ca-xi) e a mão de quem recebeu o toque da última sílaba deveria ser colocada para trás. Ao colocar as duas mãos para trás o jogador saía da brincadeira, que era finalizada sobrando apenas uma das crianças.

Imagem 12 – Pico picolé



Fonte: Acervo dos autores.

Com práticas que se assemelham com jogos e brincadeiras do conhecimento das crianças, foi perceptível a motivação e engajamento para experimentá-las, tornando a intervenção mais atrativa e divertida para todos.

3.4 Conhecendo a região Sudeste

Considerando que essa etapa da viagem se diferencia das anteriores por ser a região em que nosso estado fica localizado, mantivemos o uso da imaginação na construção do cenário da viagem e dialogamos com a redução na distância do trajeto. Com isso, convidamos as crianças a pensarem quais outros meios de transportes poderíamos utilizar para passear pelo Sudeste brasileiro e, ao concluirmos que o ônibus seria o meio ideal para esse feito, embarcamos rumo às novas aprendizagens. Essa atividade se assemelha com o avião, mas incluímos desafios das estradas como curvas (professor em formação conduzia em zigue-zague), buracos (todos na fila tremendo ao longo do trajeto) e quabra-molas (um salto em determinado ponto do percurso).

Imagem 13 – Atividade do ônibus



Fonte: Acervo dos autores.

3.4.1 Jogos e brincadeiras do Sudeste brasileiro

Ao tematizar jogos e brincadeiras populares em nossa região, interagimos com uma sequência de quatro práticas sempre buscando reconhecer o conhecimento prévio das crianças sobre as brincadeiras.

Em primeiro momento conhecemos a Alerta Cor, brincadeira em roda que as crianças iam passando a bola um para o outro no sentido horário enquanto cantavam a seguinte sequência: “Alerta cor, qual é a cor que você quer?”. No momento que a pergunta é finalizada, todas as crianças sem a bola correram se distanciando da que ficou com a bola. Essa, por sua vez, devia falar “Alerta cor, pare!” e, nesse momento, todas que estavam correndo paravam e perguntavam “Que cor?”. Ao sinalizar a cor escolhida, a criança que ficou com a bola corria atrás das demais na tentativa de encostar a bola em quem não tivesse encostada em algo da cor escolhida, enquanto essas fugiam e procuravam algo daquela cor para encostar.

Imagem 14 – Brincadeira do alerta cor



Fonte: Acervo dos autores.

Diferenciando-se das outras práticas, a brincadeira “Acorda Leão!” se caracterizou por ser a primeira interação das crianças com a atividade. O seu nome já define a dinâmica de desenvolvimento da brincadeira, possibilitando às crianças imaginar e desenvolver uma explicação de como era executada. Nela, escolheu-se um voluntário para representar o leão que ficava dormindo em uma extremidade da quadra e os que não foram escolhidos iria acordá-lo gritando o nome da brincadeira. O leão levava um susto e saía correndo atrás de quem o acordou. Se uma das crianças fosse colada, antes de encostar-se ao outro lado da quadra, ficava presa

na toca do leão. O objetivo era contar quantos jogadores o leão prendeu em sua toca.

Imagem 15 – Acorda leão



Fonte: Acervo dos autores.

Ao apresentar para as crianças quais seriam as duas últimas brincadeiras desenvolvidas no passeio pela região Sudeste, foi possível observar, em suas demonstrações, que eram práticas que estavam presentes em seus momentos de lazer, fora do ambiente escolar. Na “Batatinha frita 1, 2, 3” o chefe do grupo (professor em formação) ficou em uma extremidade da quadra de costas para as crianças que estavam na outra extremidade e pronunciava o nome da brincadeira. Nesse momento, as crianças podiam se deslocar em sua direção, mas ao finalizar e olhar para trás, deveriam congelar e quem fosse visto se mexendo pelo mestre deveria voltar ao início. O objetivo era conseguir chegar onde o mestre estava.

Imagem 16 – Batatinha frita 1, 2, 3



Fonte: Acervo dos autores.

Já a brincadeira “Meus pintinhos venham cá!” tinha a mesma organização, com a galinha (professor em formação) e os pintinhos (crianças) em cada linha de fundo da quadra, com a dinâmica das crianças tendo que chegar até o professor em formação, mas com o acréscimo de um voluntário fazendo o papel da raposa que ficava no meio desse caminho. O seguinte diálogo foi realizado:

GALINHA – “Meus pintinhos venham cá!”.

PINTINHOS – “Tenho medo da raposa”.

GALINHA – “A raposa já morreu”.

PINTINHOS – “É mentira da senhora”.

Nesse momento a galinha perguntava se os pintinhos queriam vários tipos de comida como tentativa de convencê-los a irem ao encontro dela. A pergunta era feita da seguinte forma: “*Querem pão?*”, mas somente quando questionados se queriam milho os pintinhos corriam na direção da galinha e a raposa tentava pegá-los. As crianças deviam conseguir alcançar o professor, sem que a raposa os pegasse.

Imagem 17 – Brincadeira “meus pintinhos venham cá”



Fonte: Acervo dos autores.

3.5 Registrando memórias

Após uma longa viagem por todas as regiões do Brasil e percebendo a dimensão da experiência realizada devido à quantidade de jogos e brincadeiras que conhecemos em cada parada, foi levantada a possibilidade de lembrar e registrar toda a vivência. Nesse sentido, utilizamos como estratégia a construção de um diário de bordo, ferramenta utilizada para o registro de experiências importantes ocorridas em uma viagem.

O modelo desse instrumento foi desenvolvido pelos professores, de modo que a cada página as crianças eram questionadas sobre quais jogos e brincadeiras conheceram em cada região, sendo as duas últimas páginas destinadas, respectivamente, para saber do que as crianças brincam em suas casas e sua avaliação da viagem. A intenção de usar o diário de bordo foi pautada na recordação das práticas populares conhecidas em cada intervenção e como método avaliativo do processo de ensino-aprendizagem.

Imagem 18 – Registrando a viagem



Fonte: Acervo dos autores.

Em sala, cada criança recebeu o seu diário de bordo e os professores conduziram o preenchimento, passando com elas por cada página, fazendo perguntas, deixando as crianças livres para relembrar e demonstrar o que conheceram e auxiliando na construção de um desenho que representasse a brincadeira que elas mais gostaram. Essa estratégia dialoga com a proposta de Rabinovich (2007 *apud* Souza; Rojas, 2008), de vinculação das aulas com os conhecimentos de sala, permitindo às crianças experimentar brincadeiras e representá-las por outros meios. Por fim, montamos um mural com todos os diários para ficar exposto para os familiares e toda a comunidade do CMEI.

Vale ressaltar que, com a EI I, fez-se necessário utilizar a estratégia de construção coletiva do desenho, onde o professor fazia parte por parte no quadro e as crianças realizavam em seus diários.

Imagem 19 – Mural expositivo



Fonte: Acervo dos autores.

4. Considerações finais

O objetivo deste capítulo foi relatar as experiências de planejamento, desenvolvimento metodológico e avaliação em uma proposta pedagógica na EFE com a tematização do regionalismo nos jogos e brincadeiras populares em interação com a EI. Inicialmente, pôde-se perceber que a formação disposta no PRP proporcionou aos residentes a condição e segurança de pensar e executar uma unidade de ensino, relevante e rica em ensinamentos, para um contexto desafiante na docência em EF com essa etapa de ensino. Reforçamos a importância do programa para a formação docente e a construção de identidade profissional.

Pensar o planejamento pedagógico como tarefa docente, a experiência relatada neste estudo permite reconhecer a importância de cada fase desenvolvida neste processo e seu impacto para a execução das aulas. A observação do contexto, construção dos objetivos, estudo do conteúdo, sua distribuição organizacional, desenvolvimento de estratégias didáticas e outras atribuições foram tarefas necessárias para uma vivência qualificada com jogos e brincadeiras.

No decurso das intervenções percebemos o interesse das crianças em participarem de atividades que valorizam o seu

protagonismo na construção de novos conhecimentos e recordação de suas bagagens de saberes prévios. A utilização de recursos que fazem parte do contexto infantil e da ludicidade facilitou o dinamismo do processo de ensino-aprendizagem e a motivação das crianças. Essas percepções foram possíveis graças a uma avaliação qualificada de todo processo, de modo que se observaram os elementos que demonstraram funcionalidade ou alertavam para a necessidade de formulação de procedimentos.

Por fim, percebemos que o desenvolvimento da unidade temática em comunicação com o saber regional se revelou com riqueza para o cenário da EFE, demonstrando grande potencial para a construção de uma abordagem integrada aos outros professores e áreas de conhecimento desenvolvidas na unidade escolar. Consideramos que o trabalho interprofissional demonstra grandes possibilidades para o processo educativo na infância, podendo favorecer o desenvolvimento integral das crianças, sugerimos essa abordagem como uma possibilidade para novas propostas de trabalhos em unidades de EI.

5. Referências

- AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista paulista de Educação Física**, supl. 4, p. 53-60, 2001.
- CAPES. **Portaria Gab nº 82, de 26 de Abril de 2022**. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica - PRP. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detahar?idAtoAdmElastic=8462>. Acesso em: 12 jun. 2024.
- ESCOLA, J. J. J. Aplicações das TIC no ensino da educação física. **Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación**, n. 34, p. 371-376, 2018.
- FREITAS, M. C. de; FREITAS, B. M. de; ALMEIDA, D. M. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020.

LIMA, J. da S.; MARTINS, R. L. D. R.; OLIVEIRA, V. J. M. O planejamento da educação física com a educação infantil na perspectiva da sociologia da infância. **Zero-a-seis**, v. 24, n. 45, p. 379-402, 2022.

MELLO, A. da S. *et al.* Por uma perspectiva pedagógica para a educação física com a educação infantil. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 10, p. 326-342, 2020.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista práxis educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

PEREIRA, D. R.; SOUSA, B. S. A contribuição dos jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem de crianças de um CMEI na cidade de Teresina. **Revista Fundamentos**, v. 2, n. 2, p. 01-17, 2015.

SOUZA, de L. O.; BERNARDINO, A. A contação de história como estratégia pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Revista de Educação**, v. 6, n. 12, p. 235-249, 2011.

SOUZA, de R. S. E.; ROJAS, J. Educação física e interdisciplinaridade na educação de infância. **Motrivivência**, n. 31, p. 207-222, 2008.

TAVARES, A. L. *et al.* Notas sobre a relevância dos jogos populares na educação física na infância. **RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar-ISSN 2675-6218**, v. 2, n. 7, p. e27526, 2021.

TONIETTO, M. R.; GARANHANI, M. C. A cultura infantil e a relação com os saberes da Educação Física na escola. **Movimento**, p. 517-528, 2017.

CAPÍTULO 3

QUESTÕES SOCIOCULTURAIS E DE PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Jéssica Calixto Gonçalves Alves Dinamarco

Álvaro Pedro Gomes Novais

Francisco de Assis Andrade

Rodrigo Lema Del Rio Martins

1. Introdução

A Educação Física (EF), enquanto componente curricular obrigatório, se faz presente no processo de escolarização infantil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Mesmo que a sua legitimidade ainda tenha ficado a cargo da concepção de Educação das redes de ensino, a importância da sua inserção na Educação Infantil se dá pela riqueza de conhecimentos que a EF pode proporcionar às crianças.

Logo, a Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica, atendendo crianças de zero a cinco anos de idade (Brasil, 1996). A EF na Educação Infantil tem o papel de oportunizar vivências e experiências da cultura corporal às crianças, por meio da ludicidade, brincadeiras e momentos recreativos, os quais favorecem os seus processos de aprendizagem e desenvolvimento (Silva *et al.*, 2019).

Mediante a tal contexto que valoriza a diversidade de conhecimentos produzidos, as Leis 10.639/03 e 11.645/08 colaboram para a inserção legítima de conteúdos relacionados à história e cultura dos povos pretos e indígenas no contexto formativo escolar brasileiro, considerando a contribuição desses povos para a formação da cultura do nosso território. Neste sentido, é necessário também reivindicar os aportes referentes às diversas práticas

corporais produzidas pelas comunidades marginalizadas historicamente em nosso contexto sociocultural, enquanto forma de resistência ao apagamento e valorização deste patrimônio nas escolas e na sociedade como um todo.

Segundo Pomin e Café (2020), a Educação Física consegue ofertar as primeiras experiências corporais conscientes para que as crianças tenham acesso às questões contemporâneas e temas urgentes, como é o caso das questões raciais. A partir disso, a atuação dos professores de EF em formação dentro da escola se relaciona com a necessidade de se tematizar essas questões, orientadas a partir dos documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), que, mediante ao compromisso social do professor para com a formação cidadã de seus alunos, prevê a integralização aos “currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global” (Brasil, 2018, p.13), como é o caso da educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

O Programa Residência Pedagógica que tem por objetivos: “Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura”; e “Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos” (Brasil, 2022). O referido Programa se insere neste contexto de reflexões atuais sobre as questões que emergem a partir das experiências vivenciadas pelos residentes nas escolas em que atuam.

É na conjuntura desse Programa que o presente trabalho se desenvolve, a partir de um conjunto de aulas ministradas por dois residentes, professores em formação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, inseridos em uma escola do Município de Seropédica-RJ – tendo como objetivo relatar suas experiências, junto a um professor preceptor do mesmo Programa, no contexto de planejamento e aplicação de mediações pedagógicas voltadas para a tematização de jogos e brincadeiras indígenas e de matriz africana em uma turma de Educação Infantil, compreendendo os

desdobramentos oriundos desta experiência enquanto importantes para a formação profissional de professores de Educação Física.

2. Metodologia

A aula aqui relatada foi desenvolvida no dia 05 de março de 2024, em que se teve 50 minutos de aula com a turma, pós o almoço da mesma. A turma era composta por 15 crianças com idades que variavam entre 5 e 6 anos. A experiência relatada representa um recorte de uma sequência de mediação pedagógica voltada para uma turma de Educação Infantil, englobando diversos temas que foram selecionados através de momentos de discussão dos residentes durante os meses de janeiro e fevereiro de 2024.

Antes de iniciarmos as atividades na escola, no mês de fevereiro de 2024, tivemos discussões através de duas reuniões presenciais para que pudéssemos obter o *conhecimento do chão* que iríamos pisar. Participamos dessas reuniões junto com o professor preceptor e com o docente orientador, a fim de discutirmos sobre como seria o planejamento das aulas.

Nossas discussões e planejamento foram baseadas no documento “Referencial Curricular”, disponibilizado pelo município de Seropédica para a etapa da Educação Infantil II, que sinalizava as seguintes unidades temáticas para o primeiro semestre do ano: “Brincadeiras e Jogos” e “Ginástica”. Essas unidades temáticas eram propostas no documento de modo a serem trabalhados os campos de experiências “o eu, o outro e nós”, “corpo, gestos e movimentos”, “espaços, tempos, quantidades e transformações”.

Em seguida, após as duas reuniões, iniciamos as atividades na escola, em primeiro momento foi feita uma apresentação para cada funcionário escolar. Logo, fomos apresentados para a turma. Este primeiro momento foi de grande importância para que pudessem ser feitos os fichamentos relacionados à turma e verificar o que seria extraído daquele momento para o planejamento. Assim, ficou decidido que seriam elaboradas seis aulas voltadas para a temática

de brincadeiras e jogos e brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana.

O planejamento e a avaliação diagnóstica não se deram de forma exclusiva ao atendimento da aula relatada no presente trabalho, mas, sim, compuseram um processo de planejamento pedagógico voltado para um conjunto de oito aulas de Educação Física, ministradas com o envolvimento de outros temas, sob a orientação e auxílio do professor preceptor.

Sendo assim, a aula que buscou tematizar Jogos e Brincadeiras Indígenas e de Matriz Africana foi recortado deste grupamento de aulas devido à relevância do tema, bem como devido à nossa percepção, enquanto residentes, de que a experiência em torno dele trouxe contribuições que foram consideradas ricas a ponto de serem compartilhadas com certo protagonismo.

A fim de conseguir narrar as experiências vivenciadas no *chão da escola*, apoiamo-nos em fundamentos apresentados por Neira (2017), que delegam ao relato de experiência uma função importante na construção do saber científico sobre a educação e, também, enquanto importante artefato de caráter formativo. Segundo Neira (2017, 55),

O relato de experiência é um artefato importante nas atividades de formação inicial e contínua de professores, pois possibilita apreender as significações do autor sobre a efetivação do trabalho pedagógico, ou melhor, como concebe o que acontece e o que lhe acontece.

Sendo assim, este tipo de trabalho se justifica a partir de seu caráter de aproximação entre a realidade vivida pelos professores em seus mais diversos contextos educativos, contribuindo para dar voz aos agentes escolares, minimizando “[...] a sensação de isolamento e impotência, permitindo que o conhecimento produzido seja compartilhado e colocado à disposição de outras pessoas, para que possam dele se beneficiar” (Neira, 2017, p. 55).

A escola em que a experiência ocorreu faz parte da rede municipal de Seropédica, localizada na Baixada Fluminense do estado do Rio de Janeiro. O espaço físico da unidade escolar não se

difere de tantas outras. Possui salas de aula, banheiro, cozinha, refeitório, secretaria, sala de leitura e uma quadra adaptada com equipamentos esportivos de menor dimensão, devido ao tamanho das crianças que frequentam a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental na unidade escolar. A quadra, espaço em que ocorreram as nossas aulas, além de servir para as aulas de Educação Física, também funciona como pátio e espaço para festas/eventos da unidade escolar – sendo um importante espaço para convivência, descobertas e aprendizagens.

Os dados que fundamentam este relato foram obtidos através de observações pessoais dos residentes que, posteriormente à intervenção pedagógica, foram discutidos com o professor preceptor e realizadas as anotações em diários de campo, tendo em conta o debate produzido acerca da intervenção.

3. Resultados e discussão

3.1 Imoran (conhecimento) da experiência

Uma variante importante de ressaltar está relacionada ao horário da aula, um momento em que as crianças se encontravam em uma quadra pós-almoço. Logo, percebeu-se que o professor preceptor sempre prezou pelo momento da digestão, onde eram desenvolvidas dinâmicas em que os alunos executavam movimentos mais lentos como de alongamento. Alongamentos, esses, sempre enfatizando o lúdico, para que assim pudesse chamar mais a atenção para aquele momento calmo e um tanto reflexivo, pois era um momento cheio de diálogos e interações entre “professor e aluno”.

Imagem 1 – Alongamento lúdico



Fonte: Acervo dos autores.

Em seguida do alongamento, o professor preceptor passou a palavra para os residentes para que pudessem seguir adiante com a aula planejada para o dia. Logo, de primeiro momento, notamos que duas crianças ficaram mais dispersas pela quadra e um desses em todas as aulas, até aquela presente, pedia para que pudesse jogar futebol ou basquete antes de iniciarmos a prática da aula. Colocando, assim, o seu interesse em primeiro lugar e enfatizando a sua vontade de praticar esses dois esportes.

Tentando dar continuidade ao que foi planejado, nos aproximamos das crianças e combinamos com aquela, entre as duas dispersas, que mais reafirmava o interesse em jogar futebol ou basquete, que a prática das duas modalidades poderia ser realizada em outro momento, e que havíamos pensado em outras atividades para aquele dia. Muito contrariadas, e um pouco constrangidas pelos outros profissionais da escola, que, vendo a situação, os pressionaram para se juntarem ao grupo, as crianças enfim se juntaram ao grupo demonstrando que o ambiente escolar possui diversas influências no contexto pedagógico. Desse modo, demos continuidade ao que foi elaborado no plano de aula.

Foram planejadas por nós (residentes) quatro brincadeiras a serem realizadas em uma única mediação pedagógica, sendo elas: “Pique cola”, “Mamba”, “terra-mar” e “peteca”. Por esta razão, por

meio dessas brincadeiras, exploramos o lúdico com o objetivo de levar o conhecimento sobre o tema da aula para as crianças.

Em um segundo momento, os residentes fizeram uma breve introdução de como funcionaria a aula, fazendo perguntas relacionadas ao conhecimento das brincadeiras que seriam trazidas. Em seguida, a primeira brincadeira foi a “Mamba”, em que o objetivo era que tivesse um “pegador” caracterizado como cobra, e aqueles que fossem pegos se tornariam parte do seu corpo.

Imagem 2 – Brincadeira Mamba



Fonte: Acervo dos autores.

Os alunos que iam sendo colados tinham que segurar no ombro do colega da frente, podendo, assim, fazer parte da cobra. De certa forma, a atividade ocorreu conforme o planejado, porém notamos a dificuldade dos alunos se manterem enfileirados segurando um no ombro do outro, principalmente por parte dos meninos.

No que tange a segunda atividade, os alunos foram direcionados para um dos cantos da quadra que tinham papéis azuis e verdes colados um ao lado do outro no chão, simbolizando a Terra e o Mar. O objetivo da atividade era que as crianças pulassem para o lado da terra ou do mar, que era dividido por uma corda no chão. Ao comando dos residentes eles teriam que pular

para um lado ou para o outro e, quando falado “onde vive a baleia?”, teriam de pular onde eles imaginavam que a baleia morava. Neste momento da aula, nem todos os alunos estavam participando da atividade, pois, como em todas as aulas, tinham um ou dois alunos que ficavam mais dispersos, influenciando para que as outras crianças também não participassem das atividades.

Nessa segunda brincadeira, o objetivo seria alcançado através da condução das crianças para um universo lúdico, onde os papéis verde e azul simbolizariam céu e terra. Logo, nessa mesma atividade, notou-se que as crianças se interessaram. Ainda assim, também houve certa desordem na formação da atividade, pois, assim como na primeira brincadeira, eles precisavam ficar enfileirados no meio desses dois papéis (azul e verde).

Também foi notada certa dificuldade dos alunos em se manterem na fila durante as atividades, verificamos que duas crianças tinham mais dificuldades sobre qual lado seria o correto. Portanto, analisando por outro lado, vimos a necessidade dessas crianças criarem seus próprios espaços e tempos e não apenas se espelhar no que o colega está fazendo, consideramos que isso estimularia a criatividade de cada criança ali inserida, ao lidarem com a atividade a partir da sua própria perspectiva de direção.

Assim, é possível estimular a criatividade dos alunos com diferentes jogos e brincadeiras, possibilitando o desenvolvimento de aprendizagens diversas, bem como de habilidades cognitivas e sociais (Martins, 2020).

A partir do momento em que a segunda atividade foi se encerrando, um dos alunos da turma, o mesmo que a todo o momento pedia para jogar futebol e basquete, foi observado deitado em um dos colchonetes no canto da quadra, fugindo do contexto da aula, e influenciando com que os outros fizessem o mesmo que ele. Entretanto, em outro momento, esse mesmo aluno sugeriu que montássemos uma cabana juntos e, prontamente, todas as outras crianças já se encontravam entretidas com os colchonetes e com a ideia de montar a cabana.

Dessa forma, quando analisada a situação pelos residentes, tendo em vista que todas as crianças já se encontravam naquela situação criada por um aluno, optou-se por entrar na brincadeira junto com os alunos e ajudá-los a montar as cabanas.

Este momento se tornou um tanto quanto conflituoso, pois representava uma quebra de expectativa para os residentes sobre a execução do planejamento feito previamente para a aula. Mas, ao passo que ocorreu, foi possível perceber que gerou momentos de discussão e debates que enriqueceram a experiência, ao colocar os residentes em uma posição maleável quanto ao seu planejamento, além de evidenciar questões que surgiram em outros momentos da aula.

Uma dessas questões emergentes foi a capacidade criativa dos alunos em ressignificar objetos para construir narrativas e brincadeiras, pois, ao construir uma cabana com os colchonetes que estavam na quadra, o aluno demonstrou que está disposto a inventar e brincar. Isso, num primeiro momento, pode chocar os professores, porque a expectativa é que os alunos estejam sempre dispostos a cumprir o planejamento da forma que foi elaborado. Contudo, talvez seja interessante perceber que, assim como as crianças, devemos ter capacidade inventiva e utilizar dos imprevistos que ocorrem na aula em prol dos objetivos estabelecidos para ela.

A vivência acima pode ser apoiada em Neira (2017, p. 61), ao citar que:

Qualquer docente sabe que uma parte do que faz se baseia naquilo que ele suspeita que dará certo; outra, não menos importante, é permeada por incertezas, é uma aposta com base nos seus conhecimentos acumulados, uma tentativa de superar obstáculos não previstos. E nem por isso a experiência perderá o seu valor.

Vejamos em nosso caso, por exemplo, a mudança de rota do planejamento da aula, iniciada por parte dos alunos, possibilitou que usássemos a estruturação das “cabaninhas”, sendo elas um potente instrumento para os alunos atingirem os objetivos da aula. Nesse

sentido, seria válido, por exemplo, utilizar o momento para contação de histórias e contos afro-brasileiros e indígenas, explorando as dimensões mais conceituais do conhecimento tematizado.

Antes de iniciarmos as aulas, na preparação dos materiais na quadra, conseguíamos visualizar as crianças logo quando iam para o almoço, onde eram ensinadas, pela professora responsável, a formar filas de meninos e meninas separadamente. Pereira (2004) cita que as professoras trabalham dividindo alunos(as) por sexo, principalmente, para minimizar os problemas que surgem durante o convívio entre meninos e meninas, e as crianças acabam por reproduzir este comportamento durante suas interações com os colegas.

Segundo Finco (2008), em uma pesquisa feita numa escola municipal de Educação Infantil paulistana, as filas, apesar de serem justificadas pelas professoras como facilitadoras na hora de organizar e locomover o grupo, são também uma forma de exposição dos meninos, que são estigmatizados como agitados, bagunceiros e aqueles que não prestam atenção, contrastando com o bom exemplo dado pelas meninas na organização. Logo, nota-se que o movimento que é feito no ambiente social de alguma maneira gera atitudes sucessivas relacionadas à questão citada.

Portanto, as crianças são apresentadas a diversas atividades durante seu dia a dia e cabe ao professor o papel de mediar e buscar estudar formas de ensino que podem ser abordadas dentro da sala de aula. Dito isso, é importante que o professor esteja atento aos sinais de alerta que surgem, utilizando isso como ferramenta de aprendizado.

No processo educativo do lúdico, é possível todos agirem e estarem plenamente presentes, pois a construção lúdica se dá como convivência, que torna fundamental a presença efetiva e afetiva do outro. “É fundamental entender que a ludicidade para a criança não é apenas prazerosa, mas vivência significativa de experimentações e construções e reconstruções do real e do imaginário” (Rodrigues, 2013, p. 51).

Portanto, nota-se que o planejamento da aula precisou ser maleável e, de alguma forma, adaptado ao cenário que as crianças

criaram naquele momento. Assim, é importante perceber que o plano de aula é uma previsão do que vai acontecer, mas, como toda previsão, pode precisar de alterações e adequações para o novo contexto que se apresenta. Caberá ao professor, nesse sentido, saber como operacionalizar suas mediações pedagógicas em meio às situações que surgirem.

4. Considerações finais

Nota-se, a partir das questões e aspectos relatados neste capítulo, a importância do Programa Residência Pedagógica e as experiências que este possibilitou para a formação de licenciandos em Educação Física, por meio da relação com o processo de planejamento e contato com a realidade de uma aula na turma de Educação Infantil. A partir da aula experienciada com as crianças foi possível obter reflexões acerca de questões sociais, planejamento e adaptação, percebendo que uma aula pode seguir um rumo diferente do previsto na elaboração do plano de aula.

Com isso, a carreira de um docente é marcada por diversas situações em que o mesmo precisa tomar decisões e se colocar no papel que irá ocupar futuramente. Dito isso, é de grande valia destacar que o papel do professor preceptor e do docente orientador foi indispensável para esta experiência, possibilitando que os residentes adquirissem o aprendizado na prática docente.

5. Referências

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Residência Pedagógica: chamada pública para apresentação de projetos institucionais. **Edital nº 24, de 2022**. Brasília, DF: CAPES,

2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 10 out. 2024.

FINCO, D. Socialização de Gênero na Educação Infantil. *In: Fazendo Gênero 8: Corpo, violência e poder*, 2008, Florianópolis - SC. **Anais do Fazendo Gênero 8: Corpo, violência e poder**. Florianópolis: UFSC, 2008.

MARTINS, A. P. **Jogos e brincadeiras no desenvolvimento da criatividade escolar**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Educacional, 2020.

NEIRA, M. G. Análise e produção de relatos de experiência da Educação Física cultural: uma alternativa para a formação de professores. **Textos FCC**, v. 53, p. 53-103, 2017.

PEREIRA, S. A. M. **O sexismo nas aulas de Educação Física: uma análise dos desenhos infantis e dos estereótipos de gênero nos jogos e brincadeiras**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2004.

POMIN, F.; CAFÉ, L. S. Educação para as relações étnico-raciais na Educação Física para além da capoeira. **Motrivivência**, v. 32, n. 63, p. 1-23, 2020.

RODRIGUES, L. da S. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização**. 2013. 96 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA, G. C. S.; OLIVEIRA, N. C. R.; MEDEIROS, B. L.; ARAUJO, F. G. C. Educação Infantil na BNCC: análise e contextualização do componente curricular Educação Física. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 4, n. 1, p. 97-116, 2019.

CAPÍTULO 4

DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA MEDIADA PELO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA A PARTIR DO CARNAVAL

Jéssica Renata Figueiredo Barros

Paulo Cesar Gonçalves Leonardo Filho

Matheus Leite de Oliveira

Mariana Antunes Braz

Rodrigo Lema Del Rio Martins

1. Introdução

A Educação Física (EF) – componente curricular que integra a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – caracteriza-se como prática pedagógica que tematiza e enfatiza as práticas corporais na Educação Básica, tais como brincadeiras e jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, possibilitando o acesso e ampliando o acervo dos estudantes à cultura corporal (Brasil, 2017).

Embora a BNCC não faça menção à EF e aos profissionais dessa área na Educação Infantil, por ser uma etapa de ensino que não está organizada em disciplinas (Martins; Mello, 2019), observa-se que seus profissionais vêm ganhando espaço na primeira etapa da Educação Básica, sobretudo, pela necessidade de abordar pedagogicamente o corpo/movimento, as brincadeiras e os jogos durante a infância (Mello *et al.*, 2022).

De acordo com Rodrigues (2015), o professor tem a responsabilidade de *apresentar o mundo* às crianças, especialmente o mundo da cultura corporal e sua historicidade. Essa visão é reforçada por Rocha, Almeida e Moreno (2022), ao discorrerem sobre a aproximação das crianças com a cultura corporal de

movimento, chamando atenção ao cuidado que os professores de EF devem ter para não silenciar as crianças e para não pautarem as experiências com as infâncias a partir de uma lógica *adultocêntrica*.

Considerando a infância a fase da descoberta, a tematização das práticas corporais permite às crianças explorarem diferentes elementos da cultura (Almeida *et al.*, 2022). Para isso, a EF apresenta ações pedagógicas essenciais na Educação Infantil, viabilizando *experivivências* em ambientes prazerosos e seguros para que as crianças possam ter novas sensações, emoções, conhecer movimentos produzidos pela sociedade em distintos contextos históricos, (re)significando-os na interação com o meio, com o outro, e na produção de novos movimentos (Rodrigues, 2015; Almeida *et al.*, 2022).

A dança – considerada uma das práticas mais antigas entre as manifestações socioculturais e compreendida como um fenômeno da linguagem artística de diversos grupos sociais – pode ser representada por suas diversas características produzidas ao longo da história e se relacionar com a Educação Infantil, por meio do desenvolvimento das capacidades expressivas e corporais das crianças (Brasil, 1998).

Silva e Gehres (2019) relatam que a dança, vista em uma perspectiva cultural e histórica, apresenta diferentes significados a seus participantes. No contexto sociocultural brasileiro, há inúmeras danças, como as danças de salão, danças contemporâneas, danças teatrais, danças regionais e outras. Segundo Junior (2019), entre os espaços onde a dança é encontrada estão os festejos, como o carnaval, que é uma celebração enraizada na cultura brasileira e que manifesta diversos elementos da cultura popular.

Ademais, a dança também faz parte da cultura escolar e é um conteúdo abordado, principalmente, pela EF e Arte (Brasil, 2017). Ainda assim, a sua tematização percorre um processo de valorização, pois nem sempre consegue se estabelecer no *chão da escola* e isso parece se relacionar à fragilidade na/da formação dos professores de ambas as áreas (Oliveira, 2018).

Tal percepção, a respeito da fragilidade na/da formação dos professores para tematizarem a dança, também foi exposta no estudo de Cruz e Coffani (2015), o qual os autores fazem apontamentos para a pouca, ou nenhuma, experiência que os docentes possuem com a dança escolar, dada a predominância de práticas esportivas e pela característica usual de propor a dança, quando se propões, em ocasiões pontuais do calendário escolar.

Nesse sentido, estudos vêm apontando ser necessário fomentar a formação inicial e continuada dos professores e estabelecer estratégias pedagógicas a fim de que a dança seja tematizada na escola, buscando viabilizar o estímulo da criatividade, de atividades integradoras e lúdicas que se adequem à realidade escolar, atendendo às expectativas dos alunos e contribuindo para ampliar as suas experiências sociocorporais (Sousa; Hunger; Caramaschi, 2010; Lopes, 2016; Sousa; Hunger, 2019; Santos; Andrade, 2020).

Assim, reconhecendo a importância da dança como um dos elementos da cultura corporal, a sua presença marcante na cultura popular brasileira e os desafios que perpassam a sua tematização pelos professores de EF, este trabalho objetiva relatar a experiência de três residentes, uma preceptora e um docente orientador com a dança na Educação Infantil, a partir de uma abordagem sobre o carnaval, por meio do Programa Residência Pedagógica em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Seropédica/RJ.

2. Metodologia

O presente relato pode ser caracterizado como um estudo de natureza qualitativa (Gil, 2008), tendo em vista seu objetivo principal que é demonstrar e discutir, a partir de uma óptica subjetiva, fenômenos específicos no cerne de relações individuais e de grupo no contexto escolar.

Desse modo, seu percurso metodológico está ancorado nos contributos teóricos de Mussi, Flores e Almeida (2021), acerca da produção de relatos de experiência como gênero textual. O texto,

de natureza científica, focaliza discussões de uma experiência acadêmica resultante de uma proposta interventiva pautada na interação entre o indivíduo e o contexto em que o fenômeno acontece (Mussi; Flores; Almeida, 2021).

O planejamento deste relato de experiência envolveu três residentes, com o auxílio e supervisão de uma preceptora e de um docente orientador – todos vinculados ao subprojeto EF do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) – e os dados foram produzidos em um CMEI que atende crianças de três a seis anos de idade (da creche II à Educação Infantil II).¹

O CMEI (Imagem 1) está situado no município de Seropédica, na Baixada Fluminense do estado do Rio de Janeiro, conta com 16 turmas divididas entre o turno matutino e vespertino,² um pátio gramado ao ar livre, uma quadra poliesportiva coberta, um parquinho, um refeitório, seis salas de aula com sistema de climatização, dois banheiros, uma brinquedoteca, uma sala destinada aos professores e outra para uso compartilhado entre a secretaria e a coordenação/direção. O CMEI também possui um anexo que atende, exclusivamente, às crianças da Creche II.³

As mediações pedagógicas foram realizadas com duas turmas da Educação Infantil II,⁴ no turno matutino, em cinco encontros com 30min de duração em cada, entre os meses de fevereiro e abril de 2024, e pautou o carnaval por meio das danças, vestimentas e gêneros musicais presentes no festejo das regiões Sudeste e Nordeste

¹ A divisão dos níveis no CMEI deste relato se dá pela seguinte forma: Creche II (três anos), Educação Infantil I (quatro anos) e Educação Infantil II (cinco anos).

² Em cada turno, são oferecidas três turmas de Educação Infantil I e II e duas turmas de Creche II.

³ Por conta da carga horária de trabalho da preceptora no CMEI, as mediações pedagógicas de EF não contemplam a Creche II.

⁴ A escolha das turmas se deu mediante a proximidade dos residentes com as crianças e professoras da Educação Infantil II, considerando também a continuidade das atividades desenvolvidas com elas no ano anterior. Além disso, embora não estejam registradas neste relato, as experiências também ocorreram com as turmas da Educação Infantil I.

do Brasil. Culminando no desdobramento sobre a história e características do frevo, na confecção de material artístico/expositivo e em experiências práticas com esse estilo de dança.

Imagem 1 – Espaço externo do CMEI



Fonte: Acervo dos autores.

Além disso, a escolha pela tematização do carnaval está relacionada com o retorno do ano letivo, em fevereiro, e foi motivada por entender que essa manifestação cultural é pouco explorada na unidade escolar, principalmente por ocorrer próximo à volta às aulas. Também pelas danças populares estarem fortemente presentes nessa tradição cultural brasileira.

Dessa forma, as mediações pedagógicas foram propostas na seguinte ordem de tematização: I - O carnaval e o seu festejo nas regiões Sudeste e Nordeste; II - O carnaval e as marchinhas; III - A cultura do frevo, o corpo e a arte em ação; IV - Confecção de material artístico e a dança do frevo; V - Circuito dançante e exposição de fotografias.

Os recursos utilizados para as mediações pedagógicas foram televisão, caixa de som e tatame, disponibilizados pelo CMEI, e outros materiais providenciados pelos residentes, como lápis de colorir, imagens impressas, tesoura, palito de churrasco, cola, fitas adesivas coloridas, papel crepom, barbante e cola quente.

Quanto aos instrumentos para a produção dos dados, foi utilizado um diário de campo para anotar as aprendizagens observadas e realizado registros em fotografias e vídeos que, posteriormente, foram compartilhados com a comunidade escolar. Neste capítulo, os dados coletados foram analisados em diálogo com a literatura acadêmica.

No que tange aos aspectos éticos para a divulgação desta experiência, dispensou aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP), conforme a Resolução n.º 510/2016, pois os dados se pautaram nas experiências pedagógicas dos autores do relato para o aprofundamento da teoria e não identifica as pessoas envolvidas. Ademais, asseguramo-nos na anuência da direção do CMEI, que possui autorização dos responsáveis das crianças para o uso dos registros fotográficos em estudos dessa natureza. Ainda assim, preservamos os rostos e nomes das mesmas e omitimos o nome da unidade escolar.

3. Resultados e discussão

As mediações pedagógicas tematizando o carnaval, com desdobramento para o frevo, tiveram três momentos em cada encontro: I- roda de conversa inicial; II- atividades lúdico-práticas; e III- roda de conversa final. Em relação às rodas de conversa, Pinto *et al.* (2021) destacam a sua importância para as crianças expressarem suas opiniões sobre o conteúdo, compartilharem saberes e experiências, sendo, também, um momento de aprendizagem que envolve a fala e a escuta de uns com os outros.

Nas rodas de conversas iniciais, fazíamos algumas indagações sobre o tema proposto para o dia e/ou rememorávamos a abordagem da mediação pedagógica anterior, seguido da explicação da atividade do dia, a fim de saber o que as crianças conhecem sobre a temática. Scottá *et al.* (2020, p. 15) afirmam que “[...] tão importante quanto ‘dar voz’ às crianças, é saber ouvi-las, é estar atento às suas múltiplas formas de expressão, que se manifestam constantemente por meio de diferentes linguagens [...]”.

Nos momentos lúdico-práticos, propusemos vivências e experiências pautadas, principalmente, nas danças. A partir de movimentos básicos internalizados e/ou apresentados às crianças. Também destacamos o uso de brincadeiras populares como estratégia didática para atingir os fins, a dança. Conforme Vieira, Moreira e Lima (2023), assimilar a aprendizagem pelas brincadeiras permite às crianças explorarem e construir conhecimentos de forma ativa e lúdica.

Por fim, nas rodas de conversa finais, buscávamos verificar quais foram as impressões das crianças sobre a mediação pedagógica e identificar como se relacionam com o objeto apresentado. Lima, Martins e Oliveira (2022) citam que avaliar na Educação Infantil está alinhado a observar e escutar o que as crianças têm a dizer, não para selecioná-las e/ou classificá-las, mas para permitir ao professor acompanhar o trabalho pedagógico que está desenvolvendo.

3.1 O carnaval e o seu festejo nas regiões Sudeste e Nordeste

Na primeira mediação pedagógica abordamos o carnaval, bem como as suas características, buscando que as crianças pudessem reconhecer o carnaval como uma festa tradicional e popular no Brasil, percebendo diferentes elementos regionais dessa festividade.

Nesse sentido, levamos as crianças para a brinquedoteca, sentamos junto a elas em uma roda e fizemos os seguintes questionamentos: *O que vocês fizeram no carnaval? O que sabem sobre o carnaval? Gostam de carnaval? Já foram em alguma festa de carnaval? Onde? Com quem? Já se fantasiaram no carnaval? Será que só existe carnaval no Brasil?*

As respostas indicaram que as crianças possuíam poucas representações sobre o carnaval, e as que tinham estavam vinculadas, principalmente, com os festejos carnavalescos dos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, situados na região Sudeste do Brasil. As crianças que já “pularam carnaval” relataram terem

se fantasiado e ido a bloquinhos com os responsáveis ou com parentes próximos. Além disso, observamos que uma parcela significativa das crianças do CMEI é evangélica, as quais relataram terem ficado em casa com os responsáveis ou ido ao retiro da igreja.

Feita a sondagem inicial, utilizamos a TV da brinquedoteca para reproduzir vídeos que narravam a história do carnaval e que traziam elementos característicos desse festejo no Brasil, como os estilos de danças samba, frevo, maracatu, afoxés, axé e caboclinho, conforme representado na Imagem 2:

Imagem 2 – Crianças assistindo à reprodução de vídeos e imagens sobre o carnaval



Fonte: Acervo dos autores.

Ademais, reproduzimos na TV algumas imagens carnavalescas em que as crianças puderam identificar instrumentos de percussão do afoxé, trios elétricos no carnaval de Salvador, vestimentas das rainhas e portas bandeiras de escolas de samba do Rio de Janeiro e de São Paulo, roupas e sombrinhas coloridas do frevo em um carnaval de Pernambuco, trajes e movimentos de guerra na dança caboclinho.

A respeito da dança caboclinho, observamos a necessidade de rememorar com as crianças a mediação do ano anterior sobre os povos indígenas, a fim de não reproduzirmos estereótipos. Dessa forma, consideramos importante abordar, mesmo que sem a complexidade do tema, dada a etapa de ensino, a *descoreografia* dessa e outras danças. Ou seja, pensar:

[...] um processo de desnaturalização do que se entende por dança, de quem dança e dos motivos pelos quais se dança. Um deslocamento de referenciais e sentidos. O reconhecimento do que não se vê ou não se costuma dar atenção. Isto é, daquilo que permanece em movimento, independente de forças institucionais, embora também relacionado a ela. Do que converge divergindo, se ajusta escapando: a dimensão invisível da dança, sua força ou aquilo que move (Achselrad, 2020, p. 159-160).

Após a exibição dos vídeos e imagens, mediados por diálogos com as crianças, propusemos que elas experimentassem livremente alguns dos estilos de danças abordados. Assim, reproduzimos vídeos com crianças dançando samba e frevo, possibilitando que observassem os movimentos, recriassem e combinassem com outros já internalizados por elas, a exemplo, o samba, que algumas já conheciam. A Imagem 3 apresenta esse momento:

Imagem 3 – Crianças e residentes dançando frevo e samba, na respectiva ordem



Fonte: Acervo dos autores.

Devemos aqui elucidar que, ao fim da mediação pedagógica, ficamos com a sensação de que o planejamento não ocorreu como queríamos, ao menos, não integralmente. Entre os motivos que contribuíram para essa sensação está o fato de não termos sido avisados que o turno seria reduzido e, por isso, precisamos unir duas turmas; acreditávamos que as crianças ficaram dispersas por

conta da união das turmas e elas começaram a ser liberadas para as suas residências quando iríamos realizar a roda de conversa final.

Lima, Martins e Oliveira (2022) destacam que o planejamento não deve ser compreendido como algo imutável/absoluto/inalterável, ele é passível de mudanças e totalmente flexível, podendo ser entendido como um guia que ajuda o professor a refletir sobre as suas escolhas e ações com a turma. Nesse sentido, decidimos que iríamos (re)planejar a próxima mediação pedagógica, buscando superar os pontos críticos que identificamos no primeiro encontro.

3.2 O carnaval e as marchinhas

Na segunda mediação pedagógica realizamos a roda de conversa inicial com as crianças, na quadra poliesportiva, e revisitamos por meio da história *O Carnaval de Rafael e Eva*,⁵ e de exibição de imagens, algumas das informações abordadas no encontro anterior (Imagem 4). Segundo Laskos (2017), contextualizar um tema por meio de uma história é uma boa estratégia para prender a atenção, entreter, despertar o interesse e a curiosidade das crianças.

Para a nossa surpresa e contentamento, as crianças se lembraram de muitos assuntos trazidos na mediação anterior, mesmo que tivéssemos pensado que estavam dispersas. A partir dessa constatação, também exploramos outros elementos do carnaval em nossa história, como os bonecos de Olinda e os carros alegóricos presentes no Sambódromo de São Paulo e Rio de Janeiro – que contribuíram para compararmos com os trios elétricos de Salvador e perceber as suas diferenças. A Imagem 4 ilustra esse momento:

⁵ A história *O Carnaval de Rafael e Eva* foi criada por nós, a partir dos personagens fictícios do filme *RIO*.

Imagem 4 – Roda de conversa sobre o carnaval



Fonte: Acervo dos autores.

Em seguida, realizamos uma brincadeira de *caça ao tesouro* e as crianças precisavam encontrar bolinhas coloridas que estavam espalhadas pela área externa do CMEI, sob a nossa supervisão (Imagem 5). Nas bolinhas estavam fixadas, com durex, imagens relacionadas às marchinhas de carnaval⁶ *Cidade maravilhosa; Ô abre alas; Me dá um dinheiro aí; Mamãe eu quero; e Allah-La-Ô* (Imagem 5).

Imagem 5 – Crianças brincando de *caça ao tesouro*



Fonte: Acervo dos autores.

Ao encontrarem as bolinhas, retornamos à quadra poliesportiva e, em um círculo, ouvimos as marchinhas – que eram reproduzidas em uma caixa de som. À maneira que cada marchinha era ouvida por algumas vezes, perguntávamos às crianças se conheciam a letra e dávamos incentivo para que pudessem associá-las às imagens das bolinhas coloridas.

⁶ As marchinhas de carnaval são músicas que apresentam um retrato dos mais diversos aspectos da vida brasileira, por meio de ritmos cadenciados e crônicas populares (Silva, 2021).

Nesse momento da atividade, exploramos trechos das canções que traziam elementos como “Deserto do Saara”, “Viemos do Egito”, “O sol estava quente”, “Dá a chupeta pro bebê não chorar” e “Cidade maravilhosa, cheia de encantos mil”. Esses trechos foram recursos de reflexão na associação com o calor e com a época em que o carnaval costuma ser realizado (verão), com os cuidados com bebês e em referência à cidade do Rio de Janeiro, local próximo ao município em que as crianças estão localizadas.

Identificamos que a maioria das crianças não conhecia as marchinhas, tornando-se uma novidade. Elas acharam as letras engraçadas e davam bastantes risadas, ao mesmo tempo que tentavam cantar as canções. Além disso, notamos que conseguiram refletir sobre os trechos das marchinhas e associar às imagens das bolinhas do *caça ao tesouro*, que serviram como um elemento concreto para que pudessem ter uma referência e entender os conceitos dos trechos apresentados nas músicas e associar com situações do seu cotidiano.

Seguido a essa atividade, ainda posicionados em um círculo, conversamos com as crianças a fim de identificar se atingimos os nossos objetivos, que eram possibilitar que revissem possíveis informações despercebidas na mediação anterior e ampliar a temática com a abordagem sobre as marchinhas. Esse momento só foi possível por meio do diálogo entre elas, delas conosco e de nós com elas.

3.3 A cultura do frevo, o corpo e a arte em ação

Na terceira mediação pedagógica selecionamos o frevo, a partir das experiências anteriores, como um estilo de dança presente no carnaval e bastante difundido no estado de Pernambuco, no Nordeste brasileiro, para ser abordado com as crianças. Assim, buscamos aprofundar os conhecimentos das crianças sobre essa dança e entrar em um momento de experimentação com elas.

Antes de iniciar as atividades com uma das turmas, percebemos que as crianças vieram cantando a marchinha *Me dá um dinheiro aí* junto à professora pedagoga, pois a mesma abordou sobre as marchinhas em sala. Esse foi o gancho para rememorarmos a mediação pedagógica da semana anterior em nossa roda de conversa inicial, considerando que também tínhamos apresentado essa e outras marchinhas às crianças.

Além disso, também buscamos relembrar com elas elementos característicos do frevo que foram apresentados na primeira mediação pedagógica e revisitados na roda de conversa inicial do segundo encontro. Para isso, realizamos os seguintes questionamentos às crianças: *Lembram que vimos um vídeo com crianças dançando frevo? Como eram as roupas? Qual o nome do objeto que os dançarinos seguravam? De que lugar é o frevo?*

Algumas das crianças recordaram e responderam às indagações feitas. Em seguida, reforçamos a história sobre o frevo com associação à palavra *ferver* e trouxemos mais informações dos seus elementos constituintes (vestimenta, sombrinha, dança e música).

Ademais, apresentamos imagens dos movimentos do frevo às crianças e realizamos os movimentos com elas nas brincadeiras pique-pega e estátua (Imagem 6). Mobilizar movimentos do frevo, por meio de brincadeiras, é uma forma de acessar saberes sobre a dança de forma divertida e intencionalizada. Fortuna (2018) esclarece que, devido ao contexto lúdico intrínseco às brincadeiras, elas podem se tornar um meio para alcançar outras aprendizagens e potencializar a aquisição de conhecimentos.

Imagem 6 – Crianças experimentando passos do frevo com os residentes



Fonte: Acervo dos autores.

Na brincadeira de estátua, tocamos músicas características do frevo e todas as crianças dançavam livremente até o momento em que a música parava e precisavam ficar em uma posição específica, realizada pelo mediador da atividade (Imagem 7). Já no pique-pegas, deixamos a música tocar de fundo e designamos uma criança para ser a coladora – revezando com as outras e com os mediadores da atividade –, a criança “congelada” só podia ser “descongelada” ao espelhar um movimento do frevo produzido por outro amiguinho. A Imagem 7, a seguir, demonstra esse momento:

Imagem 7 – Crianças e residentes brincando de estátua e pique-pegas, com os passos do frevo



Fonte: Acervo dos autores.

Em seguida, realizamos uma roda para ouvirmos as crianças sobre as suas experiências com o frevo, nesta mediação pedagógica. Em seus relatos e demonstrações constatamos que tiveram grandes ganhos de aprendizagem. Barbosa, Zandomínegue e Mello (2020,

p. 11) esclarecem que “A auscultação perpassa por reconhecer que a criança possui diferentes formas de se expressar, que não se restringe à fala propriamente dita”. Nessa direção, observar como as crianças se relacionam com o meio, com o outro, com as atividades propostas e, até mesmo, nas demonstrações que realizam ao responderem a uma pergunta são formas passíveis de leitura que nos ajudam compreendê-las.

Direcionando para o final do nosso encontro, iniciamos a pintura de um molde⁷ que, em outro momento, seria usado para a confecção das sombrinhas do frevo (Imagem 8). A primeira turma realizou a pintura na quadra poliesportiva e a segunda na sala, dada à interrupção que tivemos para irem almoçar. Destacamos, ainda, que a professora pedagoga da primeira turma nos ajudou escrevendo o nome das crianças em seus moldes da sombrinha e nos deu outros suportes durante a atividade. Essa professora estava na quadra poliesportiva supervisionando a mediação pedagógica por conta de um contratempo com a preceptora.⁸

Iniciar a pintura, neste encontro, foi uma estratégia para que pudéssemos avançar com as atividades de confecção na mediação pedagógica seguinte, dada a nossa limitação de tempo com as turmas (30min).

⁷ O molde da sombrinha do frevo foi adquirido por meio de um vídeo do canal *Criando & Recriando*, no YouTube. Disponível em: https://youtu.be/gIHL_-NdYPA?feature=shared. Acesso em: 19 fev. de 2024.

⁸ Decidimos realizar as atividades sob a supervisão das professoras pedagogas, até que a preceptora chegasse.

Imagem 8 – Pintura do molde da sombrinha do frevo



Fonte: Acervo dos autores.

3.4 Confeção de material artístico e a dança do frevo

Na quarta mediação pedagógica realizamos a roda de conversa inicial e explicamos às crianças que seria dada continuidade à atividade de pintura do último encontro, àqueles que não terminaram ou que haviam faltado, e que faríamos, em seguida, a confecção das sombrinhas do frevo. Destacamos, entretanto, que os moldes da sombrinha (pré-)pintados foram recortados pelos residentes em suas casas, para adiantar a tarefa, e que a atividade prosseguiu 14 dias após a mediação pedagógica anterior, considerando que o nosso contato com as turmas ocorre uma vez por semana e houve um feriado municipal neste íterim.

Os recursos materiais utilizados para confeccionar as sombrinhas do frevo foram: o molde da sombrinha, palito de churrasco, fita adesiva colorida e papel crepom. Após o molde da sombrinha ser colorido, as crianças faziam a dobradura e colagem, em seguida começavam a customizar com tiras coloridas de papel crepom. Por último, fixávamos o cabo das sombrinhas com cola quente e entregávamos as sombrinhas finalizadas às crianças (Imagem 9). Os cabos foram pré-confeccionados pelos residentes em suas casas com palito de churrasco envolvido com fita adesiva colorida.

Imagem 9 – Finalização da pintura dos moldes e confecção das sombrinhas



Fonte: Acervo dos autores.

Ressaltamos que, durante a customização, recebemos auxílio de uma residente⁹ de Pedagogia que, optando por acompanhar as crianças em nossa mediação pedagógica, fez registros da atividade. E, em outro momento, o auxílio de uma residente do curso de Belas Artes que nos ajudou a finalizar algumas sombrinhas, demonstrando animação pela atividade que estávamos desenvolvendo.

Nesse sentido, ao considerar a atuação de professoras/es e residentes de Pedagogia, Belas Artes e EF no CMEI, e que as atividades que realizam se tornam comuns e/ou se complementam, corroboramos com Mello *et al.* (2022, p. 15) que:

[...] a dinâmica curricular da Educação Infantil exige a integração entre as diferentes áreas de conhecimento e profissionais que atuam com as crianças de zero a cinco anos de idade, por meio de processos de ensino-aprendizagem que promovam o desenvolvimento integral da criança, potencializando sua participação, expressão, criação e manifestação de interesses.

Após a produção do material, dançamos ao ritmo do frevo com as crianças, envolvendo-nos com os movimentos apresentados na mediação pedagógica anterior e com outros apresentados durante a atividade e produzidos por elas. Ainda, levamos duas

⁹ O CMEI em que atuamos também possui preceptoras e residentes dos subprojetos de Pedagogia e Belas Artes.

sombrinhas de frevo confeccionadas pelos residentes com garrafa pet, papel de revista e fitilho colorido, oportunizando que as crianças interagissem também com esses materiais durante a dança. A Imagem 10 apresenta esses momentos:

Imagem 10 – Crianças e residente dançando frevo com as sombrinhas confeccionadas



Fonte: Acervo dos autores.

Sendo assim, o processo criativo de confecção, nesta mediação, foi uma forma de materializar a sombrinha e possibilitar que as crianças conhecessem mais sobre a cultura do frevo.¹⁰ Acreditamos que, embora o processo de valorização de uma cultura não se dê em um único momento, a alegria das crianças ao dançarem e se relacionarem com o frevo sinaliza um passo dado nessa direção.

Na roda de conversa final, percebemos que as crianças ainda estavam animadas pelas atividades realizadas e, especialmente, por poderem levar para casa as sombrinhas do frevo produzidas e customizadas por elas. Tal produto, fruto de um processo simbólico e criativo, permitiu a todos os presentes interagirem e se expressarem com/pela dança. Nessa direção, corroboramos com

¹⁰ Em 2012, o frevo foi reconhecido pela Unesco como patrimônio cultural da humanidade (Ministério do Turismo, 2018). Disponível em: <https://www.gov.br/turismo/pt-br/assuntos/noticias/hoje-e-dia-do-frevoc-patrimonio-cultural-imaterial-da-humanidade>. Acesso em: 02 abr. 2024.

Barbosa, Zandomínégue e Mello (2020, p. 13) quando refletem que, “Compreender a lógica da produção de conhecimentos no fazer com a criança é o princípio para o desenvolvimento de uma ação educativa que considere as suas produções”.

3.5 Circuito dançante e exposição de fotografias

A quinta mediação pedagógica foi pensada em um *circuito dançante* do frevo e, como a anterior, ocorreu 14 dias depois, motivada pela comemoração da Páscoa no CMEI. De acordo com Rocha *et al.* (2023), o *circuito dançante* consiste em uma proposta didático-pedagógica simples e fluida que, ao inserir as crianças no universo da dança, permite que compreendam que todos podem dançar.

Para realizar o circuito, fomos com as crianças para a quadra poliesportiva e utilizamos os seguintes materiais: bexigas de festa, bambolês, barbante, giz, baldes e imagens impressas. Esses materiais foram distribuídos em seis etapas do circuito, de modo que nas cinco primeiras foram experimentados os seguintes passos básicos do frevo: *Saci Pererê*; *Ferrolho*; *Tesoura cega*; *Chute para frente*; e *Tesoura*. Na última etapa inserimos um movimento de rodar.

A respeito dos passos do frevo supracitados, associamos seus nomes a outros para que as crianças pudessem compreendê-los a partir de conceitos que já conhecem, buscando tornar o circuito exequível e lúdico. Dessa forma, o passo *Saci Pererê* virou *pulo do Saci*, *Ferrolho* se tornou *pegada do palhaço*, *tesoura cega* ganhou o nome de *salto à fogueira*, *chute para frente* foi *chute à bexiga* e à *tesoura* atribuímos o nome *abre e fecha*.

As etapas foram propostas da seguinte maneira: **na primeira etapa** colocamos a imagem de um Saci no chão e, à frente, inserimos uma sequência com três pés direitos, seguidos de três pés esquerdos para que as crianças pudessem pular como o Saci (com um pé só em cada sequência de pés); **na segunda etapa** usamos imagens de sapatos de palhaço para que as crianças tocassem um calcanhar em cada sapato, com a direção dos pés para fora; **na terceira etapa** simulamos duas fogueiras para que as crianças

saltassem sobre elas com as pernas afastadas. A Imagem 11, a seguir, caracteriza as atividades nessas três primeiras etapas:

Imagem 11 – Três primeiras etapas do *circuito dançante*



Fonte: Acervo dos autores.

Dando continuidade, **na quarta etapa** colocamos, no chão, imagens de uma menina e de um menino chutando bola e, à frente, posicionamos bexigas de festa amarradas com barbante em uma fileira, a meia altura das crianças – para que chutassem as bexigas alternando os pés; **na quinta etapa** prendemos uma imagem de tesoura no chão e desenhamos alguns xis e zeros com giz, para que nas marcações xis as crianças pulassem com as pernas afastadas e nas marcações zero pulassem com os pés unidos (esses movimentos foram adaptados do passo *tesoura* do frevo, para facilitar a execução); e, por fim, **na sexta etapa** não trouxemos um passo específico do frevo, mas exploramos o movimento de rodar ao contornar um bambolê posicionado no chão da quadra, pois consideramos que rodar/girar também é um movimento marcante dessa dança. A Imagem 12 representa as três últimas etapas:

Imagem 12 – Três últimas etapas do *circuito dançante*



Fonte: Acervo dos autores.

Como estratégia didática, utilizamos a sinalização visual (imagens), verbal (linguagem oral) e corporal (demonstração) para associar os movimentos que seriam realizados em cada etapa. De acordo com Fernandes *et al.* (2014, p. 27):

[...] é com esta função facilitadora que a semiótica adentra as aulas, proporcionando uma melhor comunicação professor-aluno e possibilitando a sensibilização do aluno ao conteúdo proposto, partindo do princípio de que todo aprendizado se dá através de signos.

Nesse sentido, Borges *et al.* (2021) reforçam que a semiótica¹¹ na EF se dá ao modo que os professores associam os signos em suas mediações, sejam eles verbais ou não verbais, facilitando que a criança compreenda o objetivo da mediação pedagógica e venha se aprofundar em novos conceitos, manifestar novas percepções, sua autonomia e criatividade.

Além disso, após a realização das etapas do *circuito dançante*, seguimos para uma dança orientada do frevo, momento em que utilizamos sinalizações verbais com os nomes que destinamos aos passos do frevo, os quais, por sua vez, também estavam associados às imagens que colocamos no chão nas etapas do *circuito dançante*. No mais, também possibilitamos um momento de dança livre às crianças, para que pudessem expressar e fruir, de maneira autônoma e criativa, os passos do frevo que foram internalizados nesta mediação pedagógica e ao longo das mediações anteriores. Esses momentos são representados na Imagem 13:

¹¹ De acordo com Borges *et al.* (2021) a semiótica é a área do conhecimento (ciência) que estuda os signos, esses, por sua vez, podem ser compreendidos como tudo aquilo que representa, produz ou interpreta o outro, tal como a linguagem verbal e não verbal por meio de gestos, sinais, imagens, sinais sonoros, um ritmo etc.

Imagem 13 – Residentes orientando a dança do frevo e crianças dançando livremente



Fonte: Acervo dos autores.

Embora não fosse o objetivo central do nosso planejamento, não podemos desconsiderar que a tematização da dança permite desenvolver, conjuntamente, aspectos motores e da consciência corporal com as crianças (Cachoeira; Fiamoncini, 2018; Gonçalves *et al.*, 2020). Nesse sentido, ao aprofundarmos sobre o frevo, também propiciamos que as crianças desenvolvessem habilidades motoras fundamentais como girar, equilibrar, saltar, pular e chutar.

De modo a concluir a mediação pedagógica, realizamos uma exposição de fotografias com os registros fotográficos feitos no decorrer dos encontros anteriores, fechando um planejamento de cinco mediações pedagógicas em que se iniciou tematizando o carnaval e finalizou com o frevo – que é uma das manifestações de dança presentes nesse festejo popular. A exposição permitiu o envolvimento das crianças e mediadores na discussão entre elas e com elas em nossa roda de conversa final, sobre as atividades registradas, bem como conhecer as suas percepções sobre si e sobre o outro a partir dos registros. Por fim, propor esse momento expositivo também possibilitou que as experiências fossem compartilhadas com a comunidade escolar do CMEI, como demonstrado na Imagem 14:

Imagem 14 – Exposição de fotografias



Fonte: Acervo dos autores.

4. Considerações finais

Este estudo evidenciou, no decorrer de cinco mediações pedagógicas, que as crianças do CMEI tinham poucas referências sobre os elementos socioculturais presentes no carnaval e as representações que possuíam estavam vinculadas à região Sudeste do Brasil. Nesse sentido, buscando ampliar as suas referências e experiências corporais com essa manifestação cultural, verificamos que usar recursos audiovisuais e brincadeiras populares, de forma intencional e lúdica, possibilitou que conhecessem mais sobre o carnaval, seus elementos socioculturais e que ampliassem suas *experivivências*.

Ainda, o frevo, como um desdobramento da temática carnaval, nos permitiu gerar novas experiências com/pela dança junto às crianças da Educação Infantil, possibilitando representações outras advindas do contato com esse estilo de danças mais predominante na região Nordeste do Brasil. A partir disso, pudemos inferir que abordar a dança na Educação Infantil perpassa a compreensão de que, o que se espera não é ensinar a dançar ou como dançar, pois as crianças já fazem isso naturalmente, mas sim possibilitar momentos que contribuam para criar novas experiências e significados com a dança.

Devemos considerar aqui, contudo, que abordar diferentes elementos socioculturais do carnaval e, como desdobramento, aprofundar-nos sobre o frevo junto às crianças não foi uma tarefa fácil. Isso demandou algumas superações, devido aos desafios com a escassez do tempo da EF com a Educação Infantil, à rotina da unidade escolar e à própria característica dessa etapa de ensino, que se difere das demais. Tal fato corrobora para podermos refletir e propor ações integradas com as demais áreas de conhecimento que se inserem na Educação Infantil, de modo que possamos caminhar em direção a uma ação colaborativa para que o foco saia das atividades isoladas desenvolvidas pela Pedagogia, Belas Artes ou EF, e seja única e exclusivamente pautado no desenvolvimento integral das crianças.

5. Referências

- ACSELRAD, M. Dançando contra o Estado: análise descoreográfica das forças em movimento entre os caboclinhos de Goiana/Pernambuco. **Revista Ñanduty**, Dourado, v. 5, n. 6, p. 146-166, set., 2020.
- ALMEIDA, C. A. de A.; CRUZ, D. L.; ALMEIDA, E. C. da S.; JUNIOR, L. G.; ROSA, O. A. D.; SILVA, Z. C. A Educação Física na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 8, n. 8, p. 1360-1367, set., 2022.
- BORGES, C. A. F.; OLIVEIRA, I. G. S.; AMARAL, B. A.; LIMA, P. M. de. Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **Revista Com Censo**, Distrito Federal, v. 8, n. 3, p. 228-231, ago., 2021.
- BARBOSA, R. F. M.; ZANDOMÍNEGUE, B. A. C.; MELLO, A. da S. Práticas brincantes e narrativas infantis nos espaçostempos da Educação Física com a Educação Infantil: análises a partir da Sociologia da Infância. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 22, p. 01-29, dez., 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CACHOEIRA, N. R.; FIAMONCINI, L. Educação somática e dança na consciência corporal. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 3, p. 564-576, jul./set., 2018.

CRUZ, E. D.; COFFANI, M. C. R. da S. Dificuldades e desafios para o ensino de dança, nas aulas de educação física no ensino fundamental II. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 87-102, jan./jun., 2015.

FERNANDES, T. M. S.; PIRES, V. N. L.; PEREIRA, S. A. M.; RAMOS, J. R. da S. Semiótica e dança na educação infantil: um relato de experiência. **Cadernos de Pesquisa**, São Luiz, v. 21, n. 3, p. 13-28, set./dez., 2014.

FORTUNA, T. R. Brincar é aprender: Jogos e ensino de história. *In*: GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, M. L. (org.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. p. 47-71.

GONÇALVES, G. E. S. GOMES, P. B.; TEIXEIRA, F. A. C.; SILVA, J. M. M. da. A dança e suas possíveis contribuições no processo de desenvolvimento motor na educação infantil de crianças de 4 a 5 anos. *In*: VIANA, J. A.; SILVA, E. V. A. da.; FIGUEIREDO, S. C. G. de (org.). **Educação Básica: Novas perspectivas no processo de ensino-aprendizagem da educação física escolar**. 1. ed. Minas Gerais: Poisson, 2020. p. 52-57.

JUNIOR, R. L. O carnaval como manifestação popular: Um paralelo entre a concepção beltraniana de carnaval em Recife e Olinda e o surgimento do carnaval carioca. **Revista Internacional de Folkcomunicação**, Ponta Grossa, v. 17, n. 39, p. 181-196, jul./dez., 2019.

LASKOS, K. **Contaço de História na Educação Infantil: o despertar da imaginação**. 2017. 33f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Instituto Superior de Educação Sant'ana, Ponta Grossa, 2017.

LIMA, J. da S.; MARTINS, R. L. D. R.; OLIVEIRA, V. J. M. de. O planejamento da educação física com a educação infantil na

perspectiva da sociologia da infância. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 24, n. 45, p. 379-402, jan./jun., 2022.

LOPES, B. M. de S. **Dança na educação física escolar: educação infantil**. 2016. 27f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Faculdade de Ciências da Educação e Saúde. Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2016.

MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. da S. Perfil profissional dos professores de educação física que atuam na educação infantil pública das capitais brasileiras. **Humanidades & inovação**, Palmas, v. 6, n. 15, p. 160-172, 2019.

MELLO, A. da S. BERSCH, A. A.; RIBEIRO, C. B.; MARTINS, R. L. D. R. Da inserção à legitimação: dilemas e perspectivas da Educação Física com a Educação Infantil. **Revista didática sistêmica**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 9-15, jan., 2022.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista práxis educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out./dez., 2021.

OLIVEIRA, S. P. de. **A dança como instrumento para o desenvolvimento psicomotor nos anos iniciais do ensino fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2018.

PINTO, D. P. de; CRUZ, E. M. de S.; PINTO, J. A.; BRAGA, T. S.; DE PAULA, V. C. A importância da roda de conversa na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 7, n. 6, p. 1298-1309, jun., 2021.

ROCHA, M. C.; ALMEIDA, F. Q.; MORENO, A. Teorizações sobre o Brincar e o se-movimentar da criança: implicações para a prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil e outras problematizações. **Pro-Posições**, Campinas, v. 33, p. e20200139, out., 2022.

ROCHA, R. da; CASAS, J. L.; LIMA, L.; OLIVEIRA, S.; RIBEIRO, M.; PIRES, V. N. L. Ensino da Dança na Escola: Relato de experiência no Mestrado Profissional em Educação Física da

UFRRJ. *In*: SILVA, G. S.; OLIVEIRA, E. C. da S.; POLATI, C.; SANTOS, J. H. dos (org.). **Educação Física na Educação Básica: questões, reflexões e possibilidades no "chão da escola"**. Chapadina: Alfa Ciência, 2023. p. 105-117.

RODRIGUES, R. M. Conhecendo o mundo na escola: uma intervenção com a dança na educação infantil. **Cadernos de formação RBCE**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 80-90, mar., 2015.

SANTOS, C. A. F.; ANDRADE, W. A. G. Formação docente em educação física: saberes propostos para o ensino da dança na escola. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 24, n. 01, p. 57-70, jan./abr., 2020.

SCOTTÁ, B. A. MARTINS, R. L. D. R.; VENTORIM, S.; MELLO, A. da S. A valorização das produções culturais das crianças nas aulas de educação física: análises de narrativas docentes. **Educación Física y Ciencia**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 120-120, jan./mar., 2020.

SILVA, A. C. M.; GEHRES, A. de F. Os grupos de dança popular de Olinda e Recife: limites e fronteiras no século XXI. **Pensar a Prática**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 01-12, mar., 2019.

SOUSA, N. C. P.; HUNGER, D. A. C. F.; CARAMASCHI, S. A dança na escola: um sério problema a ser resolvido. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 496-505, abr./jun., 2010.

SOUSA, N. C.; HUNGER, D. A. C. F. Ensino da dança na escola: enfrentamentos e barreiras a transpor. **Educación Física y Ciencia**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 01-19, jan./mar., 2019.

VIEIRA, G. A. B.; MOREIRA, C. A.; LIMA, B. C. R. Educação infantil. **Revista Eletrônica Interdisciplinar**, Barra do Garças, v. 15, n. 3, p. 244-260, dez., 2023.

CAPÍTULO 5

O CIRCUITO E A DANÇA: UMA FORMA CRIATIVA DE CONDUZIR AS AULAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Rayssa Bruna Silva do Santos
Amparo Villa Cupolillo
Valéria Nascimento Lebeis Pires

1. Introdução

A dança foi um dos primeiros recursos humanos para a expressão cultural e demonstração de sentimentos, além de ser excelente meio de comunicação, interligando a expressão corporal à sociedade e simbolizando a existência humana. Gariba e Franzoni (2008, p. 156) citam que

era por meio da expressividade que o homem primitivo demonstrava sua relação consigo próprio, com o outro e com a natureza. Essa foi sua forma de manifestação social e que serviu para auxiliá-lo a afirmar-se como membro da sua sociedade.

O Brasil é um país abundante em exteriorizações culturais que se expressam também por meio de danças. No entanto, é possível notar que ainda existem certas dificuldades em adotar esse conteúdo na Educação Física escolar. Em muitos casos, ainda é possível observar que, onde ocorre o uso da dança, os sentidos e os significados parecem desconhecidos para aqueles que estão praticando.

A dança pode ser utilizada como ferramenta educativa, capaz de favorecer uma formação integral do aluno, visto que oportuniza o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo, como também beneficia o desenvolvimento da capacidade crítica, criativa e analítica do mundo,

contribuindo para o despertar da sentimentalidade artística e amplificação do imaginário (Batalha, 2004).

Este trabalho tem o objetivo de asseverar a relevância da utilização do método denominado circuito dançante, relatando a experiência de se trabalhar com o conteúdo da dança em um colégio público no Município de Seropédica-RJ, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid/Capes). Esse método foi aprendido durante a disciplina de Dança II no Curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, ministrada pela professora Valéria Nascimento Lebeis Pires, evidenciando a relevância desse conteúdo no contexto escolar.

2. Metodologia

O presente estudo é um relato de experiência de natureza qualitativa. A escolha desse método de pesquisa deve-se à pertinência do formato que essa metodologia propicia à pesquisa na área da educação, permitindo grande pluralidade e oferecendo possibilidades de discussões a partir de observações sistemáticas feitas no espaço escolar. De acordo com Mussi, Flores e Almeida (2001, p. 3) “o relato de experiência é um texto que descreve precisamente uma dada experiência que possa contribuir de forma relevante para sua área de atuação”.

A construção da direção teórica tem o intuito de colocar em prática o que um relato de experiência no contexto acadêmico ambiciona alcançar, isto é,

[...] além da descrição da experiência vivida (experiência próxima), a sua valorização por meio do esforço acadêmico-científico explicativo, por meio da aplicação crítica-reflexiva com apoio teórico-metodológico (experiência distante) (Mussi; Flores; Almeida, 2021, p. 64).

Sendo assim, após uma busca na base de dados *Google Scholar* e no nosso acervo pessoal, entre os anos de 2001 e 2021, foram selecionados alguns artigos para a pesquisa bibliográfica, visando

apresentar suporte teórico para as análises acerca do tema central do trabalho.

Os dados deste estudo são oriundos da experiência no Pibid, subprojeto de Educação Física, em uma escola pública localizada no Município de Seropédica-RJ, na Baixada Fluminense do estado do Rio de Janeiro. As atividades foram aplicadas em uma turma do 7º ano, no 3º bimestre, sendo ministradas cinco aulas utilizando o pátio e a quadra externa do colégio no mês de agosto de 2023, em todas as quintas-feiras pela manhã. Cada aula teve, aproximadamente, uma hora e cinquenta minutos de duração.

A turma tinha cerca de 38 alunos com a idade entre 12 e 14 anos, distribuídos entre meninos e meninas. O prédio em que a escola funciona é compartilhado com um Centro Integrado de Educação Pública (Ciep) da rede estadual de ensino.¹

3. Resultados e discussão

Iniciamos esta seção falando da disciplina de Dança II, sobre como um dos seus propósitos foi oportunizar aos discentes de Licenciatura em Educação Física uma abordagem pedagógica para trabalhar com o conteúdo da dança, apresentando uma proposta criativa para os alunos durante as aulas práticas. Para tanto, o planejamento das aulas propunha a criação de circuitos nos quais tivessem estações com movimentos de dança em cada uma delas. Durante o circuito, efetuávamos vários movimentos corporais que, no fim, eram convertidos em uma composição coreográfica. Este modelo de aula foi nomeado pela docente da disciplina como *circuito dançante*. O que diferencia o circuito dançante das demais aulas em formato de circuito é que, no circuito dançante, ocorre a junção de todos os movimentos de cada estação em uma única

¹ A origem do espaço da escola municipal em que a pesquisa se realizou teve seu prédio condenado por órgãos oficiais de engenharia pertencentes à UFRRJ, já que o prédio está sediado no *Campus* da Universidade. Em consequência disso, algumas aulas práticas aqui relatadas ocorreram no pátio da escola.

composição que se torna uma coreografia. Já nos demais circuitos funcionais, os movimentos são isolados e independentes.

Em nossa experiência na Universidade, no decorrer da disciplina, a professora Valeria separou a turma em diversos grupos para que cada conjunto de alunos criasse um circuito. Todos tiveram a liberdade de interligar a sua realidade com o trabalho, fossem elas tarefas do dia a dia, esportes, práticas corporais ou experiências prévias, para que assim cada grupo pudesse se organizar. A única exigência era que sempre houvesse a possibilidade da construção de novos conhecimentos a partir do que cada aluno trazia consigo.

Diante disso, os alunos apresentaram diversos temas para os circuitos, como basquete com o básico dos fundamentos, festa temática de junho, a festa junina (sendo quadrilha o tema principal), jogos e brincadeiras populares brasileiras (como amarelinha, corda, vivo morto, jogos de matrizes africana, entre outros). Grande parte dos discentes optou por separar os circuitos em 4-5 estações, cada uma com movimentos descomplicados e passos usuais, visando converter os movimentos corporais em dança. Ao final de cada circuito, os alunos se reuniam e mostravam que todos aqueles movimentos faziam parte de uma coreografia, com uma música escolhida pelo grupo representante.

Após essa experiência na universidade, houve a feliz oportunidade de colocar em prática todo o conhecimento adquirido até então e levá-lo para o ambiente escolar por meio do Pibid, Programa que oportuniza aos discentes de licenciatura a prática e vivência no chão da escola.

Ao chegarmos à escola, nos foi apresentado o planejamento para aquele bimestre, e uma das orientações era o trabalho com o conteúdo de dança para alunos do 7º ano. A partir disso, surgiu a ideia de empregar a estratégia do circuito dançante para colaborar no desenvolvimento do conteúdo, bem como na atenção dos alunos durante a aula. Além disso, havia grande curiosidade e desejo por parte dos bolsistas em trabalhar de forma diferente e mais ousada,

apresentando algo inesperado pelos alunos na escola – especialmente no que se refere ao conteúdo de dança.

Durante a primeira aula, era notório o quanto os alunos estavam acuados ao ouvirem que iriam dançar. Todos estavam acanhados e com muito medo; porém, aos poucos, foram se soltando ao perceber que não era o “terror” que conheciam no cotidiano, mas uma nova forma de dançar por meio de uma metodologia que, de certa forma, disfarçava a dança, encorajando-os a praticá-la. Houve grande evolução dos alunos, mesmo não atingindo todos os objetivos nos primeiros dias.

As temáticas do conteúdo dança presentes na ementa curricular do município eram samba e *street dance*. Tais temas se mostraram como grandes consortes e os bolsistas sempre buscaram aproximar o objetivo e cada aula com a realidade e os desejos dos alunos. Marques (2006) acredita que as escolhas das temáticas na dança podem ser relevantes aos alunos quando se levam em consideração as circunstâncias e as realidades em que esses alunos estão inseridos.

Além da estratégia metodológica do circuito, foi utilizada uma caixa de som e permitimos que os alunos nos dessem ideias de músicas que eles conheciam para serem tocadas durante as atividades, o que se mostrou extremamente interessante na experiência vivenciada. Utilizamos a troca da palavra “dança” para “movimentos corporais” durante todas as aulas ministradas, e com isso, sentimos que eles ficaram mais confortáveis e, sem perceber, já estavam nos dando sugestões de passos e movimentos durante o percurso do circuito.

A princípio, abordamos o samba, um estilo musical de origem afro-brasileira, e, posteriormente, um pouco do *street dance*, resultando em um momento gratificante para nós – enquanto professores em formação.

Rocha *et al.* (2023) expressam a dança como moção educativa no livro *Educação Física e educação básica: questões, reflexões e possibilidades no “chão da escola”*. Os autores citam que:

[...] tematizando a dança na escola como proposta educativa, torna-se possível favorecer o desenvolvimento integral dos(as) estudantes, destacando a dimensão cognitiva, social e afetiva, assim como o desenvolvimento da capacidade criativa e expressiva (Rocha *et al.*, 2023, p.114).

Os circuitos foram inteiramente pensados para os alunos, a partir de um diagnóstico inicial que fizemos da turma, observando a personalidade dos estudantes em questão. Com a ajuda da supervisora, da professora de Educação Física da escola e da turma em questão, buscamos nos adequar às necessidades dos estudantes, aplicando também jogos e brincadeiras. Um bom exemplo foi a utilização do espelho para estimular os alunos a dançarem. Usamos também uma estratégia de dançar com os olhos enfaixados, o que se mostrou bem interessante. Segundo Gariba e Franzoni (2008, p. 160),

buscar uma prática pedagógica mais coerente por meio da dança consiste em possibilitar ao indivíduo expressar-se criativamente, sem exclusões, tornando essa linguagem corporal transformadora e não reprodutora.

Cabe destacar que o município de Seropédica é conhecido por ser um dos mais religiosos do estado do Rio de Janeiro, o que indica uma possibilidade maior de resistência ao conteúdo dança, especialmente ao samba e ao *street dance*, já que são gêneros que se aproximam de práticas de matriz africana. Assim, ficamos acanhados ao ver o samba como um dos gêneros a ser abordado em aula, e o circuito entrou como um instrumento de grande relevância para conduzir e concretizar os nossos objetivos como educadores. Foi a partir do circuito que conseguimos abordar o tema de forma sublime dentro das nossas limitações de professores em formação, atuando em um colégio público, sem invalidar as ideias dos alunos, contudo, buscando auxiliar e ampliar seus ciclos de formação.

Todos os dias a turma era dividida em grupos para participar efetivamente de todas as atividades ministradas durante o circuito, acompanhados pelas bolsistas ou com a professora auxiliando durante todo o processo. Ainda assim, o aquecimento, a volta à

calma e a roda de conversa final sempre ocorriam com todos os alunos em conjunto.

Nas rodas de conversa finais observamos o quanto o conteúdo trouxe experiências ricas aos alunos, que passaram a debater acerca da própria cultura, identificando também suas origens e riquezas ancestrais. Alguns estudantes conseguiram valorizar sua identidade e se empoderar de suas próprias características. Foram momentos de emoção, que ultrapassaram as nossas expectativas iniciais.

4. Considerações finais

Durante a formação inicial na universidade, os discentes têm o ensejo de ampliar seus conhecimentos para além do que se espera sobre cada curso ou disciplinas. No decorrer do curso de graduação, enquanto aluna do curso de licenciatura em Educação Física, pude perceber que ele vai muito além do que esperava. A troca com a professora da universidade e com a professora e os alunos da rede pública mudou meu pensamento em relação à graduação e à construção da identidade docente. Ao conhecer um novo método para ensinar dança, pude entender que habitualmente haverá meios de conectar a realidade dos alunos com o conteúdo a ser aplicado.

O circuito dançante foi uma metodologia que auxiliou a conquistar os alunos que não queriam participar das aulas, instigar cada vez mais os que eram participativos e mostrar a importância de se praticar dança dentro das aulas de Educação Física. Além disso, desenvolver com os alunos o peso cultural de uma vertente tão rica como o samba, que além de um gênero musical é um tipo de dança, e mostrar a pluralidade do *street dance* foi algo que nos proporcionou grande desenvolvimento pessoal e profissional.

Por fim, os alunos gostaram bastante da proposta, conseguiram se identificar com o que estava sendo passado e se sentiram mais confiantes, dispostos a estarem presentes e a participarem da aula, demonstrando que esta metodologia foi de fato uma aliada importante para romper as barreiras sobre o

conteúdo da dança dentro das escolas. Além disso, a experiência ofereceu mais segurança para enfrentar os desafios do ambiente escolar e da sala de aula.

5. Referências

BATALHA, A. P. **Metodologia do ensino da dança**. Cruz Quebrada: FMH Edições, 2004.

GARIBA, C. M. S.; FRANZONI, A. Dança escolar: uma Possibilidade na Educação Física. **Movimento**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 155-171, 2008.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 13-33.

MUSSI, R. F. D. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. D. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista práxis educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

ROCHA, R. da; CASAS, J. L.; LIMA, L.; OLIVEIRA, S.; RIBEIRO, M.; PIRES, V. N. L. Ensino da Dança na Escola: Relato de experiência no Mestrado Profissional em Educação Física da UFRRJ. *In*: SILVA, G. S.; OLIVEIRA, E. C. da S.; POLATI, C.; SANTOS, J. H. dos (org.). **Educação Física na Educação Básica: questões, reflexões e possibilidades no "chão da escola"**. Chapadina: Alfa Ciência, 2023. p. 105-117.

CAPÍTULO 6

A EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DA LUDICIDADE E OBJETOS RECICLÁVEIS

Rayssa Fernanda Garcia Nogueira Palau

Gustavo Pontes dos Santos

Célia Polati

1. Introdução

Na Educação Física escolar é possível lecionar diversos tipos de conteúdo que extrapolam os esportes populares como futebol, basquete e voleibol (Teixeira; Ferreira, 2018). Esses conteúdos devem estar de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e com as normas que os órgãos de educação sugerem para as instituições, como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

Outro ponto que precisa ser considerado antes de preparar as aulas é a necessidade de compreender em qual estado a escola se encontra e, principalmente, o contexto no qual os alunos estão inseridos, além dos fatores biológicos, socioculturais, críticos e cognitivos (Bratch, 2014). Essa compreensão permite ao professor elaborar suas aulas abordando, além dos conteúdos tradicionais, os Temas Contemporâneos Transversais (TCT), que exploram temas sociais como Cidadania e Civismo, bem como o Multiculturalismo. Essa abordagem amplia o conhecimento dos alunos, oferecendo uma perspectiva mais crítica em relação à realidade na qual estão inseridos (Carvalho *et al.*, 2023).

Além disso, as disciplinas curriculares podem e devem trabalhar a ludicidade, pois é por meio de brincadeiras que a criança consegue ampliar seu próprio conhecimento e conectar com seu mundo ao redor, atribuindo conceitos a ações concretas e

evoluindo para concepções abstratas (Cristino, 2011). De acordo com Huizinga, (2007 *apud* Tolocka; Pereira; Poletto, 2018, p.1),

O componente lúdico da brincadeira faz parte da essência do ser humano e refere-se a uma atividade livre na qual o ser humano pode deixar-se absorver de forma intensa e total, sem interesse material e sem obtenção de lucro.

É de suma importância ressaltar a importância da ludicidade quando se trata de estimular a criatividade e a participação dos alunos nas aulas de Educação Física, pois mesmo agindo como coadjuvante, pode ser considerada uma forma prazerosa e expansiva de se aprender, obtendo uma resposta qualitativa como aprendizado ao lecionar algo novo (Pereira; Taques, 2017). A ludicidade busca integrar elementos para que as aulas caminhem para uma forma mais envolvente e dinâmica, deste modo, auxiliando para o desenvolvimento integral dos estudantes, forjando um ambiente educacional mais inclusivo e estimulante (Betti, 1991).

Contudo, a infraestrutura da quadra e os recursos materiais são de extrema importância nas aulas de Educação Física, pois são meios que o professor utiliza para elaborar e ministrar suas aulas, intencionando que os alunos vivenciem a disciplina (Oliveira, 2011). Estudos (Neves, 2016; Sebastião; Freire, 2009) apontam que o professor ao chegar à escola se depara com diversas situações, que geralmente dificultam sua ação docente, dentre as diversas dificuldades enfrentadas pelos professores das escolas públicas, a escassez de recursos materiais vem se mostrando um problema recorrente enfrentado pelos professores ao ministrar suas aulas.

Tendo em vista o cotidiano escolar no qual a escassez de materiais didáticos se faz presente, o professor acaba desestimulado para elaboração de novas propostas. A constatação dessa realidade motivou os futuros professores a criarem uma proposta de trabalho que contemplasse a utilização de materiais recicláveis nas aulas de Educação Física, ao trabalhar as unidades temáticas brincadeiras, jogos, danças e lutas de matriz africana,

preconizadas na BNCC. Essa proposta de trabalho se concretizou no contexto do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), que propiciou o conhecimento de uma realidade diferente da que os pibidianos estavam familiarizados.

A partir do contato com a realidade dessa escola, localizada no município do Rio de Janeiro, e após um período de observação e mapeamento da instituição de ensino, os pibidianos decidiram intervir nessa realidade por meio de um conjunto de ações planejadas no intuito de minimizar essa carência nas aulas de Educação Física. Dessa forma, o objetivo deste relato é descrever a experiência da utilização de materiais alternativos nas aulas de Educação Física, de maneira lúdica e como meio de ampliar o engajamento dos alunos nas aulas.

2. Metodologia

A presente pesquisa trata-se de um relato de experiência de caráter qualitativo. Reconhecendo que o relato de experiência, conforme discutido por Mussi, Flores e Almeida (2021), representa uma forma escrita de compartilhar vivências que contribuem para a geração de conhecimento, foi utilizado o diário de campo como principal instrumento de coleta de dados. Esse recurso permitiu registrar as diversas impressões e constatações feitas ao longo das aulas. Além disso, também foram utilizados os registros audiovisuais para capturar momentos significativos da participação dos alunos, garantindo que informações relevantes não fossem perdidas e pudessem ser analisadas posteriormente. Dessa forma, o cenário apresentado através da observação, possibilita a maior compreensão de pluralidade de dimensões e a realidade mediante diversas perspectivas (Peres; Santos, 2005).

Para orientar os caminhos teóricos necessários para colocar em prática os objetivos de um relato de experiência no contexto acadêmico, que visa não apenas descrever a vivência (experiência próxima), mas também valorizá-la por meio de uma análise crítico-reflexiva com suporte teórico-metodológico (experiência distante),

foi essencial o embasamento teórico, com obras que contribuíram significativamente para o aprendizado dos pibidianos, possibilitando um diálogo constante entre prática e a teoria, conforme afirmam Mussi, Flores e Almeida (2021).

O plano de ação foi proposto inicialmente com seis intervenções, distribuídas uniformemente entre as unidades temáticas de jogos e brincadeiras, danças e lutas, cada unidade se encontrava com duas aulas, porém, devido ao cenário de perigo no município, a aula da primeira semana foi suspensa a fim de preservar a integridade dos alunos. Logo, a intervenção foi reformulada para a duração de 05 (cinco) encontros com aproximadamente 60 minutos cada, tendo como público-alvo alunos entre oito e dez anos do terceiro e quarto ano do Ensino Fundamental.

As atividades planejadas neste processo foram concebidas de forma a serem representadas de múltiplas maneiras, atendendo aos diversos estilos de aprendizagem e incorporando elementos lúdicos. Além disso, foi oferecido apoio individualizado conforme necessário, com a finalidade de garantir a participação de todos os alunos, de maneira a estimular a motivação e o engajamento dos estudantes, promovendo assim um ambiente de aprendizado dinâmico e inclusivo.

As aulas foram ministradas no ambiente da quadra. No primeiro momento foi conversado sobre o conteúdo da aula, seguido por um alongamento. No segundo momento, foram realizadas atividades coletivas com a utilização dos materiais já presentes no cotidiano dos alunos. E por fim, as aulas se encerravam com atividades de volta calma com brincadeiras já realizadas por eles como “simon diz”, “telefone sem fio”, “maestro” e “telefone sem fio corporal”.

O planejamento das aulas foi feito em concordância com o PPP da unidade escolar e a BNCC, sendo necessário garantir certa flexibilidade no cumprimento do planejamento a fim de garantir aulas minimamente participativas e coerentes com os objetivos propostos. Na primeira aula, trabalhou-se com jogos de

manipulação e de precisão, e nas seguintes, a capoeira, uma vez que a mesma atende as unidades de dança e luta respectivamente. Importante registrar que a capoeira despertou a curiosidade dos alunos, caracterizando-se como fator facilitador no engajamento dos alunos nas aulas.

Foram utilizados materiais alternativos em todas as aulas, sendo aproveitados objetos já utilizados pelos alunos em seu cotidiano, como as garrafas PET de variados tamanhos, fita adesiva, papelão, corda, pedras, tecidos e caixas de papelão. Esses materiais foram utilizados da seguinte maneira: as garrafas se tornaram não só cones e pinos de boliche na primeira aula como caxixi nas aulas de capoeira, papéis e fitas adesivas foram utilizados na criação de bolas pequenas para serem carregados dentro das garrafas menores e também como bolas maiores simulando as de boliche, além da corda para trabalhar o equilíbrio necessário na ginga da capoeira e o papelão de diversos tamanhos em lugares de bambolês. Nas aulas de jogos e brincadeiras foram elaboradas atividades que envolvessem coordenação e precisão de maneira lúdica, a fim de explorar a criatividade dos alunos, tanto nas próprias atividades, como também para a ressignificação dos materiais que estavam sendo utilizados nas aulas.

3. Resultado e discussões

Em primeira instância, foram apresentados aos alunos os materiais que seriam utilizados na aula, e através da curiosidade, os alunos participaram da aula a fim de identificar como seria usado aquele material. Por exemplo, foi mostrado a eles que naquela aula seria utilizado a garrafa PET e, com a curiosidade, os bolsistas instigaram afirmando que os alunos viriam de acordo com o tempo da aula.

Nas aulas foram trabalhadas brincadeiras como boliche, no qual era colocado um pouco de água nas garrafas PET maiores para que elas simulassem os pinos e, com areia, papel e fita feita pelos pibidianos se formaram as bolas de boliche. Outras brincadeiras

que envolviam a coordenação motora, equilíbrio e a agilidade também foram ministradas. Em que os alunos eram separados em fileiras e cada fileira passava por um circuito simulando uma atividade na qual deveriam percorrer diferentes trajetos, passando por pontes (que eram cordas), pulando os buracos (fitas de papelão de tamanhos diferentes), desviando-se de obstáculos simulados por garrafas PET, e todo o caminho o aluno deveria está segurando um lixo (garrafa PET de 300ml foram cortadas aproximadamente 6 centímetros a partir do gargalo e uma bola também feita de papel e fita deveria ser equilibrada em cima desta parte cortada) para jogar fora (tentar acertar a bolinha, no espaço delimitado pelos professores).

Para proporcionar uma melhor imersão dos alunos, nas aulas de capoeira, foram trabalhados conhecimentos históricos sobre a temática, como a origem, a história e os povos originários, também foram ensinados fundamentos básicos, dentre eles se encontravam a ginga, martelo, meia-lua, galopante e cocorinha. Aos poucos, o ritmo foi sendo introduzido nas atividades, para em seguida utilizarmos recursos como caixa de som para reprodução de músicas presentes no contexto da capoeira.

Durante as aulas de capoeira, o material que se fez mais presente foram as garrafas transformadas como caxixi, que despertava desejo dos alunos e que foi utilizada inicialmente nas atividades de volta à calma. Na segunda aula, o mesmo recurso foi utilizado com seu propósito original, ou seja, como um instrumento para ritmizar a roda de capoeira, realizando, ao fim das aulas, a conscientização a respeito dos materiais utilizados e das atividades trabalhadas.

Na última aula, os bolsistas levaram lixeiras de papelão confeccionadas simulando as recicláveis, e garrafas de 500ml já cortadas ao meio para que cada aluno decorasse seu próprio caxixi. No final da aula, foi lembrada a finalidade das aulas e a importância do descarte de maneira correta dos materiais apresentados durante as aulas passadas. Com isso, cada aluno teve a oportunidade de descartar um material utilizado por eles, nas

aulas anteriores, no local certo, de modo que eles pudessem aprender na prática, a maneira correta de descartar objetos recicláveis.

A presença dos materiais alternativos na aula, mesmo sendo algo já visto por eles, despertou curiosidade e vontade de participar da aula, pois, embora não fosse algo desconhecido, estava sendo utilizado de forma diferente. Motivados pela curiosidade sobre o porquê daquele objeto estar em uma aula de Educação Física, os alunos demonstraram interesse e foram extremamente participativos nas aulas.

Foi perceptível como a ludicidade foi a principal aliada para que fosse possível estabelecer uma relação entre as temáticas antes citadas junto da BNCC e materiais alternativos, proporcionando uma fruição de novas experiências, trabalhando os TCT e a inclusão dos alunos nas aulas de maneira abrangente. Ao final das aulas, os estudantes expressavam suas sensações físicas e emocionais realizando um *feedback* coletivo sobre o que acharam das aulas. A abordagem proporcionou uma conscientização dos alunos a respeito da necessidade de utilização de materiais alternativos e o entendimento acerca da importância de se conhecer sobre o que fazer para descartar os materiais de forma correta, a fim de preservar o meio em que eles estão inseridos.

4. Considerações finais

É de suma importância compreender a possibilidade de ressignificar objetos próximos da realidade dos alunos, pois o que antes era uma simples garrafa *pet* se tornou um cone, ou um instrumento musical como caxixi, dentre outras diversas possibilidades que poderiam ser criadas pelo professor ou pelos alunos.

Foi perceptível que a presença do material alternativo, por si só, despertou a curiosidade e a vontade dos alunos em participar das aulas, bem como a importância e relevância dos materiais que estavam sendo utilizados nas aulas. Ademais, vale ressaltar que

durante as aulas de Educação Física, abordar os TCT é de fundamental importância para diversos fatores, como a progressão do conteúdo, o desenvolvimento dos alunos durante as aulas e para auxiliar no desenvolvimento do pensamento crítico que promove a cidadania.

Assim, o professor tem um papel determinante no processo de ensino aprendizagem dos alunos. A partir da abordagem realizada na escola, gerou-se uma reflexão acerca da utilização dos materiais utilizados nas aulas, bem como os cuidados com o descarte correto de materiais recicláveis. Ao finalizar essa experiência foi possível compreender que, mesmo sem materiais adequados, é possível lecionar aulas significativas, que provoquem nos alunos a vontade de aprender cada vez mais.

5. Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 20 de abr. 2024.
- BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**. 2. ed. São Paulo: Movimento, 1991.
- BRACHT, V. **Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 4 ed. Ijuí-RS: Editora Unijuí, 2014.
- CARVALHO, M. A. *et al.* Temas transversais na educação básica: o que dizem as pesquisas desenvolvidas de 2017 a 2021?. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. e23058, 2023.
- CRISTINO T. A imitação representativa no brincar da criança surda. **Education Acta Scientiarum**, Maringá, v. 33, n. 1, p. 11-16, 2011.
- MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

NEVES, R. As condições materiais da prática da educação física no 1º CEB: um olhar qualitativo dos gestores. **Indagatio Didactica**, [S. l.], v. 8, 2016.

OLIVEIRA, R. H. **Problemas e soluções da educação física escolar**: um estudo bibliográfico. 2011. 12f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física Licenciatura), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

PEREIRA, A. L. de L.; TAQUES, M. J. Jogos pré-desportivos e ludicidade como recursos metodológicos no processo de ensino e aprendizagem do conteúdo futsal. **Horizontes - Revista de Educação**, [S. l.], v. 5, n. 10, p. 70–90, 2017.

PERES, R. S.; SANTOS, M. A. dos. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em psicologia. **Interações**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 109-126, 2005.

SEBASTIÃO, L. L.; FREIRE, E. D. S. A utilização de recursos materiais alternativos nas aulas de educação física: um estudo de caso. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 12, n. 3, 2009.

TEIXEIRA, F. C. F.; FERREIRA, H. S. A realidade dos professores de educação física no ensino fundamental I e II, em uma escola pública da sede do município de Massapê – CE. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, [S. l.], p. 572–587, 2018.

TOLOCKA, R. E.; PEREIRA, M. F.; POLETTO, J. E. Brinquedos alternativos em escolas infantis de uma cidade do interior de São Paulo. **Journal of Physical Education**, [S. l.], v. 29, p. e2902, 2018.

CAPÍTULO 7

O USO DO MATERIAL RECICLÁVEL E ALTERNATIVO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM AULAS DE ATLETISMO

Carlos Henrique Anacleto Fonte

Maria Aparecida Santos de Oliveira

Dionizio Mendes Ramos Filho

Ricardo Ruffoni

1. Introdução

O PRP é um Programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), onde bolsistas atuam em escolas públicas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. O programa visa atuar com os três eixos das universidades: o ensino, pesquisa e a extensão. Sendo assim, além da prática na escola, também ocorrem reuniões semanais com debates sobre temas relevantes relacionados à educação. Outra exigência do PRP é a pesquisa científica, sendo frequente a produção pelos professores preceptores e residentes (Muniz *et al.*, 2023).

O PRP atende escolas públicas no município em que estes está inserido. Uma realidade frequente nas escolas públicas é a ausência de equipamentos adequados para aplicação das aulas (Prandina; Santos, 2024). Com isso, uma das medidas utilizadas para conseguir tematizar os conteúdos necessários para os alunos foi a utilização de matérias alternativos e reciclados.

O uso de material alternativo ou reciclado tem se tornado cada vez mais comum na atuação de docentes de Educação Física (EF) devido a diversos fatores, dentre eles o baixo número de material ofertado nas escolas, sendo uma queixa frequente de professores da área e a precariedade dos equipamentos disponíveis nas

instituições de ensino (Peixoto; Azevedo 2017). Outro fator relevante é a inserção do tema contemporâneo transversal meio ambiente, podendo promover novos sentidos a objetos que teriam sido destinados ao lixo.

Apesar de a discussão ter ganhando cada vez mais voz no espaço público, os avanços práticos ainda são poucos. Trabalhar a temática com crianças e adolescentes é uma forma de entregarmos para o futuro uma geração mais consciente com as questões ambientais. Uma das vertentes de discussão é o uso desses materiais alternativos e reciclados para tematizar modalidades que sejam, talvez, distantes do cotidiano do educando, como, por exemplo, o atletismo.

O atletismo é um dos esportes mais importantes da história do esporte e dos jogos olímpicos, sendo praticado desde os jogos olímpicos antigos (776 a.C) pelos homens e desde os jogos olímpicos modernos (1986) pelas mulheres (Matthiesen, 2014). No Brasil, de acordo com o Comitê Olímpico Brasileiro (COB, 2024), são 19 medalhas conquistadas na modalidade, sendo cinco ouros, três pratas e onze bronzes, tornando possível afirmar que há uma tradição do país na modalidade. Ao longo desses vastos anos de existência do esporte, foram construídos diversos relatos de superação e motivação, dessa maneira, trabalhar o esporte em sala de aula é imprescindível para o desenvolvimento motor, cognitivo, cultural e interdisciplinar dos alunos.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018, p. 216), o esporte de marca é definido como um “conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar os resultados registrados em segundos, metros ou quilos”. Na BNCC, o ensino do eixo temático “esportes de marca” se dá do 1º ano ao 2º ano, também no 6º e 7º ano do Ensino Fundamental. O atletismo pode ser considerado uma das principais modalidades esportivas ensinadas na escola, pois é uma modalidade onde se ensina os principais trabalhos motores e físicos, preparando aqueles que o praticam para as demais modalidades que estarão por vir (Matthiesen, 2014).

Sendo assim, torna-se primordial o ensino desta unidade temática nas classes do Ensino Fundamental. Os principais objetivos com esportes de marca, de acordo com a BNCC (2018, p. 227), são:

(EF12EF05) Experimentar e fruir, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, a prática de esportes de marca e de precisão, identificando os elementos comuns a esses esportes.

(EF12EF06) Discutir a importância da observação das normas e das regras dos esportes de marca e de precisão para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes.

O objetivo do presente estudo é relatar uma experiência vivida por Residentes do Programa Residência Pedagógica (PRP), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), a partir de aulas de Educação Física ministradas com o uso de materiais alternativos e reciclados para o ensino da modalidade atletismo.

2. Metodologia

Quanto à metodologia, este estudo ancora-se em abordagem qualitativa, caracterizado como um relato de experiência, no qual se pretende trazer de forma acadêmica, a experiência vivida, para que, a partir dessa exposição, ocorra a valorização (da experiência), por meio da dedicação técnica científica. Neste sentido os conteúdos são abordados de forma crítica e reflexiva (Mussi; Flores; Almeida, 2021). A abordagem qualitativa não se resume a números, pois se entende que os dados obtidos nesse modelo de investigação são subjetivos, procurando fazer uma análise mais indutiva (Prodanov; Freitas, 2013).

A escola na qual foi realizada a experiência deste estudo se localiza no município de Seropédica, na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. A realidade social dos alunos são as mais diversas, desde alunos com melhores condições socioeconômicas até alunos em situações de vulnerabilidade social. A direção, o porteiro, as inspetoras, e a professora preceptora sempre recebiam os

residentes de braços abertos e isso foi um diferencial para que os dias no PRP fossem mais agradáveis e produtivos.

O conteúdo foi mediado para as turmas do Ensino Fundamental I (201, 202, 301, 302 e 303), em novembro e dezembro de 2023. Todas as turmas tinham, em média, 20 alunos. No total, foram realizadas uma aula teórica e quatro aulas práticas com os temas das principais provas de atletismo (corrida de 100m, corrida de revezamento, corrida de obstáculos, arremesso de peso, arremesso de disco, salto com vara, salto em distância e salto em altura), onde cada aula durava cerca de 40 minutos. No final do bimestre, foi realizada uma aula com o mini festival de atletismo (totalizando seis aulas). As turmas eram bem heterogêneas, com diversificação muito grande com relação a gênero, etnia e idade.

Além da relação com as turmas havia o contato com a professora preceptora do Programa, Maria Aparecida Santos de Oliveira e com o docente orientador, professor Dr. Ricardo Ruffoni, com quem tínhamos reuniões semanais para discutir questões relacionadas ao PRP, ou debater temas importantes sobre a docência.

A aulas foram adaptadas, com base nos parâmetros do Mini Atletismo (Gozzoli; Simohamed; El-hebil, 2014), de acordo com o Guia Prático de Atletismo para Crianças (2014, p. 10):

O objetivo do Mini Atletismo é despertar o interesse na prática do Atletismo. Novos eventos e organização inovadora darão condições às crianças de descobrirem as atividades básicas: velocidade, corridas de resistência, saltos, arremessos e lançamentos em qualquer lugar (estádio, playground, ginásio etc.). Os jogos de Atletismo darão às crianças a oportunidade de obter maior benefício da prática do esporte, quanto a saúde, educação e autossatisfação.

Nesse sentido, é possível compreender que o esporte pode ser inserido em qualquer espaço, independente de condições favoráveis ou não e que, apesar de ser importante ter um espaço adequado para as práticas corporais na escola, não devemos nos limitar em situações adversas.

Para o registro das aulas foi usado o diário de campo que pode ser definido como um instrumento que possibilita o registro das atividades propostas e feitas pelo pesquisador no local onde este está em atuação (Teixeira; Pacífico; Barros, 2023). Foram analisados e relatados os processos de planejamento, confecção de material, participação e comprometimento da classe, a partir do entendimento dos próprios autores, pois dessa forma conseguimos compreender melhor o resultado de todo o processo.

3. Resultados e discussão

3.1 Primeira aula: introdução ao atletismo e esportes de marca

As turmas nas quais foi realizada a intervenção apresentavam estudantes sempre dispostos a participar das nossas aulas e demonstravam estar motivados para aprender qualquer temática que trazíamos para a sala de aula. Apesar do forte apelo para o futebol, não deixavam de praticar outras atividades.

Antes de começar qualquer temática nova em sala de aula, é imprescindível entender qual a zona de desenvolvimento real da turma, a fim de saber de que maneira se dará o planejamento para as próximas aulas, podendo, assim, conhecer os conhecimentos prévios de cada aluno. De acordo Silva (2015, p. 03):

O conceito de Zona de Desenvolvimento proximal remete a todos os conceitos que a criança obtém quando contém as orientações pedagógicas adequadas, onde podemos conceituar as fases do desenvolvimento cognitivo da criança conhecidas como conhecimento real e potencial.

Feijó e Delizoicov (2016, p. 600) afirmam que

Os conhecimentos prévios advêm das relações que o sujeito estabelece ao longo da vida, de acordo com o seu meio social e cultural. Esses conhecimentos são constituídos por influência familiar, religiosa, política, econômica, intelectual.

Com o intuito de saber quais eram os conhecimentos prévios dos alunos, a primeira aula sobre atletismo ocorreu em sala, com uma apresentação de *slides*.

Antes de iniciar a apresentação, foi perguntado aos alunos se conheciam a modalidade atletismo e, em sua grande maioria, aqueles que sabiam o que era atletismo estabeleciam uma relação com corrida, demonstrando que não tinham conhecimento sobre as demais modalidades dentro do esporte. A apresentação de *slides* consistiu na demonstração das principais modalidades de atletismo as quais íamos abordar em nossas aulas, sendo elas: salto com vara, salto em distância, corrida de 100m, corrida de revezamento, corrida com obstáculos, arremesso de peso e arremesso de disco.

Também foi apresentado e dialogado a respeito das Olimpíadas e Paralimpíadas, a fim de trabalhar tanto o esporte tradicional quanto o esporte adaptado. Pôde-se notar que a aula teórica rendeu bons frutos, os alunos se engajaram, houve muitas dúvidas que foram sanadas e a animação para as aulas práticas foi visível.

A primeira aula serviu como um alicerce para conhecermos melhor a turma, de acordo com a temática escolhida. A partir disso, foram planejados os conteúdos para as próximas aulas, ponderando a melhor forma de aplicação. Para melhor evidenciar nosso relato, organizaremos este texto em alguns tópicos, descrevendo cada uma dessas aulas e etapas, assim será possível trazer mais robustez ao nosso texto e melhor entendimento ao leitor.

Imagem 1 – Aula Introdutória com apresentação de slide



Fonte: Acervo dos autores.

3.2 Segunda aula: corrida de 100m e corrida de revezamento

A corrida de 100m é uma das modalidades de corrida mais curtas do atletismo. Os corredores largam em blocos, ficando posicionados no chão, aguardando o som de um efeito sonoro que dá o sinal da partida. A corrida de revezamento é similar, porém com quatro corredores passando bastões entre si a cada 100m.

Naturalmente, os estudantes gostam de correr, principalmente nos anos iniciais, seja no recreio, a caminho da sala ou a caminho da quadra, então é comum que a introdução do atletismo se dê, primeiramente, pela corrida, a fim de que os alunos comecem a se adaptar com o tema, e, por esse motivo, nossa primeira aula prática foi a corrida de 100m e a corrida com revezamento. Nessa aula, foi utilizado apenas um material alternativo, bastões feitos de PVC para simular o bastão da prova de revezamento e também o uso de cones e bambolês.

O conceito de esporte de marca havia sido explicado anteriormente, na aula teórica, sendo que os alunos já estavam habituados a essa nomenclatura. A partir disso nossa primeira atividade foi demarcar o tempo que cada um fazia ao correr de um ponto da quadra a outro, sem trazer um caráter competitivo, apenas com intuito de promover ludicidade à aula e, ao mesmo tempo, proporcionar um exercício desafiador aos alunos, ao tentarem correr no menor tempo possível.

Após essa atividade, explicamos como funcionava a corrida de revezamento e dividimos a turma em seis grupos, cada grupo com quatro alunos, para a realização da corrida. Vale a pena ressaltar que, no segundo bimestre, a temática abordada foi “Jogos Cooperativos”. Usamos a palavra “cooperação” nessa aula para relembrar os valores de companheirismo que havíamos ensinado anteriormente. Assim, analisamos que a aula obteve sucesso e os alunos ficaram empolgados para os próximos encontros.

3.3 Terceira aula: corrida com obstáculos

A corrida com obstáculos consiste na modalidade de corrida onde há, junto à prova, um conjunto de 10 barreiras sobre as quais os atletas têm que saltar. Existe uma diferença no nível da barreira de acordo com a categoria da competição, vence aquele que chegar primeiro ao passar por todos os obstáculos.

A confecção dos materiais, dessa modalidade, foi feita pelo próprio residente e envolveu o uso de garrafas PET e cabos de vassoura. As garrafas PET eram perfuradas no meio e os cabos de vassoura foram inseridos nesses furos, formando, assim, as barreiras da corrida. Procurou-se fazer os furos em diversas partes da garrafa com o intuito de aumentar ou diminuir a barreira para os alunos, pois dessa forma era possível remover os cabos colocando em outra parte da garrafa.

A aula partiu de uma progressão pedagógica em que, inicialmente, foi lembrado aos alunos o tema abordado nas aulas anteriores, que era “Atletismo e suas modalidades”, em seguida, foi realizado um aquecimento com uma brincadeira intitulada por nós de “pique-pega saltitante”, cujo objetivo era que, ao ser pego, o aluno teria que se abaixar e, para ser “salvo”, um colega de classe precisaria pular por cima dele, sempre enfatizando a importância do cuidado com os amigos e com sua própria segurança.

Em seguida, foi realizada a atividade propriamente dita, organizando duas filas para fazer a corrida com obstáculo. Ao observar a prática do exercício, foi possível perceber que os alunos se encontravam motivados e queriam que o obstáculo fosse aumentado, cada vez mais. Observamos que era uma maneira de os estudantes se desafiarem, o que tornou a aula ainda mais interessante. No final, o *feedback* da turma foi positivo.

3.4 Quarta aula: arremesso de peso e lançamento de disco

O arremesso de peso consiste em uma modalidade olímpica onde o atleta tem o objetivo de lançar uma bola de ferro o mais

longe possível e o lançamento de disco se difere, principalmente, no material que é arremessado. No entanto, as modalidades são similares com o objetivo de empurrar algo o mais longe possível.

A terceira aula se deu pelo ensino de duas modalidades, o arremesso de peso e o lançamento de disco. Na confecção dos materiais foram usadas meias com areia para fazer os pesos, sendo os discos feitos com papelão. De todas as aulas de atletismo, essa em específico, foi a mais desafiadora, pois a turma estava acostumada com atividades que exigem mais elementos de corrida, salto etc., sendo a atividade do dia uma atividade que exigia muito mais técnica e precisão do que outros elementos.

Começamos explicando como funcionam as provas de arremesso de peso e lançamento de disco, explicando de forma introdutória os fundamentos, colocamos bambolês no chão para que os alunos tentassem arremessar em alguns dos bambolês. No início, a turma se demonstrou engajada, no entanto, após terem arremessados duas vezes, já estavam apresentando pouco interesse. Nesse momento, tivemos que nos esforçar para recuperar a atenção da turma, novamente para a aula. Conseguimos perceber que a atividade estava limitada no quesito movimento, pois normalmente faziam os arremessos parados ou no mesmo lugar e isso, poderia ter sido o motivo de desânimo.

A partir disso, considerando que o objetivo de ensinar o arremesso já tinha sido atingido, decidimos deixá-los brincar de “pique-gelo” (uma das brincadeiras favoritas da turma). Essa aula serviu de aprendizagem para entendermos que, por mais que nossa intenção pedagógica seja boa e esteja bem elaborada, nem sempre teremos uma participação efetiva da turma.

3.5 Quinta aula: salto em distância, salto em altura e salto com vara

O salto em distância consiste em uma modalidade do atletismo em que o competidor tem que saltar com o objetivo de aterrissar o mais longe possível, o salto em altura é similar, porém o objetivo

não está na aterrissagem e sim na altura que o atleta alcança, sendo que no salto com vara, o objetivo permanece na altura, mas existe o auxílio de uma vara para realização do salto.

Para o salto com vara, salto em distância e salto em altura, os materiais alternativos necessários foram bastões de vassoura, corda, bambolê e cone. Começamos com o salto em distância, prosseguindo para o salto em altura e, logo após, o salto com vara, com progressão pedagógica de uma modalidade para a outra.

Nessa aula, conseguimos ver a turma interessada e animada com o que foi ensinado, como os alunos tinham uma variação muito grande de estatura, o obstáculo para os saltos era adaptado a cada aluno, o que fez com que cada um deles conseguisse aproveitar a atividade de forma efetiva e, assim, íamos aumentando aos poucos para mantê-los engajados e desafiados.

Imagem 2 – Aula de salto em distância



Fonte: Acervo dos autores.

3.6 Sexta aula: festival de mini atletismo

Para finalizar o bimestre e o ano letivo, foi organizado um festival de atletismo com todas as modalidades ensinadas e com premiação em medalhas para todos os alunos. Foi realizada uma cerimônia inicial, com momento de fala da direção do colégio e da

professora preceptora do PRP, momento do hino nacional e do hino da cidade de Seropédica.

Cada turma ficou com uma modalidade de atletismo, sendo três modalidades realizadas no festival (corrida de revezamento, corrida de 100m e salto em distância). A escolha dessas modalidades se deu porque os professores residentes consideraram estas as preferidas dos alunos, pois durante as intervenções demonstraram terem gostado de as praticar.

O festival foi um sucesso, foi notória a felicidade dos alunos naquele momento e foi possível, a partir dessas intervenções, tematizar sobre a modalidade de atletismo, conhecimentos que esses estudantes podem levar para vida toda.

Imagem 3 – Residentes e Professora Receptora no festival de atletismo



Fonte: Acervo dos autores.

3.7 O concurso de mascote

Vale a pena um destaque para esse ponto específico de nossa intervenção, em nosso primeiro encontro sobre o atletismo, na aula teórica, foi solicitado aos alunos que desenhassem uma mascote para o festival de mini atletismo. A fim de trazer o aluno para o

tema foi usado a imagem do personagem *Sonic*¹. Foi possível perceber que usar a imagem do personagem chamou a atenção dos alunos, pois muitos deles o desenharam.

No entanto, o que nos marcou bastante foi um desenho específico, cujo personagem tinha as cores marrom e amarelo e o cabelo crespo bastante volumoso, ali foi possível ver uma representação do desenho relacionado com o cotidiano das crianças daquela instituição, cuja maioria era negra, e por isso a mascote escolhida foi esse personagem.

É de extrema importância trazer representatividade para esses estudantes, sendo papel da escola promover a eliminação da discriminação e auxiliar na emancipação dos grupos marginalizados (DCNERER, 2014). Sabe-se o quanto a discriminação afeta diretamente a autoestima dos estudantes dentro e fora da sala de aula. Além de darmos um prêmio ao campeão, que foi um troféu, também digitalizamos a mascote e a colamos na quadra, no dia do evento.

Imagem 4 – Mascote premiada e digitalizada pelos autores



Fonte: Acervo dos autores.

¹ Sonic é um personagem de ficção presente em animações, filmes e jogos eletrônicos, criado pela empresa Service Games (SEGA). O personagem é um ouriço com habilidade de velocidade.

4. Considerações finais

O uso de materiais alternativos (Corda, Bambolê e Cones) e reciclados (Papelo, Garrafa PET, Cabo de Vassoura, Meia e Cano PVC) pode ser uma soluçao para a falta de recursos didaticos nas instituicoes de ensino, sendo que a utilizacao desses materiais, nas aulas de atletismo, funcionou muito bem, possibilitando que os objetivos da unidade tematica fossem atingidos com sucesso.

Vale a pena ressaltar que, apesar do uso dos materiais alternativos e reciclados serem um meio de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, não devemos nos limitar apenas a essa soluçao, é necessário sempre cobrar os devidos orgaos mantenedores e responsáveis, como direçao, Secretaria de Educaçao e afins. O professor de Educaçao Física é um profissional importante para a educaçao escolar dos alunos, e para que essa aprendizagem aconteça de forma efetiva, ter materiais de qualidade em suas aulas é de extrema relevância.

Para concluir, encerramos este capítulo exaltando o PRP, Programa que ajudou e ajuda diversos graduandos de licenciaturas a aperfeiçoarem seu processo de formaçao e a chegarem muito mais preparados ao mercado de trabalho, além de contribuir para a comunidade científica e academica.

O PRP vai muito além de uma bolsa mensal aos seus participantes, nele é possível experimentar o *chao da escola*, vivenciar situacoes na educaçao que só a relaçao professor-aluno consegue evidenciar. Ainda, além de colaborar para a produçao de relatos de experiencias, revisoes, apresentacoes em congressos e outros, auxilia no processo academico de cada individuo e contribui de maneira positiva para o reconhecimento da Educaçao Física escolar, demonstrando todo potencial que a licenciatura em Educaçao Física pode alcançar.

5. Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 3ª versão revista. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana** Ministério da Educação. Brasília, 2004.

COB. **Medalhas Olímpicas. 2024**. Disponível em: <https://www.cob.org.br/pt/cob/time-brasil/brasil-nos-jogos/medalhas-olimpicas>. Acesso em: 14 mar. 2024.

FEIJÓ, N.; DELIZOICOV, N. C. Professores da educação básica: Conhecimento prévio e problematização. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 597–610, 2017.

GOZZOLI, C.; SIMOHAMED, J.; EL-HEBIL, A. M. **Miniatletismo: iniciação ao esporte**. 2. ed. Confederação Brasileira de Atletismo-Cbat, 2014. p. 62.

MATTHIESEN, S. Q. **Atletismo na escola**. Maringá: Eduem, 2014.

MUNIZ *et al.* Jogos cooperativos e conflitos na escola: um relato de experiência na Baixada Fluminense - RJ. *In: XXIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do X Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2023, Fortaleza - CE. Anais do XXIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do X Congresso Internacional de Ciências do Esporte*, Fortaleza, 2023.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, [S.l.], v. 17, n. 48, p. 01-18, set. 2021.

PEIXOTO, R. P.; AZEVEDO, I. O. S. Materiais alternativos nas aulas de educação física: possibilidades e desafios. **Temas em Educação Física Escolar**, [S.l.], v. 2, p. 15-29, 15 abr. 2017.

PRANDINA, M. Z.; SANTOS, M. L. A Educação Física escolar e as principais dificuldades apontadas por professores da área. **Horizontes - Revista de Educação**, [S. l.], v. 4, p. 99-114, 2017.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2 ed. Rio Grande do Sul: Editora Feevale, 2013.

SILVA, D. S. As contribuições das teorias de Jean Piaget e Vigotsky na construção da aprendizagem. **Educon**, Aracaju, v. 09, n. 01, p. 01-09.

TEIXEIRA, É. J. P.; PACÍFICO, J. M.; BARROS, J. A. O diário de campo como instrumento na pesquisa científica: contribuições e orientações. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 15, p. 1678–1705, mai. 2023.

CAPÍTULO 8

SAINDO DO TRADICIONAL: A IMPORTÂNCIA DE DIFERENTES FORMAS DE AVALIAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Ana Caroline dos Santos Deschamps

Wellerson Ferreira dos Santos

Dionizio Mendes Ramos Filho

Maria Aparecida Santos de Oliveira

Ricardo Ruffoni

1. Introdução

Em seu princípio, a Educação Física Escolar (EFE) teve em sua essência o tradicionalismo em sua prática, com métodos, abordagens e, principalmente, avaliações rígidas e engessadas. Entre as décadas de 1960 e até grande parte de 1980, a EFE teve uma maior propensão à introdução de práticas desportivas no âmbito escolar, período conhecido como Esportivista, e tinha como objetivo a formação de futuros atletas nacionais (Castellani Filho, 2013).

Nessa fase, a EFE foi marcada pela exclusão generalizada de estudantes considerados “menos habilidosos”, com o foco apenas na execução perfeita dos movimentos (Santana; Santana; Maia, 2020; Ferreira; Sampaio, 2013). Posteriormente à ditadura militar, a área da Educação Física foi marcada pela quebra do paradigma do tradicionalismo, com o Movimento renovador da Educação Física, o qual propiciou o surgimento de novas abordagens, como a Construtivista, Cultura Corporal do Movimento e outras (Castellani Filho, 2013).

A partir dessa nova perspectiva, apesar de ser possível observar o modelo tradicional nas escolas até os dias atuais, fica notória uma crescente inquietação por parte dos professores em relação à forma de ensinar os conteúdos nas aulas de Educação

Física. O local onde se reproduzia o modelo tecnicista, mecânico e competitivo de alto rendimento, vai cedendo espaço para uma formação integral do educando, a partir do ensino mais crítico dos conteúdos, pautada nos princípios da inclusão, cooperação, afetividade, diálogo etc. (Herdeiro, 2013).

Zabala (1998) expõe que mesmo a Educação Física tendo o corpo e suas práticas como eixo central de seu trabalho, o seu ensino deve abranger outros aspectos do conhecimento. Para além dos conhecimentos procedimentais, como sendo a prática dos conteúdos, o professor deve priorizar as dimensões conceituais e atitudinais inerentes ao currículo. A partir disso, devem-se trabalhar as concepções, teoria e história da matéria, assim como os componentes cognitivos e afetivos presentes nas relações interpessoais.

Em relação aos conteúdos que compõem a área da Educação Física, os Esportes são os mais difundidos e divulgados nas grandes mídias (Reverdito; Scaglia, 2009). No que diz respeito ao seu ensino no âmbito escolar, Stigger e Lovisolo (2009) destacam a necessidade de uma abordagem que supere a visão reducionista desse componente curricular, considerando mais adequado pautar sua prática sob preceitos do esporte educacional (Suzin *et al.*, 2021). O esporte desenvolvido na escola não apresenta a mesma rigidez de regras e táticas presentes no alto rendimento, podendo ser ajustado de acordo com a faixa etária, número de participantes, características do espaço, material disponível etc. (Tubino, 2009).

Ainda no que tange a atuação docente, para além da cautela no ensino dos conteúdos, surge a necessidade de reflexão acerca das avaliações, enquanto elemento inerente e indispensável ao processo de ensino e aprendizagem. O ato de avaliar se configura como um procedimento complexo, o qual apenas a atribuição de nota se mostra insuficiente, uma vez que a avaliação deveria fornecer subsídios para a reorientação constante no desenvolvimento da aprendizagem (Luckesi, 2000).

O processo avaliativo é composto por três fases distintas, sendo elas: avaliação diagnóstica, formativa e somativa. Em suma, a

avaliação diagnóstica, geralmente, acontece no início do ano letivo ou bimestre, tendo como objetivo considerar os conhecimentos prévios, identificando o ponto de partida adequado para o desenvolvimento do conteúdo. A avaliação formativa é contínua, a qual tem por finalidade monitorar o progresso dos estudantes e identificar possíveis dificuldades. Por fim, a somativa consiste em testes padronizados para medir o desempenho quantitativo, acompanhado de notas ou conceitos (Leonardi *et al.*, 2017).

Historicamente, a avaliação na EFE sofreu alterações de acordo com o paradigma em vigor em dado momento histórico. A partir da perspectiva tradicional, tecnicista e esportivista, as avaliações se apoiavam no desempenho das capacidades físicas e motoras, utilizando recursos como medidas antropométricas e testes físicos. Por outra perspectiva, a partir do Movimento Renovador da Educação Física, o conceito de avaliar foi, gradualmente, substituído por uma visão mais processual, abrangente e qualitativa (Darido, 2012b).

Atualmente, tendo em vista que a Educação Física é uma disciplina diferenciada das demais, uma vez que ela lida com uma forma diferente de aprender, pautado no corpo-sujeito e na sua relação com mundo, através das práticas corporais, faz-se necessário uma reflexão sobre possibilidades avaliativas que contemplem e reconheçam sua singularidade (Charlot, 2000). Para atingir tal objetivo, Santos *et al.* (2014) destacam que a construção do processo avaliativo deve ser contextualizada no currículo praticado no cotidiano escolar, capaz de dialogar com os conhecimentos prévios, as particularidades dos sujeitos, a participação ativa no processo de ensino e aprendizagem etc.

Perante o exposto, o objetivo deste trabalho é relatar a experiência de bolsistas do Programa de Residência Pedagógica sobre a construção dos processos avaliativos referentes ao conteúdo de Esportes de marca, em turmas do 2º e 3º ano do ensino fundamental, situados em uma escola pública no município de Seropédica, Rio de Janeiro.

2. Metodologia

O presente estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, sendo enquadrada na categoria de relato de experiência. A pesquisa qualitativa caracteriza-se pelo contato duradouro do pesquisador com o objeto de pesquisa e é predominantemente descritiva (Lüdke; André, 1986). Tendo como objetivo estudar e descrever um certo tipo de população, a pesquisa descritiva visa buscar e compreender as possíveis relações sobre essas variáveis (Gil, 2002).

No que diz respeito ao relato de experiência, Daltro e Faria (2019) salientam que esse tipo de produção acadêmica, trata-se de relatar uma vivência acadêmica, pautada em um dos três pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), a qual busca fornecer subsídios para futuras discussões, sem a pretensão de chegar a uma conclusão definitiva. Vale ressaltar que, além de descrever com detalhes a intervenção relatada, na construção do estudo é relevante conter fundamentação teórica e reflexão crítica (Mussi; Flores; Almeida, 2021).

A análise se deu através da experiência vivenciada por dois estudantes de Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), bolsistas do Programa de Residência Pedagógica (PRP). Tal Programa é uma ação resultante da Política Nacional de Formação de Professores pautada na Lei n.º 11.502 de julho de 2007, sendo atribuído à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o encargo pela qualidade da formação de professores que atuarão na Educação Básica, além de integrar a Educação Básica e Superior, aspirando à qualidade do ensino público (Brasil, 2018).

O funcionamento do PRP, no curso de Licenciatura em Educação Física da UFRRJ, acontece a partir da mediação entre a Universidade e a escola de Educação Básica selecionada, onde há atuação do docente orientador (professor universitário representante da UFRRJ), professor preceptor (professor de Educação Física representante da escola) e bolsistas (discentes de

Educação Física da UFRRJ). Na prática, os bolsistas e professores preceptores vão atuar juntos no desenvolvimento das aulas, bem como nas atividades propostas, avaliações e trabalhos extracurriculares.

A instituição de ensino básico, na qual ocorreu a atuação do PRP, é uma escola pública municipal, localizada no município de Seropédica, Rio de Janeiro. A escola oferta turmas de Educação Infantil até o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), além de oferecer a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. A escola dispõe de um amplo espaço para a realização das aulas de Educação Física, contando com uma quadra poliesportiva, área verde com gramado, sala multimídia e biblioteca.

A intervenção foi sobre Esportes de Marca, com o Atletismo como objeto de ensino, teve um recorte de 08 (oito) aulas, com duração de 50 minutos cada, referente ao 3º bimestre no ano letivo de 2023. As turmas participantes deste trabalho foram do Ensino Fundamental I, com o 2º e 3º ano. Foram duas turmas do 2º ano e três turmas do 3º ano, com idades entre 07 (sete) a 09 (nove) anos, totalizando um número aproximado de 90 alunos. Os registros das aulas foram feitos por meio de fotografias, algumas destas expostas ao longo do estudo.

As aulas foram ministradas no período da manhã, realizadas majoritariamente em um espaço aberto, localizado ao lado da quadra poliesportiva da instituição, pois possuía grama e auxiliava no desenvolvimento das modalidades sem que nenhum dos alunos se machucassem. Além disso, foi utilizado a sala multimídia para realização de aulas teóricas.

Quanto a características das turmas, pôde-se observar que se tratava de um grupo miscigenado, com personalidades diversas, de diferentes classes sociais. Além disso, as turmas contavam com a presença de alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), os quais estavam sempre engajados e participativos das aulas.

Com um total de oito semanas de intervenção, as aulas ministradas eram divididas em três momentos: roda de conversa inicial, atividades planejadas e reflexão final. Todas as aulas se iniciavam com uma roda de conversa para que os alunos pudessem expor seus conhecimentos prévios acerca do conteúdo proposto e, além disso, era apresentado o que seria desenvolvido no dia. Após a realização das atividades planejadas, aconteciam as reflexões finais, sendo um momento utilizado para ouvir os alunos, seja na resolução de algum conflito, *feedback* e até mesmo manifestação de pedidos e interesses dos alunos.

No que diz respeito a recursos pedagógicos utilizados, em sua maioria, foram disponibilizados pela professora preceptora, como bolas, cordas, bambolês, cones, colchonetes etc. A escola demonstrou uma defasagem de materiais, onde foi necessário a aquisição de materiais próprios e a confecção de materiais alternativos. Materiais específicos do Atletismo foram confeccionados pelos professores bolsistas e pelos alunos.

3. Resultados e discussão

De acordo com o planejamento curricular, o conteúdo abordado no 3º. bimestre do ano letivo foram os Esportes de marca, tendo o Atletismo como objeto de conhecimento. O bimestre teve início em agosto e seu término em outubro, contando com oito aulas, sendo cinco de conteúdos práticos, dois de conteúdos teóricos e um para a realização da avaliação final. A atuação contemplou turmas do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola situada no município de Seropédica, no Rio de Janeiro.

Em um primeiro momento, observado na Imagem 1, os residentes decidiram realizar uma avaliação diagnóstica por meio de uma aula teórica, com a finalidade de verificar o nível de conhecimento que os alunos tinham do conteúdo. Priorizando a dimensão conceitual, a aula contou com recursos de slides e vídeos, onde primeiramente foi explicado sobre a origem do Atletismo, bem como suas diferentes modalidades. Além disso, foram

apresentados alguns conceitos acerca das Olimpíadas e Paralimpíadas, onde foram exibidos vídeos de provas de corrida de eventos oficiais.

Imagem 1 – Aula teórica sobre Atletismo



Fonte: Acervo dos autores.

O Atletismo, mesmo sendo considerado um conteúdo clássico da Educação Física, é uma modalidade esportiva pouco difundida dentro do ambiente escolar (Matthiesen, 2012). Durante a exibição dos vídeos referentes às provas de corrida, mesmo cientes de que era uma gravação, foi possível observar os alunos torcendo por atletas brasileiros, com a comemoração efusiva após uma vitória. Essa situação destaca a importância de difundir esportes tão pouco ministrados em sala de aula, seja na prática ou na teoria, explorando esportes para além do *quadrado mágico* com o futebol, vôlei, basquete e handebol (Cardoso; Ronsani, 2012).

Nas duas semanas seguintes, como pode se observar na Imagem 2, foi trabalhado a dimensão procedimental dos alunos, onde foram ministradas atividades introdutórias de modalidades como salto em distância, salto em altura e salto com vara, além de arremesso de peso e lançamento de disco. Diante da falta de material oficial, cabos de vassoura foram utilizados para a prática do salto com vara, discos de papelão e pesos de meia foram confeccionados para as modalidades de arremesso e lançamento.

Imagem 2 – Salto com vara



Fonte: Acervo dos autores.

Explorar a confecção de materiais alternativos é uma estratégia interessante na falta de equipamentos oficiais, uma vez que, além de ser de fácil acesso a todos, pode aumentar o engajamento dos alunos nas aulas. Corroborando com essa ideia, Freire (1997) salienta sobre a importância da participação dos alunos no seu próprio processo de ensino e aprendizagem, tanto no planejamento, nas atividades e, até mesmo, na construção de recursos pedagógicos alternativos feitos a partir de materiais recicláveis. Para além de tornar a prática mais significativa, o envolvimento na produção desses materiais pode ser utilizado como estratégia para abordar questões como meio ambiente, reciclagem, consumo consciente etc. (Sebastião; Freire, 2009).

Após as intervenções práticas foi necessária uma nova aula teórica, tendo um maior foco nas modalidades paralímpicas e explicando a sua importância por meio de minidocumentários, a fim de trabalhar a dimensão atitudinal dos alunos. Ou seja, questões como respeito ao próximo, conceitos de inclusão, acessibilidade e capacitismo foram os pontos de destaque. Vale ressaltar que no decorrer da aula também foi possível interferir e corrigir alguns termos pejorativos utilizados pelos estudantes.

Santos *et al.* (2023) enfatizam a importância de abordar e discutir sobre inclusão dentro do ambiente escolar para combater o paradigma

do capacitismo, bem como as barreiras atitudinais acerca da temática. O capacitismo é definido como uma força opressora, tendo origem estrutural e histórica na sociedade, onde discrimina, desqualifica e segrega pessoas com deficiência, classificando-as em “pessoas anormais” em relação às outras (Lima, 2021). Logo, aproximar essa realidade ao cotidiano escolar auxilia no combate ao capacitismo, uma vez que trabalha e orienta o olhar dos discentes para a pessoa com deficiência de forma a superar essa visão preconceituosa e estereotipada (Dainez; Smolka, 2014).

Além de minidocumentários e vídeos de competições de Atletismo Paralímpico, foi apresentado, em nível de curiosidade, algumas modalidades para além do conteúdo em questão, como basquete em cadeiras de rodas, futebol de cinco e vôlei paralímpico. Ao final, foi proposta à turma a primeira avaliação formativa do bimestre, observado na Imagem 3, em que consistia em realizar um desenho referente a qualquer prática apresentada nas aulas até então, relacionadas ao Atletismo ou às modalidades paralímpicas apresentadas.

Imagem 3 – Primeira avaliação



Fonte: Acervo dos autores.

Posteriormente, foi proposto à professora preceptora a confecção de um evento para os alunos demonstrarem as práticas corporais vivenciadas ao longo de todo o bimestre, sendo essa uma demanda recorrente por parte dos alunos. Partindo desse

pressuposto, foi acordado entre as partes a realização de um Festival de Atletismo como avaliação formativa de final do bimestre, como observado na Imagem 4, com a apresentação das modalidades de corrida, corrida de revezamento e salto em distância.

Imagem 4 – Festival de Atletismo (salto em distância)



Fonte: Acervo dos autores.

Vale ressaltar que, os aspectos avaliados foram o engajamento das turmas na construção e desenvolvimento do evento e o desenvolvimento individual dos alunos, sem pretensão de fomentar a competição, o objetivo central foi a descontração de um momento extracurricular, para exteriorizar suas aprendizagens de forma lúdica, cooperativa e participativa.

Perante o exposto, é possível apresentar algumas reflexões acerca dos instrumentos avaliativos utilizados no contexto escolar relatado, sendo elas: a observação sistemática, registros iconográficos e a confecção de um evento. Diversificar o modo de avaliar sendo expressa em diferentes linguagens (seja corporal, escrita ou falada), principalmente em uma área tão vasta de conhecimento como a Educação Física, é garantir uma formação integral dos sujeitos sociais que compõem o ambiente escolar (Darido, 2012a).

No que diz respeito à primeira avaliação, foi possível observar desenhos que retratavam elementos fora do conteúdo de Atletismo, evidenciando que, apesar de todos terem vivenciado as mesmas experiências, cada aluno incorpora as aprendizagens de maneiras diferentes (Ramos; Panozzo; Zanolli, 2011). Além disso, o recurso utilizado também oportunizou às crianças narrarem suas aprendizagens e experiências de forma autêntica, sem a necessidade de realização de avaliações mais inflexíveis, como, por exemplo, uma prova escrita (Santos *et al.*, 2015).

Corroborando com esse pensamento, Souza (2021) destaca a importância da escolha de uma avaliação que dialogue com o cotidiano escolar e, principalmente, faça uma conexão com o processo de aprendizagem. Ademais, os alunos apresentam um papel de extrema importância no processo de tomada de decisão, uma vez que são os maiores beneficiados na construção de conhecimento. Tomando como exemplo a segunda avaliação utilizada nesta intervenção, pode-se perceber que os alunos tiveram um papel ativo na idealização e construção do evento, expressando, através do movimento, suas aprendizagens adquiridas ao longo de todo o processo (Schneider; Bueno, 2005).

4. Considerações finais

Tendo em vista a gama de conteúdos que a área de Educação Física fornece, avaliar apenas o movimento técnico executado de maneira “correta” se mostra insuficiente para desenvolver um aluno crítico e engajado socialmente. No que diz respeito à avaliação referente aos esportes, mais especificamente, nos esportes de marca (Atletismo), seguir por um processo pautado no Esporte Educacional se mostra eficiente, uma vez que permite abranger aspectos para além do motor, como cognitivos e atitudinais referentes à temática.

Pode-se inferir que o processo de avaliação é indispensável ao processo de ensino e aprendizagem, sendo atribuída a ela o papel de auxiliar na compreensão de quais aspectos precisam ser

ajustados, revistados e reorganizados, em prol do pleno desenvolvimento dos alunos. E para tal, é preciso sair do “conforto” das avaliações convencionais, tradicionais e descontextualizadas e priorizar a diversificação dos instrumentos avaliativos, uma vez que os alunos não aprendem apenas quando leem, escrevem ou falam, mas também quando se expressam corporalmente, seja brincando, desenhando e em outras diversas manifestações corporais.

Por fim, quanto a atuação docente, é imprescindível destacar a gama de benefícios oferecidos pelo Programa de Residência Pedagógica a seus participantes. A autonomia dada pelo professor preceptor permite aos residentes a criação de sua própria identidade docente, além do desenvolvimento de uma confiança necessária no exercício da profissão. Para além disso, os aspectos teóricos também são estimulados através da leitura e escrita de artigos, rendendo apresentações de trabalhos em eventos e publicações.

5. Referências

- BRASIL. Portaria GAB n.º 38, de 28 de fevereiro de 2018. **Institui o Programa de Residência Pedagógica**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior. Brasília, DF, 24 abr. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-comteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 18 jul. 2024.
- CARDOSO, A. L.; RONSANI, L. R. A Prática Pedagógica do Atletismo na Educação Física Escolar. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 102-114, 2018. Centro de Educação Física e Desportos - UFSM;
- CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. 12. ed. Campinas: Papirus, 2013.
- CHARLOT, B. Ensinar a Educação Física ou Ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? *In*: DANTAS, J. H. S.; KUHN, R.;

RIBEIRO, S. D. D. **Educação Física, esporte e sociedade: temas emergentes.** São Cristóvão: Editora da UFS, 2009. p. 151.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, 2014.

DALTRO, M. R.; FARIA, A. A. de. Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019.

DARIDO, S. C. Diferentes concepções sobre o papel da Educação Física na escola. **Cultura Acadêmica**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 21-33, 2012a.

DARIDO, S. C. A avaliação da educação física na escola. **Cultura Acadêmica**, São Paulo. v. 16, p. 127-140, 2012b.

FERREIRA, H. S.; SAMPAIO, J. J. C. Tendências e abordagens pedagógicas da Educação Física escolar e suas interfaces com a saúde. **EFdeportes**, Buenos Aires, n. 182, 2013.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física.** 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HERDEIRO, R. C. **A relação entre esporte escolar e esporte de alto rendimento: recreação, reprodução e distinção.** 2013. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em de Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

LEONARDI, T. J. *et al.* Pedagogia do esporte: sinalização para a avaliação formativa da aprendizagem. **Pensar A Prática**, Goiânia, v. 20, n. 1, p. 216-229, 2017.

LIMA, A. L. de S. Capacitismo e eugenia na educação brasileira: uma reflexão a partir de aproximações epistemológicas. **Revista Philia: Filosofia, Literatura & Arte**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 02-20, 2021.

LUCKESI, C. C. **A avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1986.

MATTHIESEN, S. Q. **Atletismo se aprende na escola**. 2 ed. São Paulo: Editora Fontoura, 2012.

MUSSI, R. F. DE F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

RAMOS, F. B.; PANOZZO, N. S. P.; ZANOLLA, T. Imagem e palavra na leitura de narrativa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 245-262, 2011.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J. **Pedagogia do Esporte: jogos coletivos de invasão**. São Paulo: Phorte, 2009.

SANTANA, A. Y. B. S.; SANTANA, W. B. de; MAIA, F. E. da S. Reflexões acerca do processo de inserção do esporte nas aulas de Educação Física. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 01-12, 2020.

SANTOS, G. C. M. *et al.* Barreiras atitudinais: discutindo inclusão no cotidiano escolar através do combate ao capacitismo. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. e46/1-28, 2023.

SANTOS, W. *et al.* Avaliação na Educação Física Escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p. 153-179, 2014.

SANTOS, W. *et al.* Avaliação na Educação Física Escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 205-218, 2015.

SCHNEIDER, O.; BUENO, J. G. A relação dos alunos com o saber compartilhado nas aulas de Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 883-896, 2005.

SEBASTIÃO, L. L.; FREIRE, E. dos S. A utilização de recursos materiais alternativos nas aulas de educação física: um estudo de caso. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 12, n. 3, 2009.

SOUZA, F. C. G. de. A importância da Diversidade dos Instrumentos Avaliativos. **Revista Científica Fesa**, [S. l.], v. 01, n. 3, p. 36-46, 2021.

STIGGER, M. P.; LOVISOLO, H. **Esporte de Rendimento e Esporte na Escola**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SUZIN, F. H. *et al.* Eventos Culminantes da Educação Física escolar: o caso do festival de jogos de Toledo-PR. **Conexões**, Campinas, SP, v. 19, p. 1-20, 2021;

TUBINO, M. J. G. **Estudos brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte educação**. Maringá: Eduem, 2010.

ZABALA, A. **A prática educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO 9

A CONSTRUÇÃO DE UM LIVRETO DE ATLETISMO COMO FORMA DE AVALIAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA¹

Geovanna Lopes Figueiredo

Kaique da Silva Carneiro

Felipe Lameu dos Santos

Amparo Villa Cupolillo

1. Introdução

A inserção de discentes no ambiente escolar, por meio de práticas supervisionadas, faz com que o licenciando se aprimore e se aproprie cada vez mais do *chão escolar*, que por muitas vezes parece distante das teorias e disciplinas cursadas durante o período de graduação. Vale ressaltar que, para os graduandos em licenciaturas, deparar-se com oportunidades de mediar práticas didático-pedagógicas o mais cedo possível, ainda na formação, é de suma importância, porque, por meio da troca de experiências no cotidiano escolar, a construção da identidade docente é muito favorecida. Para Tardif (2002, p. 11):

[...] o saber docente não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.

¹ Este capítulo é uma expansão da discussão iniciada durante a apresentação do tema livre no IX Encontro Nacional das Licenciaturas e VII Seminário Nacional do PIBID e III Seminário Nacional do Programa Residência Pedagógica, realizado na cidade de Lajeado no ano de 2023 (Figueiredo; Carneiro; Lameu; Cupolillo, 2023).

Dessa forma, ao estar presente no meio educacional, os medos e as ansiedades de um iniciante no caminho da docência acabam sendo amenizados e os aprendizados, que só a prática refletida e iluminada pelos aportes teóricos é capaz de trazer, começam a surgir, fazendo com que o indivíduo lide melhor com as situações diárias, adquirindo, então, conhecimentos que outrora só viriam mais tardiamente. Ademais, com o avanço da sociedade e da tecnologia, se faz cada vez mais necessário o fortalecimento da formação acadêmica de professores, pois a situação da educação no país é delicada, e os avanços e inquietações das futuras gerações precisam ser atendidas. Por este motivo, o Ministério da Educação entendeu a necessidade da criação de programas governamentais que, além de oferecerem oportunidades de inserção de estudantes das diferentes licenciaturas nas instituições de Educação Básica, buscam articular o Ensino Superior com os demais níveis de escolarização, oportunizando uma efetiva rede qualificada de reflexão e ação didática e pedagógica no sistema unificado de ensino público (Paniago; Sarmiento; Rocha, 2018). Uma dessas estratégias é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

É importante ressaltar que o PIBID representa uma vantagem significativa para os estudantes universitários, uma vez que proporciona bolsas a alunos de cursos presenciais, permitindo-lhes vivenciar práticas de ensino nas escolas públicas. Isso os prepara para assumir o compromisso com a carreira docente na rede pública após a conclusão da graduação (Brasil, 2023). Além disso, o PIBID também oferta bolsas aos professores supervisores das escolas de Educação Básica e ao professor coordenador de área ligado à instituição formadora de professores. Este grupo, formado por professores da Educação Superior e da Educação Básica, além dos estudantes das licenciaturas, torna-se parceiro num processo dinâmico e muito enriquecedor para a formação inicial e continuada do magistério.

O objetivo deste capítulo é descrever as experiências ocorridas durante as aulas de Educação Física de uma turma de quarto ano do

Ensino Fundamental em uma Instituição Federal localizada no estado do Rio de Janeiro, onde foram abordadas as práticas do atletismo.

2. Metodologia

O texto apresenta um relato de experiência que descreve a atuação dos estudantes do PIBID de Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Esse tipo de texto fornece uma descrição precisa de uma experiência específica que possa contribuir significativamente para a área de atuação (Mussi; Flores; Almeida, 2021). Embora não seja um manual de instruções, o relato destaca uma experiência em grande parte bem-sucedida, enfatizando a ideia de Paulo Freire (1996), de que o ensino não se resume à transferência de conhecimento, mas sim à criação de condições para sua produção ou construção.

Este relato teve início no dia 23 de maio de 2023, com a primeira reunião geral, em que participaram todos os integrantes de licenciatura em Educação Física beneficiados com o PIBID, ingressantes no último edital até a data da reunião, com a presença também da Coordenadora do núcleo.

Os principais instrumentos de coleta de dados foram dois diários de campos, iniciados desde o primeiro dia de participação no PIBID. Cabe acrescentar que a experiência foi registrada por dois pibidianos e isso foi enriquecedor para o relato, pois ambos puderam, em momentos diferentes, registrar ações, sensações e pensamentos diversos. O diário de campo serviu como uma bula, pois é nele que as informações foram registradas, não só o que era vivido em aula, mas também o que era sentido. Por meio disso, realizou-se uma metodologia de estudos de aula, visando sempre a melhora por meio da autocrítica e *feedbacks* fornecidos pelos alunos. A metodologia de estudos de aula pode ser resumida em três etapas: planejamento coletivo de uma aula; execução da aula planejada por um professor e observada por outros; e reflexão acerca dos pontos fortes da aula executada e dos aspectos a serem melhorados (Utamura; Curi, 2016).

O objetivo da metodologia de estudos de aula não ficou concentrado apenas em uma única instituição de ensino. É importante destacar que o grupo do qual fazemos parte possui 27 indivíduos, pertencentes a subgrupos distribuídos em diferentes funções e escolas dentro do programa. Um dos integrantes do grupo é a coordenadora de área, professora da instituição formadora de professores; três integrantes são professores da Educação Básica vinculados a três escolas de campo diferentes e 24 são estudantes de Licenciatura em Educação Física, distribuídos nas três escolas parceiras. Assim, temos oito estudantes por escola e por supervisor. Todos possuem o papel de enriquecer as escolas com novas experiências, podendo, também, enriquecer-se das situações próprias do cotidiano escolar. Vale ressaltar que o grupo se reunia quinzenalmente para a troca de experiências e colaborações teóricas, fortalecendo ainda mais a metodologia de estudos de aula.

Sendo assim, os dois discentes deste relato reuniram-se com o supervisor com antecedência para o planejamento das aulas que seriam ministradas aos alunos semanalmente, sendo elaboradas com colaborações teóricas e experiências. Durante as aulas, o supervisor dava todo o apoio que os discentes precisavam nas ocasiões de maior tensão, como, por exemplo, desentendimentos frequentes entre os alunos, principalmente pela euforia, pois as crianças iam do intervalo direto para a aula. Com o apoio didático do diário de campo, as reflexões sobre as aulas eram ricas em detalhes, com isso, possibilitou uma melhor análise dos aspectos positivos e negativos, melhorando o *feedback* para as próximas aulas.

Cada pibidiano pôde registrar de um modo as suas experiências nas aulas. Além do diário de campo, foram realizados registros fotográficos e de áudio das aulas, já que nas ações práticas coube ao corpo discente muita observação aos questionamentos e ações das crianças durante as aulas, para depois recorrer às anotações no diário de campo. Desta forma, o método utilizado permitiu que os pibidianos sempre tivessem em mãos um meio

para lembrar das ações, das reações e das sensações vivenciadas até o momento.

O diário também foi utilizado nas reuniões que aconteciam, ora semanalmente, ora quinzenalmente, entre os supervisores, coordenadores e discentes que estavam atuando em outros polos de ensino vinculados ao PIBID. Para Barbosa (2017), o diário de campo, associado à atividade reflexiva, possibilita ao docente uma observação mais profunda dos acontecimentos de sua prática, sendo, dessa forma, muito valorizado na formação de futuros professores, contribuindo para o desenvolvimento e reestruturação de crenças e teorias implícitas, bem como para o estabelecimento de hipóteses de intervenção. Desse modo, nesses encontros as experiências eram compartilhadas, e o diário se mostrava presente para que nenhum ponto passasse despercebido, podendo também anotar visões de outros bolsistas que vivenciavam no mesmo polo e de outros polos.

Também, ocorriam reuniões por videoconferência a cada finalização bimestral ou trimestral, para formação de metas e planos de aula, para os próximos bimestres ou trimestres. Vale ressaltar que, durante esses encontros, os outros participantes de outros polos também compareciam com seus diários de campo, possibilitando uma maior rede de ideias e experiências, enriquecendo a formação de cada um dos presentes e as aulas ministradas nas escolas da rede de ensino público do país. A análise de dados ocorreu no decorrer das discussões durante os encontros, pelos debates realizados, aulas ministradas e a partir da bibliografia lida e discutida com os demais pibidianos, supervisores e coordenadora de área, e destacamos a leitura do livro *Professora, sim; tia, não: cartas para quem ousa ensinar* (Freire, 1997).

Durante essas aulas na escola, surgiu a discussão entre o supervisor e os pibidianos sobre o método de avaliação dos estudantes. Os resultados dessa discussão e das experiências com a turma resultou em um método de avaliação somativa (livreto) elaborado a partir das vivências e percepções dos estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental.

3. Resultados e discussão

A instituição em que ocorreu a experiência possui uma proposta curricular baseada no Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) (Colégio Pedro II, 2018), que para ser constituído precisou de muita pesquisa nas áreas que englobam a educação, debates teóricos entre os professores do Departamento de Educação Física da instituição, informações dos estudantes da escola por meio de pesquisas sobre o nível de satisfação com cada intervenção pedagógica, visando identificar a opinião dos estudantes sobre várias dimensões do currículo de Educação Física na escola, no intuito de viabilizar a melhoria do ensino na instituição.

Para a seleção das temáticas das aulas e das abordagens das manifestações da cultura corporal, o PPPI considera o princípio da descolonização do currículo. Esse princípio parte do pressuposto de que as manifestações culturais hegemônicas na Educação Física se fundamentam nas identidades culturais dos colonizadores, em detrimento dos povos colonizados (Neira; Nunes, 2009). Em contrapartida,

Um currículo descolonizado destaca não só os conhecimentos e as práticas sociais dos grupos dominados em especial, indígenas, negros e povos da América Latina, como também suas histórias de luta. Valoriza e reconhece a diversidade identitária da população e proporciona o ambiente necessário para que as narrativas de todos os povos sejam efetuadas com base na própria cultura, de forma a relatar suas condições de opressão, resistência e superação (Neira; Nunes, 2009, p. 267).

Por isso, essa experiência não contou com a adoção de temáticas baseadas exclusivamente nas culturas hegemônicas, como, por exemplo, o chamado *quadrado mágico*² corroborados por uma perspectiva curricular técnico-esportiva, que, por conseguinte, acaba excluindo certos conhecimentos das aulas, já

² A expressão denominada “quadrado mágico” é uma referência às quatro modalidades esportivas mais praticadas nas escolas, a saber: futebol, voleibol, basquetebol e handebol.

que o conteúdo é limitado. Desta maneira, as aulas contaram com a inclusão das diferenças culturais e sociais presentes nos cotidianos dos estudantes.

Além disso, para alcançar o objetivo de descolonização do currículo, foi apresentado aos alunos, no final das aulas, exemplares de atletas negros de diferentes nacionalidades, por meio de imagens impressas que eram revezados entre eles. Enquanto os alunos observavam as imagens dos atletas, era apresentada, oralmente, a história e as conquistas de cada atleta, com o intuito de incentivar os alunos a buscarem suas próprias conquistas e identidades.

A partir disso, o planejamento das aulas do primeiro trimestre para o 4º ano do Ensino Fundamental focou na tematização de práticas relacionadas ao Atletismo e nas dimensões sociais associadas a esse esporte. O Atletismo é majoritariamente um esporte individual, porém, em certos momentos e modalidades, é necessária muita cooperação, e isso foi apresentado nas aulas.

3.1 Desenvolvimento da experiência

Como já expressado no texto, os PIBIDIANOS foram realocados em núcleos, sendo assim, o núcleo onde esse relato aconteceu foi em uma escola da Rede Federal de Ensino voltada para o Ensino Fundamental I, situado em um bairro da Zona Oeste do Município do Rio de Janeiro, pertencente ao estado do Rio de Janeiro. Ao chegar na Instituição Federal, foi encontrado um cenário utópico se comparado ao que acontece em outras escolas da Educação Básica. A realidade da instituição é privilegiada se comparada à atual conjuntura do ensino público do país.

Vale acrescentar que a escola possui vastas possibilidades de intervenção em função de sua excelente infraestrutura, qualidade e quantidade de material didático, tais como sala de informática, quadra, piscina, jardim sensorial, salas de aula climatizadas, rampas e elevadores para acesso digno a cadeirantes, situação incomum nas escolas do Brasil.

Durante o primeiro contato com os alunos, embora com a presença do supervisor, o medo foi o principal sentimento que surgiu, pois a responsabilidade de estar em uma posição de professor em formação e não mais discente é assustadora, ainda mais quando não há um “alicerce”, que só a experiência pode oferecer. Porém, essa barreira foi quebrada durante o desenrolar das vivências nas aulas, porque o diálogo aconteceu de uma forma aberta e franca entre os professores/pesquisadores e os alunos, promovendo uma troca do que era medo por muito aprendizado e vontade de ensiná-los.

No decorrer das aulas um ponto que chamou muita atenção foi a pluralidade do perfil dos alunos. Vale ressaltar que o ingresso dos estudantes se dá de forma democrática, já que um dos meios de ingressar na instituição é o sorteio e o segundo meio é por concurso público (prova), que possui políticas afirmativas de cotas sociais e raciais. Enfim, podemos observar que a hegemonia de uma única classe social no colégio foi minimizada, porque o sorteio aumenta as chances de alunos menos favorecidos socioeconomicamente ingressarem na instituição.

Partindo para as aulas, uma dificuldade logo notada foi que a aula de Educação Física da turma trabalhada (401) acontece após o recreio dos alunos. Desse fato, surge muita dificuldade para o trabalho do professor, já que o intervalo é na quadra onde acontecem as aulas. Ao término desse intervalo, os alunos ainda possuem em mente que estão no mesmo, porque não conseguem discernir que aquele mesmo ambiente que outrora era para o lazer, agora é o ambiente de aprendizado. Por conta disso, foi necessário, a cada começo de aula, realizar uma pequena reunião com todos os alunos, reunidos em círculo no centro da quadra, com o intuito de dialogar sobre o conteúdo que seria apresentado e tentar fazer com que eles “virassem a chave” – termo mencionado por eles, para dizer que a brincadeira acabou e que a aula começou.

O conteúdo tematizado no primeiro trimestre foi o Atletismo, como dito anteriormente, e por mais que no início esse esporte possa não ter agradado tanto a turma, que desejava praticar as suas

atividades costumeiras, logo os alunos ficaram interessados nesta nova prática. Esse interesse se deu porque, em todas as aulas, o plano de aula foi montado na intenção da primeira atividade servir de atrativo para a prática abordada, para que a curiosidade fosse despertada gradativamente em cada um deles e surgisse a vontade de sair dos hábitos comuns. Essa estratégia funcionou e a turma se apaixonou pelo esporte, a ponto de todas as atividades propostas serem executadas com muita vontade por todos eles, trabalhando não só a individualidade que esse desporto traz, mas também a cooperação em modalidades como o revezamento.

No total, vivenciamos dois meses dessas práticas com a turma e, dentro desse tempo, os objetivos eram ensinar os alunos a demonstrar emoções e sentimentos diante das práticas da cultura corporal, mostrar-lhes lógicas intrínsecas às manifestações da cultura corporal e fazê-los experimentar práticas corporais adaptadas do atletismo. Nesse sentido, as aulas contiveram práticas de corrida curta e longa, corrida com obstáculo, maratona, salto triplo, salto com obstáculo, arremesso de peso e revezamento.

Com mais detalhamento, pode-se dizer que as aulas foram compostas normalmente, com a parte inicial da roda de conversa, onde era analisado o que foi dado anteriormente, e também o que seria abordado naquela aula. Vale ressaltar que esse momento tem um enorme valor para o desenvolvimento dos alunos, porque os mesmos, ao remeterem-se às aulas passadas, contribuem para a fixação do conteúdo. Por isso também, os pesquisadores recebiam os *feedbacks* de suas aulas, mediante a capacidade dos alunos de buscarem essas experiências passadas, contribuindo para a melhoria da qualidade de ensino, na medida em que os professores acabam tendo à disposição uma ferramenta de autoavaliação de suas próprias práticas pedagógicas.

Após isso, vinham as atividades do dia, seguindo uma progressão pedagógica. Nesse momento da aula, era pedido para a turma se organizar em círculo, em volta dos pibidianos ou do Professor Supervisor, para que desse início ao alongamento. O alongamento não tinha como objetivo principal preparar

fisicamente os estudantes para as atividades práticas, ele funcionava como mais uma das estratégias para que a turma entendesse que o recreio havia terminado e que estávamos iniciando a aula.

Após as crianças já estarem prontas, iniciavam-se as atividades principais, avançando também de forma progressiva, da atividade mais fácil para a atividade mais difícil. As atividades mais fáceis remetiam os alunos a movimentos básicos para a prática da atividade e, posterior a isso, as atividades mais difíceis assemelhavam-se ainda mais com a realidade de como a modalidade é praticada. Por fim, as aulas possuíam uma volta à calma.

Essa última ação, na maioria das vezes, contava com a apresentação histórica da matéria, por meio de exemplos de esportistas de atletismo que fazem ou já fizeram parte de forma importante para a história da modalidade. Kato e Kawasaki (2011) ressaltam que a necessidade da contextualização do ensino surgiu em um momento da educação formal no qual os conteúdos trabalhados em sala de aula eram apresentados de forma fragmentada e isolada, separados de seus contextos de produção científica, educacional e social.

Vale ressaltar que um ponto notado pela maioria dos alunos é que entre os exemplos apresentados havia uma predominância de negros. Por conta desse fato, foi preciso contextualizar historicamente e geograficamente o esporte, para poder explicar o porquê da predominância de atletas negros bem sucedidos nas modalidades do atletismo.

As crianças terminaram o trimestre totalmente imersas nas práticas do atletismo. Grande parte desse sucesso deve-se às diferentes formas e práticas criativas de abordar o conteúdo. A didática desenvolvida com os alunos e a cooperação de três pessoas pensando em prol desse trimestre foi de suma importância para o resultado que foi obtido. Outro ponto que deve ser citado é que, ao final da aula, quando a fila era formada para conduzir a turma de volta à sala de aula, os pibidianos, juntamente com o Professor Supervisor, questionavam os alunos sobre qual era a modalidade

do atletismo que estava camuflada dentre as atividades propostas de forma lúdica, para que os alunos levassem esse questionamento para casa e ficassem refletindo pós-aula.

Ao fim da experiência e do trimestre, foi necessário pensar em uma avaliação somativa coerente com a forma como o conteúdo foi aplicado. Diante disso, o Professor Supervisor propôs um Livreto (livro pequeno) feito de forma mista (foto das modalidades dadas + legenda do que eram elas). A ideia foi abraçada por nós para ser colocada em prática, porém, no fundo, todos ficaram com receio de que não desse certo.

Em vista disso, quando chegou o dia da avaliação, como de costume, foi exposto à turma o que iria ser trabalhado na aula; em seguida, foi pedido para os alunos formarem uma roda em volta do Professor Supervisor, para que fossem feitas perguntas despretensiosas, com a finalidade dos alunos se lembrarem das vivências e, assim, elaborarem respostas com as próprias visões do mesmo movimento.

Dessa maneira, após relembrar todas as ações ensinadas, foi perguntado como era executada cada modalidade, e os alunos iam levantando as mãos e falando, da forma que conseguiam, como era cada especificidade. Atentamente, tudo era anotado por nós e pelo professor da turma, como, por exemplo, que para correr no atletismo “precisa de concentração e conhecimento nas pernas”; “Deve-se usar as duas pernas para correr o mais rápido que conseguir”, ou também que, para conseguir executar o arremesso de peso, “você deve pegar o peso, colocar no ombro, abaixar, girar e jogar o mais longe que conseguir”. Cabe acrescentar que, conforme as informações eram expostas a nós pelos alunos, era pedido para que eles exemplificassem o que estavam falando e tudo foi sendo fotografado.

O livreto teve o intuito de promover uma relação mais estreita entre os alunos e a avaliação, para que os mesmos se sentissem contemplados com o sentimento de fazer algo diferenciado das suas práticas rotineiras, fazendo com que os mesmos tivessem mais animação, satisfação e bem-estar ao serem submetidos às práticas

de avaliação. Também é de muita importância para os alunos poderem ter acesso rápido e prático a técnicas para a prática do esporte em seu cotidiano fora do ambiente escolar, propagando ainda mais a prática da modalidade pela sociedade.

Imagem 1 – Página do livreto sobre a aula da modalidade maratona



Fonte: Acervo dos autores.

É necessário dar ênfase que a criação desse livreto só foi possível graças à colaboração dos alunos, que embarcaram conosco e com o professor no esporte apresentado no trimestre, no momento da avaliação e das aulas em si, dando vida e voz a todos os momentos ensinados.

Imagem 2 – Página do livreto da aula sobre revezamento



Fonte: Acervo dos autores.

Esse sucesso das aulas de atletismo foi advindo do compromisso de transformar as aulas, tornando-as mais atrativas para os alunos. Sendo assim, justifica o ato de, ao final de todas as aulas, reunir-se com os alunos para ouvir seus *feedbacks*, tendo como objetivo a melhoria de nossas propostas de intervenção.

Imagem 3 – Página do livreto da aula sobre salto triplo



Fonte: Acervo dos autores.

Ao final, todas as informações foram reunidas e postas em um arquivo no *Power Point*® ilustrado com imagens que representam o atletismo, com a imagem das crianças e a legenda abaixo de cada modalidade. Assim, fizemos, juntamente com os alunos, uma avaliação oral relembrando o conhecimento desenvolvido no trimestre e, a partir dela, geramos um documento (o livreto), que foi exposto na reunião com os pais e levado pelos alunos para casa.

4. Considerações finais

A introdução do Atletismo no Ensino Fundamental, mais especificamente no quarto ano do Ensino Fundamental, proporcionou à turma e aos envolvidos (professor supervisor e pibidianos) uma experiência fora do comum, já que não só foram aplicados conhecimentos práticos, mas também teóricos que culminaram em um desenvolvimento cognitivo, motor, histórico e cultural de todos os envolvidos. Portanto, introduzir diferentes esportes nas aulas de Educação Física escolar é indispensável para que os alunos possam vivenciar essas práticas e despertar cada vez mais conhecimento motor e cognitivo. Além disso, o desenvolvimento deste desporto e outros pouco levados ao ambiente escolar promove a valorização da diversidade cultural e respeito às diferentes culturas e esportes presentes na sociedade.

Diante disso, o PIBID proporcionou diversas experiências que serão levadas para o dia a dia dos indivíduos envolvidos, possibilitando novas formas de intervenção, com a serventia de libertar-se de afirmações rotineiras, promovendo, assim, a dinamicidade que a sala de aula exige. Ademais, o Programa possibilitou conhecer o cotidiano da escola, as suas relações interpessoais com outros professores, colaboradores e alunos.

Culminando com os fatos anteriores, podemos ressaltar a familiarização com o ambiente físico que compõe as escolas, tais como as salas de aula, setores administrativos, refeitórios, pátios e a sala que desperta muita curiosidade nos alunos, a “sala dos professores”. Além disso, a convivência com a instituição durante

a formação promoveu um “vínculo afetivo” com o ensino público do país, promovendo mais professores para as redes públicas. Vale realçar que o Programa também contribuiu na vivência do professor supervisor, porque, por diversas vezes, em comentários nas reuniões pós-aula, comentava sobre ter aprendido com o ponto de vista dos pibidianos.

Por fim, o Livreto foi um sucesso em diversos aspectos, e vale ressaltar o seu potencial como método de avaliação. Uma de suas atribuições foi permitir que os alunos formassem o seu próprio material de estudo, adaptado à sua linguagem e entendimento de mundo, possibilitando um maior poder de assimilação. Ademais, pôde contribuir com a finalidade de os alunos sentirem-se parte de sua própria formação, estimulando o contentamento com o ambiente escolar. Além disso, o Livreto foi levado à discussão durante uma das reuniões gerais, transformando-se em possibilidade em outras realidades, podendo, assim, contribuir em outras formações.

5. Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Pibid - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 12 abr. 2024.
- BARBOSA, G. L. S. O caderno de campo como instrumento de reflexão para a formação inicial de professores de Química. **Scientia Plena**, v. 13, n. 5, 2017.
- COLÉGIO PEDRO II. **Projeto político-pedagógico institucional – Educação Física**. Rio de Janeiro, 2018.
- FIGUEIREDO, G. L.; CARNEIRO, K. da S.; LAMEU, F.; CUPOLILLO, A. V. Imagens e vozes do quarto ano: um relato de experiência da criação de um livreto de atletismo. *In*: IX Encontro Nacional das Licenciaturas e VIII Seminário Nacional do Pibid e III Seminário Nacional do Programa Residência Pedagógica, 2023,

Lajeado-RS. **Anais do IX Encontro Nacional das Licenciaturas e VIII Seminário Nacional do Pibid e III Seminário Nacional do Programa Residência Pedagógica**. Lajeado: Realize Editora, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

KATO, D. S.; KAWASAKI, C. S. As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de ciências. **Ciência & educação**, v. 17, n. 01, 2011.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, Currículo e Cultura**. Ed: Phorte, 2009.

PANIAGO, R. N.; SARMENTO, T.; ROCHA, S. A. da. O Pibid e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educação em Revista (Online)**, v. 34, p. 1-31, 2018.

ROSENILDE, N. P.; TERESA, S.; SIMONE, A. da R. O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educação em Revista**, v. 34, p. e190935, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ULTIMURA, G. Z.; CURI, E. Aprendizagem dos alunos no âmbito do projeto docência compartilhada e de estudos de aula (lesson study): um trabalho com as figuras geométricas espaciais do 5º ano. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 18, n. 2, 2016.

CAPÍTULO 10

ALÉM DO MOVIMENTO: PRÁTICAS DE CONSCIÊNCIA CORPORAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Giovana Zumpichiatti Carrarini

Geovanna Lopes Figueiredo

Felipe Lameu dos Santos

Amparo Villa Cupolillo

1. Introdução

A Educação Física no Ensino Fundamental desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral dos estudantes, não apenas promovendo a atividade física, mas também estimulando a consciência corporal. A consciência corporal, entendida como a capacidade de perceber, entender e controlar os movimentos do próprio corpo, é essencial para a saúde física e mental, além de contribuir para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. De acordo com Peres e Cruz (2014), a consciência corporal é fundamental e indispensável para o desenvolvimento da personalidade da criança.

Se tratando de um período crucial para o desenvolvimento motor e cognitivo da criança, a abordagem da temática nos anos iniciais do Ensino Fundamental se torna indispensável. Por meio de atividades físicas variadas ao longo das aulas, é possível explorar e compreender as limitações e capacidades do próprio corpo, tendo em mente que tal compreensão é fundamental tanto durante as aulas quanto para toda a vida. Os conteúdos relacionados à Educação Física, assim, devem expandir diversos conhecimentos produzidos pela cultura corporal e contemplar áreas diversificadas para permitir que os alunos compreendam o próprio corpo sem fragmentar o físico e o cognitivo (Ferreira, 2005).

Além disso, um dos principais benefícios da consciência corporal é a prevenção de lesões, pois conhecendo os próprios limites corporais se torna mais difícil o aluno se machucar durante a prática de atividades físicas. Sem se prender somente à questão física, tal consciência desempenha papel fundamental no desenvolvimento emocional e social das crianças. São trabalhadas a autoestima e a autoconfiança, na medida em que a consciência corporal favorece a compreensão de seus corpos e seus limites, além de promover empatia, respeito e valorização das individualidades de seus colegas.

Buscando promover a consciência corporal na Educação Física, se faz fundamental a abordagem de diferentes práticas lúdicas nas aulas, além das conhecidas como tradicionais. A exploração de diferentes movimentos em atividades variadas para o descobrimento de suas habilidades individuais e interesses já é um bom caminho. Jogos, danças e exercícios de relaxamento são apenas algumas das estratégias que podem ser adotadas para o desenvolvimento dessa consciência de forma estimulante e lúdica. Ademais, os benefícios das habilidades adquiridas a partir dessas aulas vão muito além do ambiente escolar e impactam positivamente em diversas áreas da vida da criança.

O esquema corporal é a representação relativamente global, científica e diferenciada que a criança tem de seu próprio corpo. Sendo assim, a própria criança percebe-se e percebe as coisas em sua volta, tendo como referência sua própria pessoa (Peres; Cruz, 2014). Meur e Staes (1984) colocam a importância do desenvolvimento do esquema corporal,¹ porque a partir dele a criança se percebe, percebe os seres e as coisas que a cercam, em função de sua pessoa. Sua personalidade se desenvolverá graças a uma progressiva tomada de consciência de seu corpo, de seu ser, de suas possibilidades de agir e transformar o mundo à sua volta.

¹ O esquema corporal é a representação do próprio corpo de maneira imprescindível para desenvolvimento pessoal do indivíduo no que tange a psique. Sua formação é finalizada aos 12 anos.

Perante o exposto, o presente texto tem como objetivo apresentar uma proposta de tematização de estudos sobre o corpo humano e desenvolvimento da consciência corporal nas aulas de Educação Física de uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental, vivenciada por três discentes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em uma escola da Rede Federal de Ensino, localizada na Zona Oeste do município do Rio de Janeiro. Esta experiência foi decorrente da vivência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

2. Metodologia

Este texto trata-se de um relato de experiência que descreve a atuação de discentes de Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, participantes do PIBID. O relato de experiência é um tipo de produção de conhecimento referente à vivência acadêmica e/ou profissional na formação universitária, apresentando embasamento científico e reflexão crítica (Mussi; Flores; Almeida, 2021).

As informações contidas neste relato foram baseadas nos diários de campo utilizados como fonte de coleta de dados desde o início da participação dos alunos no programa, ocorrida entre os meses de maio a dezembro de 2023. Os diários de campo são como folhetos que registram informações sobre as sensações nos quais cada discente pôde documentar sua experiência em sala de aula (ginásio/quadra) à sua maneira, relatando dificuldades e perspectivas da experiência de atuar no meio escolar, assim contribuindo para a autoavaliação, avaliação da turma e permitindo modificações para melhoria das aulas e novos métodos de ensino-aprendizagem.

A partir disso, o planejamento das aulas de parte do trimestre para o segundo ano do Ensino Fundamental foi fundamentado na tematização de práticas relacionadas ao ensino do Corpo Humano. Ao total, vivenciamos quatro aulas práticas tematizando esses conhecimentos com a turma e, durante esse tempo, um dos

principais objetivos foi permitir que os alunos entendessem certas partes do corpo, trazendo o lúdico, pois o mesmo é muito importante para o desenvolvimento infantil, principalmente no que diz respeito à aquisição de novas informações, seja entre crianças ou adultos, como podemos constatar nas observações descritas na BNCC:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (Brasil, 2017, p.33).

Sendo assim, no início do mês de setembro de 2023 foram iniciadas as aulas voltadas ao conteúdo da consciência corporal com a turma do segundo ano do Ensino Fundamental. É necessário esclarecer que essa experiência foi vivida ao longo de um mês, no qual foi possível adquirir significativo conhecimento com a vivência, tanto para a turma como para as participantes do Programa.

Durante o Programa, foram feitos debates sobre as aulas ministradas juntamente com outros discentes e o professor supervisor. Assim, as mudanças necessárias puderam ser discutidas, bem como o desenvolvimento da turma. Ao final de cada aula nos reuníamos com o professor supervisor para expor nosso ponto de vista sobre o decorrer de cada atividade apresentada aos alunos no dia.

Mesclando as brincadeiras e os jogos com os fundamentos necessários a serem passados no final do trimestre, as aulas foram desenvolvidas e adaptadas a partir do grau de conhecimento que a turma já obtinha sobre o próprio corpo.

3. Desenvolvimento da experiência

Durante o trimestre, o conteúdo foi focado na tematização de práticas relacionadas ao ensino do corpo humano. Como a turma já tinha sido introduzida ao tema pela professora anterior de Educação Física, se fez necessário dar continuidade ao assunto, porém, dessa vez abordando o assunto de uma forma mais recreativa e interativa para engajar ainda mais os alunos. Com mais detalhamento, foram implementados em todo o plano de aula dois momentos que agiam de maneira integrada: no primeiro, eram vivenciados jogos e brincadeiras com foco nas partes do corpo, pois era importante expor como o tema está presente no dia a dia das crianças, desde o momento de acordar, se alimentar, brincar, até a hora de dormir; no segundo momento eram apresentadas, vivenciadas e construídas, coletivamente, músicas sobre as partes do corpo.

Com isso, brincadeiras e jogos como *pique estátua*, que fazia com que os mesmo observassem o corpo por completo, assim como o espaço em que eles estavam inseridos, foram utilizados explorando os planos baixo, médio e alto. Outro exemplo foi o *pique marimbondo*, brincadeira indígena que trabalha a consciência corporal de forma mais parcial, contando com um pegador que tem como objetivo colar uma parte do corpo dos demais colegas e, ao ser colado, esse aluno se torna o novo marimbondo, precisando manter a mão no local em que foi “picado” e correr com a mão nesse mesmo local para colar outra pessoa. Fazendo assim com que a turma entendesse partes do seu corpo de forma mais individualizada, criativa e divertida.

Imagem 1 – Crianças fazendo um desenho de si mesmas no chão da quadra e realizando um circuito motor para o conhecimento do corpo em movimento



Fonte: Acervo dos autores.

Além desses supracitados, foram apresentados outros jogos e brincadeiras adaptados para o fundamento que estava sendo trabalhado, como *pato, pato, ganso*, em que o aluno deveria caminhar em torno da roda feita pelos colegas tocando na cabeça de cada um, até que, ao falar outra parte do corpo, a não ser a cabeça, esse aluno deveria correr atrás do aluno que estava dando a volta, como na brincadeira *galinha choca*. Outras brincadeiras que também utilizamos foram *mestre mandou, vivo ou morto* e até *cabeça, ombro, joelho e pé*. A última brincadeira foi realizada em dupla, com um cone no meio de dois alunos e, ao comando, eles tocavam nas partes do próprio corpo requeridas pelo professor e, somente ao som do apito, a dupla deveria competir entre si para ver quem pegaria o cone primeiro.

Segundo Almeida (1978), os jogos não devem ser fins, mas meios para atingir objetivos. Portanto, devem ser aplicados para o benefício educativo, destacando o uso dos jogos, atividades lúdicas e brincadeiras adequadamente, para que o objetivo final do conteúdo trabalhado em aula seja efetivamente passado para a turma. Usado da melhor forma, as atividades contribuem

significativamente na construção e compreensão do conhecimento e se mostram essenciais ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança.

Dessa maneira, o lúdico que permeia os jogos e brincadeiras faz com que o aluno fique imerso e conectado no conhecimento que está sendo apresentado pelo professor, de uma forma mais palpável e clara para os mesmos. Fazendo, assim, com que as crianças absorvam o conteúdo e se sintam mais pertencentes à aula, pois o jogo incentiva o protagonismo da turma de uma forma pessoal e, por muitas vezes, comunitária com a cooperação.

Avançando um pouco mais, trabalhamos em todas as aulas uma construção, juntamente com a turma, de uma atividade cantada (uma música), que dizia “quero ver, você adivinhar a parte do corpo que agora eu vou falar”², após o primeiro trecho eram cantadas dicas das partes do corpo à qual o texto se referia. Por exemplo: “quando fecha silêncio/ sou do som a saída/ e para o corpo a entrada da comida”. Dito isso, as crianças tentavam adivinhar sobre qual parte do corpo a música se tratava.

Na primeira aula, quando a música foi apresentada aos alunos, antes das atividades propostas, foi sugerido que a partir daquele momento os alunos deveriam pensar em trechos que complementassem a primeira parte da música, precisando ou não da ajuda dos responsáveis. Na aula seguinte alguns alunos trouxeram suas composições e, de certa forma, isso motivou outros alunos com a possibilidade de comporem uma música com a imaginação e criatividade deles. Por fim, quase toda a turma trouxe o “dever de casa” pronto.

É necessário acrescentar que, ao propor essa atividade e tornar o aluno parte do processo de ensino, a intenção foi tornar o conteúdo apresentado em aula persistente no dia a dia dos alunos. Com o exercício, as crianças podem desenvolver maior facilidade

² Música inspirada na composição presente no canal do YouTube *O Baú da Camilinha*. Disponível em: <https://youtu.be/5cMw2nwa3sc?feature=shared/>. Acesso em: 15 abr. 2024.

em se expressar, comunicar e conviver com as pessoas ao seu redor. Além de desenvolver a consciência corporal tão importante durante essa faixa etária, que será levada para o resto da vida.

Embora a pouca idade da turma, a música foi construída de forma bem criativa, e mesmo que não houvesse rima, o objetivo era torná-los parte da aula de uma forma que aquele conteúdo ficasse marcado de alguma forma. Seguem alguns exemplos feitos pelos estudantes: *Quero ver você adivinhar/ a parte do corpo que aqui eu vou falar/ Ele dobra e estica/ ele mexe a cabeça/ e a comida passa por ali/ é o pescoço* (estudante 01). *Ele tem vários tipos/ de brinco ou enfeites/ mas a gente pode escutar qualquer barulho/ é a orelha* (estudante 02). *Armazeno a comida/ tenho um buraquinho no meio/ você sabe o que que eu sou?/ a barriga* (estudante 03). *Sou o maior órgão do corpo/ o único que fica de fora/ posso ser de qualquer cor/ sou a pele* (estudante 04).

Vendo então a empolgação da turma, no final de uma das aulas foi feita uma roda e foram citadas algumas partes do corpo humano de forma anatômica, para incentivar ainda mais a busca pelo conhecimento deles. Durante esse episódio, um dos alunos surpreendeu a todos com a seguinte pergunta: “Vocês sabem o porquê desse músculo se chamar bíceps?”, apontando para o braço na direção do músculo citado. Além disso, o aluno também complementou sem hesitar que o motivo pelo qual o músculo se chama “bíceps” se dá por conta das duas inserções do mesmo, sendo essa a mesma explicação para o músculo chamado tríceps que possui três inserções.

Observando tal acontecimento, uma das pibidianas teve a ideia de confeccionar uma mão de forma artesanal, utilizando papelão, barbante vermelho e canudo. Essa mão imitava o movimento dos dedos ao puxar a fita em sua extremidade, simulando a ação dos tendões da mão. O material alternativo foi criado e levado para turma que se encantou com o movimento da mão.

Imagem 2 – Professor mostrando a mão artesanal



Fonte: Acervo dos autores.

Na prática foi possível explicar de uma forma mais básica as partes dos dedos, citando as falanges distal, medial e proximal. Mesmo com o conteúdo considerado avançado para o segundo ano, a prática mostrou que esse avanço foi um sucesso com a turma, uma vez que os alunos demonstravam cada vez mais interesse e aprendizado.

Para aplicação das aulas, foram levados à turma conhecimentos relacionados ao corpo humano, permitindo que os alunos pudessem estudar o eu, o nós e, por fim, o mundo, concordando então com o pensamento de Florentino e Florentino (2007, p. 01):

[...] o ideal é pensarmos o corpo como objeto da educação, ou seja, é reconhecer que o conhecimento emerge do corpo a partir das experiências vividas. Experiências que estão relacionadas tanto com a autonomia do corpo quanto com a sua dependência com o meio, com a cultura e com a sociedade em que vive.

A tematização de práticas relacionadas ao ensino do corpo humano voltadas para a consciência corporal no Ensino Fundamental, mais especificamente no segundo ano, foi capaz de proporcionar uma experiência única, tanto à turma, quanto ao

professor supervisor e às pibidianas, tratando-se de uma temática que focou não apenas no desenvolvimento motor, como também o cognitivo e, por outro lado, no desenvolvimento do aluno como cidadão. Sendo assim, a abordagem da temática promove a prática do conhecimento pessoal de cada aluno e, principalmente, do amadurecimento do conceito do respeito ao próprio corpo e ao corpo do próximo.

4. Algumas considerações

Após a vivência dessa experiência algumas considerações podem ser feitas. A primeira consideração é bem importante: o PIBID, enquanto um Programa focado na formação inicial e continuada do magistério, cumpre muito bem a sua função. A partir dele foi possível vivenciar, de um modo mais completo, o que acontece no ambiente escolar, que na formação inicial parece longe das teorias ensinadas.

Por meio do Programa, os discentes são capazes de desenvolver suas habilidades estando na posição de professores, além de ler e estudar sobre diversos assuntos essenciais para a Educação Física na atualidade. Consequentemente, tornando-os profissionais mais capacitados futuramente, preparados para as maiores adversidades do âmbito escolar, pois ao longo desse período de estágio são vivenciados todos os tipos de experiências escolares.

Além disso, a convivência com o professor supervisor nos ofereceu muitas experiências e trocas importantes de informações, permitindo que a nossa inserção no *chão da escola* acontecesse de forma mais segura e compartilhada. Importante ressaltar também as muitas reuniões pedagógicas ao longo do processo em que nos encontrávamos com a coordenadora e os demais discentes do grupo que faziam suas intervenções em escolas diferentes, o que nos proporcionou grandes trocas e amadurecimento profissional, fortalecendo a construção de nossas identidades docentes.

Sobre o tema do presente relato, cabe salientar que a consciência corporal é um elemento fundamental no processo de

desenvolvimento da autonomia da criança, uma vez que conhecer o próprio corpo implica conhecer a si mesmo de forma mais profunda, desenvolvendo autonomia para o dia a dia e até mesmo para praticar atividades e esportes futuros. Tomando como exemplo a evolução da turma que foi trabalhada, pudemos testemunhar desenvolvimentos significativos, já que no começo as atividades eram exercidas com certa dificuldade, pois era necessário explicar por mais tempo, e no final já não era necessário, porque os alunos já estavam mais conscientes de seus corpos e de seus movimentos.

Logo, após essa experiência, foi possível entender algumas considerações sobre a necessidade de se trabalhar o conhecimento corporal na prática. Observamos que essa problemática é pouco explorada na teoria, o que abre um precedente necessário para o avanço das pesquisas e da Educação Física no estudo dos corpos infantis. É fato que o desenvolvimento dessa vivência está presente cada vez mais na Educação Física escolar de forma geral, mas pouco visada de forma parcial e específica, por isso é de suma importância para a valorização da diversidade corporal presente na sociedade, fomentando, assim, um melhor convívio e identificação do eu e do nós.

Sendo assim, a vivência e liberdade dos alunos em relação às suas diferentes expressões corporais foram muito importantes, pois as crianças precisam dessa autonomia tanto nas aulas de Educação Física quanto para outras disciplinas e também para a vida. Ao se expressar individualmente, cada um se torna capaz de criar sua própria personalidade.

Ressaltamos, por fim, que o conhecimento corporal contribui para o desenvolvimento cognitivo, pessoal, psicológico, emocional, de expressão corporal, comunicação e relações interpessoais. Isso pudemos observar acontecendo diante de nossos olhos a partir da presente experiência, o que nos faz concluir ser esta uma temática central nas aulas de Educação Física, especialmente em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

5. Referências

- ALMEIDA, P. M. **Dinâmica lúdica jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1978.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, Brasília, DF, 2017.
- BRANDL, C. E. H. A consciência corporal na perspectiva da Educação Física. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 2, n. 2, p. 51–66, 2000.
- FERREIRA, V. **Dança Escolar: um novo ritmo para a educação física**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.
- FLORENTINO, J.; FLORENTINO, F. R. A. Corpo objeto: um olhar das ciências sociais sobre o corpo na contemporaneidade. **Revista digital**, Buenos Aires, v. 12, n. 113, p. 1, 2007.
- MEUR, A.; STAES, L. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. São Paulo: Editora Manole, 1984.
- MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista práxis educacional**, Bahia, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.
- MELLO, J. P. Consciência, consciência corporal e educação física. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 7, n. 13, p. 69–86, 2014.
- PERES, T. S.; CRUZ, A. O. Psicomotricidade no processo de alfabetização da criança. **Perspectivas em Psicologia**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 136-152, 2014.

CAPÍTULO 11

REFLEXÕES ACERCA DO PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA CONSTRUÇÃO DA IMAGEM CORPORAL DOS ALUNOS

Guilherme Gomes Andrade

Brenda Natasha Malvar Vale de Oliveira

Guilherme de Souza Matheos

Breno Ferreira Pena Maciel

Nei Jorge dos Santos Júnior

Amparo Villa Cupolillo

1. Introdução

O presente trabalho é fruto das experiências vividas como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), em uma escola localizada no Município de Seropédica-RJ.

A experiência relatada neste trabalho foi vivenciada entre os meses de maio a dezembro de 2023, após a formação de um novo grupo com bolsistas, supervisores e uma coordenadora do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRRJ. Neste novo grupo trabalharam 24 bolsistas discentes divididos em subgrupos de oito discentes para cada supervisor (professores das escolas parceiras de Educação Básica) e uma coordenadora, professora da universidade. Nossas dinâmicas incluíam reuniões na universidade com todo o grupo, abordando temas relacionados com o que estávamos vivenciando nas escolas, juntamente com leituras e debates para oferecimento de suportes teórico metodológicos, reuniões setoriais, ou seja, apenas com o núcleo de cada escola e intervenções junto às turmas de cada escola.

A escola onde foram vivenciadas as experiências que deram origem a este estudo possui turmas do oitavo e nono ano do Ensino Fundamental. Nossas atuações, assim, tinham como público-alvo estudantes das séries correspondentes a essa etapa de escolarização. No primeiro momento, junto ao professor supervisor, fomos apresentados ao corpo docente e também à equipe de direção e coordenação da escola. Conhecemos a escola, suas instalações, seus materiais e, por fim, as turmas com as quais iríamos atuar.

Nesses primeiros contatos, tivemos a oportunidade de conhecer a proposta curricular com a qual o município trabalha, bem como a releitura dessa proposta, feita pelo professor supervisor. Identificamos, com a sua ajuda, que o currículo é um artefato pedagógico vivo e dinâmico, permitindo que as ações pedagógicas possam ser dinamizadas e trabalhadas, tendo como parâmetro as necessidades dos estudantes e as concepções culturais e pedagógicas do professor. Assim, muitos encontros foram promovidos para entendermos como o currículo instituído se fazia instituinte na escola a partir das ações didáticas e pedagógicas cotidianas.

Ao iniciarmos as observações e, posteriormente, as intervenções na escola, notamos, no cotidiano das aulas, problemáticas que envolviam corpo, imagem corporal e gênero. O desvelamento de tais problemáticas ocorria, por vezes, de forma sutil, necessitando de um olhar atento do grupo durante a observação e, por vezes, de forma explícita, reforçada por padrões de uniformes do município.

Para que fosse possível ajudar os estudantes a compreender melhor os próprios corpos e as estruturas socioculturais que os pressionam e cercam, seria necessário conceituarmos imagem corporal, não só para os alunos como para nós, algo que se mostrou mais complexo do que esperávamos, devido à abrangência conceitual do termo e as experiências próprias de vida de cada um, que moldou e molda o que entendemos como imagem corporal. Percebemos então que o tema imagem corporal necessitaria de

aprofundamento e reflexões que nos ajudasse não só no decorrer do PIBID, como também na formação inicial.

A imagem corporal pode ser definida como uma estrutura multidimensional que retrata detalhadamente as representações intrínsecas da estrutura do corpo e da aparência física em relação a nós mesmos e aos outros (Damasceno *et al.*, 2006). Em outras palavras, ela é uma representação mental que cada indivíduo tem de seu corpo a partir de componentes biológicos, afetivos, sociais e culturais (Neves, 2015).

Todavia, essa autopercepção é variável e a sua construção pode ser influenciada por diferentes fatores, entre eles, o *bullying*, o assédio, às pressões impostas pelos determinados padrões sociais, as ações midiáticas, a influência familiar e da escola. Essas múltiplas experiências podem afastar as pessoas da satisfação com sua própria imagem corporal, refletindo diretamente na construção de comportamentos, crenças e sentimentos fortemente negativos em relação ao seu corpo.

A experiência corporal oferece possibilidades de construção e reconstrução da própria imagem corporal, gerando oportunidade para o professor de Educação Física identificar e intervir em situações que possam gerar um quadro de imagem corporal negativa, permitindo que, através da manipulação do próprio corpo, os alunos vivenciem experiências que os ajudem a entender os limites e possibilidades do mesmo (Neves, 2015).

Na tentativa de prevenir os quadros de imagem corporal negativa no ambiente escolar, torna-se necessário rejeitar os rótulos, palavras ou condutas que aprisionam, engessam e fixam os sujeitos, “enredando-os em representações que os nomeiam como feio ou bonito, apto ou inapto, saudável ou doente, normal ou desviante, masculino ou feminino, heterossexual ou homossexual” (Goellner, 2010, p. 77). Não importa se essas ações são ostensivas ou involuntárias. O fato é que não devemos naturalizá-las no processo de escolarização.

Dessa forma, é necessário, de antemão, reconhecermos que a discussão sobre a imagem corporal na escola faz parte de um

contexto social mais amplo. Torna-se fundamental problematizarmos e refletirmos a respeito dos sentidos e significados que a imagem corporal negativa toma por meio de seu poder opressivo e destruidor. Trata-se de considerar que o marco inicial do trabalho pedagógico seja entender o corpo como construção histórico-cultural, o qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas e grupos sociais (Santos Junior, 2022).

Com isso, o componente curricular Educação Física tem um papel importante na tentativa de criar uma imagem corporal positiva nos alunos, estimulando a inclusão e a aceitação de todos os tipos de corpos e suas singularidades. Isto é, mostrar que os corpos considerados “fora do padrão” podem praticar todas as atividades propostas, não só na aula, como fora dela também. Isso significa superar a identidade cultural construída pela Educação Física em que somente algumas práticas corporais são privilegiadas (Neira, 2019; Neira; Nunes, 2011).

Os significados produzidos pelas Práticas Corporais precisam ser analisados em seu sentido político-cultural mais amplo, não circunscrito a uma visão homogênea e hegemônica da cultura corporal dominante (Cano; Neira, 2011). Sendo assim, fica clara a necessidade de um bom planejamento das aulas de Educação Física, visando a inclusão e a participação de todos os alunos, com o intuito de expor a eles que seus corpos são aptos e capazes de cumprir os objetivos da aula, criando, assim, uma imagem corporal positiva nos alunos.

Dessa forma, o presente estudo também tem o objetivo de compreender a influência da Educação Física na construção da imagem corporal dos alunos, refletindo não só sobre as questões da imagem corporal no ambiente escolar como também na construção de comportamentos e identidades. Fomos compreendendo que as questões trazidas pelo cotidiano com as intervenções pedagógicas nos exigiam aprofundamentos teóricos metodológicos, no sentido de apresentarmos soluções mais condizentes com nossas opções curriculares e pedagógicas. Assim, diante do desafio de trabalhar

com a imagem corporal nas aulas de Educação Física, vimos a necessidade de maiores aportes que nos dessem segurança.

2. Metodologia

As experiências vivenciadas no PIBID serviram como objeto de reflexão e aprofundamento teórico a respeito das temáticas apresentadas. Para iniciar a análise e discussão do objetivo exposto, optou-se por realizar um estudo de revisão bibliográfica crítica, organizado segundo os princípios orientadores das técnicas de revisão integrativa, para refletir sobre as questões levantadas acerca da influência da Educação Física na construção da imagem corporal dos alunos.

Para tanto, foram selecionados livros e artigos científicos publicados em periódicos registrados em base de dados SciELO, utilizando os descritores “Educação Física” e “Imagem corporal” indexados pelo operador booleano “AND”. Chegou-se a um total de 49 artigos, dentre esses foram selecionados oito artigos para o presente estudo. Foram utilizados os critérios de exclusão: estudos realizados fora do Brasil, duplicatas e artigos que não tratem da proposta da revisão; como critério de inclusão buscou-se artigos que possuíssem os descritores e correlatos no título, resumo ou palavras-chave. Os textos foram lidos e discutidos, ampliando o nosso arcabouço teórico sobre o tema e nossa compreensão sobre a extrema necessidade de discutir o cotidiano escolar, não só para a disciplina Educação Física, mas para todos que, de alguma forma, exercem influência na construção da imagem corporal de crianças, adolescentes e jovens.

A escola receptora do PIBID autorizou previamente o uso de eventuais dados, materiais e imagens coletadas no decorrer do programa para fins acadêmicos.

3. Resultados e discussão

Com o início das primeiras semanas de aula, logo nos captou a atenção duas problemáticas: a primeira, de natureza mais corriqueira, consistia na tentativa, por parte dos alunos, de dividir por gênero os grupos para realização de determinadas atividades. Mesmo após a intervenção dos professores, em determinadas ocasiões, os grupos de alunos demonstravam resistência em admitir um aluno do gênero oposto. Esse tipo de aglutinação foi observada também ao longo de certas atividades. Inicialmente, os grupos eram formados de maneira mais heterogênea. Contudo, no transcorrer da aula, os grupos tornavam-se mais homogêneos, compostos por alunos do mesmo gênero. Tais ocorrências saltavam aos olhos, visto que no município, onde se situa a escola, são distribuídos uniformes de cores diferentes para meninos (azul) e meninas (vermelho), como pode ser observado na Imagem 1.

Imagem 1 - Aglutinação por gênero marcada pelo uso de uniformes de cores diferentes para meninos e meninas



Fonte: Acervo dos autores.

A segunda problemática se manifestou de forma mais específica em uma aula de medidas e avaliações que consistia em demonstrar e conceituar aos alunos dados sobre seu próprio corpo (Imagem 2). Para coletar esses dados, utilizou-se uma balança de

bioimpedância e uma fita métrica. Contudo, durante a aula, alguns alunos(as) apresentaram receio de subir na balança, por se sentirem demasiadamente gordos(as) ou magros(as) e temerem julgamento. Outros demonstraram insegurança ou desconforto e também se recusaram a utilizá-la. As medidas de altura com a fita métrica também causaram desconforto entre os estudantes que se sentiam altos ou baixos demais.

Imagem 2 - Aula de medidas e avaliações



Fonte: Acervo dos autores.

Tais observações fizeram crescer em nós um incômodo: como alunos tão jovens já se percebiam presos e condicionados a estereótipos corporais? Percebemos então que essa pergunta só poderia ser respondida através de um aprofundamento teórico que englobasse as problemáticas que envolvem corpo, imagem corporal e gênero, de modo que nos levasse a entender como essas problemáticas se manifestam no cotidiano da Educação Física.

Nesse sentido, pensar os corpos como a base sobre a qual tudo se constrói, os indivíduos enquanto totalidade e as sociedades que eles habitam, torna-se necessário para pensar uma escola centrada nos sujeitos sociais. Nessa perspectiva o corpo não pode ser compreendido circunscrito à materialidade biológica. Afinal, como bem destaca Goellner (2008, p.28) “um corpo não é apenas um

corpo. É também o seu entorno”. Ele vai muito além da sua forma, intervenções, acessórios que o vestem ou sentidos e significados que nele são atribuídos. Não são, portanto, “as semelhanças biológicas que o definem, mas fundamentalmente os significados culturais e sociais que a ele se atribuem” (Goellner, 2008, p. 28).

Nesse contexto, a Educação Física é (ou deveria ser) o espaço que o corpo é respeitado e compreendido, podendo ser ressignificado por meio de práticas e condições que elaborem/produzam o autoconhecimento. Isso porque nas aulas de Educação Física os indivíduos expressam diferentes concepções sobre a imagem corporal e concebem vários sentidos/interpretações: o corpo útil, o corpo lúdico e o corpo belo, contrastando-os, mutuamente, ao trabalho, às aulas de Educação Física e às imposições de padrões sociais.

Dessa forma, se o que se pretende é formar cidadãos para uma sociedade menos desigual, como não debater as relações sobre os corpos que envolvem os esportes? Pensar a relação entre um corpo real e possível e o oferecido como o padrão de beleza? E as exigências corporais cada vez mais utópicas, principalmente direcionadas às mulheres? Como a escola se coloca diante desses temas? Como a aparência dos corpos, a noção que temos do que é ser masculino ou feminino, a orientação sexual das pessoas ou a cor de sua pele, estabelecem alguma relação com discriminação e exclusão no âmbito de determinadas práticas corporais?

Assim, quando o/a professor/a compreende que os aspectos ligados à formação da própria imagem corporal transcendem o universo de atuação da escola, a abordagem passa a ser não só nos termos de discussão dessas problemáticas, como também no intuito de munir os alunos com as ferramentas necessárias para a compreensão das estruturas sociais que os cercam e influenciam na sua autopercepção do corpo.

Diante disso, se faz necessário o debate sobre o que é ser um corpo saudável, explicar aos jovens que corpos extremamente magros ou demasiadamente gordos precisam de atenção, pois atualmente a anorexia, além de outros transtornos alimentares e a

obesidade, são problemas de saúde pública que afetam jovens e adultos. Ainda, é preciso dialogar sobre o papel da Educação Física em trazer conteúdos diversificados para os alunos vivenciarem na escola e para que possam levar para a realidade fora dela, retratando o quanto a atividade física tem potencial em ajudar na recuperação da saúde e melhora da satisfação corporal nesses dois casos.

Um estudo feito no Rio de Janeiro mostrou que o principal objetivo das pessoas quando o assunto é Educação Física é a estética, usando a busca por um corpo mais saudável como pretexto para se alcançar o corpo ideal, ignorando, por exemplo, o desenvolvimento motor, cognitivo, flexibilidade, condicionamento físico etc. (Silva; Freitas; Lüdorf, 2019). O contexto social dessas pessoas, somado à pressão midiática que exalta corpos fortes ou magros, com baixo percentual de gordura em suas propagandas, programas de TV e comerciais, acaba formando uma espécie de senso comum, constituindo a imagem de um corpo padrão, que afeta direta e indiretamente todos que estão inseridos nesse contexto. A criação e aceitação da imagem corporal é um tópico sensível, que desde a infância pode afastar essas pessoas consideradas fora do padrão idealizado de hábitos mais saudáveis, dos esportes e da Educação Física em si.

Com isso, surge a necessidade de que o professor de Educação Física lide com esses aspectos citados anteriormente, desde as primeiras fases do ciclo de ensino básico até o final da formação, buscando formas de tratar esses assuntos, valorizando a heterogeneidade dos corpos presente nas aulas, incluindo todos os alunos em suas atividades, sejam eles com deficiência, acima ou abaixo do peso, altos, magros etc. Dessa forma, pode-se minimizar os casos de *bullying*, preconceito e de criação de uma imagem corporal negativa pelos alunos. Para isso, o professor deve planejar e adaptar bem suas aulas conforme a demanda dos alunos, trazendo o interesse dos mesmos, incentivando, além da vida saudável, o desenvolvimento motor, o condicionamento etc., mas principalmente a autoestima e o respeito aos corpos, seja o seu ou o do próximo.

Além disso, cabe problematizar a questão binarista do que é social e culturalmente imposto sobre o que é ser mulher ou ser homem e como isso pode afetar as pessoas que não cabem em uma dessas pequenas caixas de rótulo social, abrindo espaço para compor um diálogo inclusivo sobre corpo, gênero e sexualidade, pois são assuntos essenciais que edificam os jovens e que fazem parte da realidade dos alunos como indivíduos.

Uma reflexão pertinente a ser levantada pelo docente de Educação Física em diversos contextos é sobre a realidade atual de dificuldade em olhar para o próprio corpo e reconhecer a si, a pressão constante causada pelos veículos de mídia em propositalmente gerar insatisfação corporal, para que o mercado industrial e comercial lucre, como observa Freitas (2019), fazendo com que se aprenda desde muito cedo que indivíduos têm corpos e não que são corpos, o verbo “ter” atua inconscientemente em querer obter o melhor, o mais moderno ou o mais desejado, tirando o sentido de individualidade e de pertencimento que é ser seu próprio corpo, levando mais pessoas e com maior facilidade a adquirirem uma imagem corporal gradativamente mais deturpada com o passar do tempo.

Portanto, a Educação Física assume um papel crucial ao oferecer práticas pedagógicas que possibilitam aos alunos se apropriarem da linguagem corporal, expandindo seu repertório e adquirindo habilidades para uma leitura crítica das expressões corporais. É imperativo que o mediador deste processo, o professor, tenha a capacidade de decifrar a multiplicidade dos gestos, valorizando todas as formas de conhecimento e reconhecendo a diversidade presente em sala de aula.

Para que isso ocorra de maneira efetiva, é essencial que os professores sejam sensíveis e compreensivos, buscando entender os alunos em sua totalidade, levando em consideração suas histórias de vida e as complexas trajetórias de construção de suas imagens corporais, frequentemente marcadas por experiências de repressão, desrespeito e violência contra o próprio corpo.

4. Considerações finais

É evidente que a distorção da imagem corporal é uma questão preocupante no contexto da Educação Física. Muitos praticantes enfrentam, como foi observado em nossa experiência, uma percepção distorcida de seus corpos, influenciada pelos padrões estéticos e ideais de beleza impostos culturalmente. Nesse sentido, o professor de Educação Física desempenha um papel fundamental ao oferecer suporte para o desenvolvimento de uma imagem corporal saudável e positiva, conscientizando os alunos sobre a influência dos aspectos sociais e culturais que afetam sua percepção corporal.

Quando o professor atua de forma efetiva neste sentido, promove-se o reconhecimento do próprio corpo, seus limites e possibilidades. Isso permite que os alunos desfrutem das experiências singulares que a prática de atividades físicas pode proporcionar, contribuindo não apenas para a saúde física, mas também para o bem-estar emocional e a autoestima dos indivíduos. Assim, a Educação Física se consolida como um espaço de aprendizado, reflexão e transformação, onde o corpo é valorizado em sua integralidade e complexidade.

5. Referências

- DAMASCENO, V. O. *et al.* Imagem corporal e corpo ideal. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 14, n. 2, p. 81-94, 2006.
- CANO, M. R. de O.; NEIRA, M. G. **Educação Física**. São Paulo: Editora Blucher, 2011.
- GOELLNER, S. V. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de formação RBCE**, v. 1, n. 2, p. 71-83, 2010.
- FREITAS, G. G. **O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ, 1999.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, p. 671-685, 2011.

NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**: inspiração e prática pedagógica. 2. ed. Jundiaí: Paco, 2019.

NEVES, A. N.; HIRATA, K. M.; TAVARES, M. C. G. C. F. Imagem corporal, trauma e resiliência: reflexões sobre o papel do professor de Educação Física. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 1, p. 97-104, 2015.

SANTOS JUNIOR, N. J. Os corpos na escola: identidades, mídias e reflexões. *In*: SANTOS JUNIOR, N. J.; SILVA, G. V.; LOPES, D. Z. (org.). **Educação em debate**: reflexões, experiências e desafios. 1 ed. Curitiba: Appris, 2022. p. 133-146.

SILVA, A. C.; FREITAS, D. C.; LÜDORF, S. M. A. Profissionais de Educação Física de academias de ginástica do Rio de Janeiro e a pluralidade de concepções de corpo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 41, n. 1, p. 102-108, 2019.

CAPÍTULO 12

JORNADA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: APRENDENDO A ENSINAR

Carlos Daniel Estevam dos Santos

Caio Zacharias Pereira

Francisco de Assis Andrade

Rodrigo Lema Del Rio Martins

1. Introdução

A escola é uma instituição essencial para a educação de uma sociedade e, por isso, pode ser compreendida como uma ferramenta indispensável para a prática da cidadania. Segundo Ferreira *et al.* (2015), a escola proporciona ao aluno a oportunidade de aprender a exteriorizar e conviver como indivíduo e membro de uma sociedade que passa a entender quais são seus direitos e deveres. Por isso, a Educação Física Escolar (EFE), de acordo com Bego (2020), necessita ser reconhecida como uma das principais responsáveis do processo educativo, uma vez que está relacionada à formação do indivíduo e sua atuação na sociedade, tendo como finalidade não somente o seu desenvolvimento no esporte, mas também o desenvolvimento motor, crítico, desafiador, cultural e humano.

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2018), o Programa Residência Pedagógica (PRP) teve seu início voltado para alunos matriculados em cursos de licenciatura e com o objetivo de aproximar a relação entre teoria e prática durante a formação inicial de professores da Educação Básica (EB). O que é reiterado por Freitas (2020), que traz o PRP como um elo entre a formação inicial e a formação continuada, uma vez que uma experiência expressiva pode ser vivenciada pelos

professores em formação, repletas de saberes, valores e sentimentos. Além disso, é importante ressaltar, que segundo Silva *et al.* (2019), o PRP é responsável por oportunizar, além do momento com os alunos, um contato direto com o professor da escola-campo, o que possibilita um compartilhamento de experiências e também uma combinação de conhecimentos.

O Ensino Fundamental é uma etapa muito importante de mudanças, pois os alunos passam por constantes transições, sendo elas: Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental I (EFI); Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II (EFII); e Ensino Fundamental II para o Ensino Médio (EM), além de também ser a etapa mais duradoura dentro da escola, cerca de nove anos.

A transição da EI para o EFI caracteriza um marco de extrema importância para a criança, sendo capaz de acarretar ansiedade e sentimento de insegurança e desconfiança (Brasil, 2018). Já a transição do EFI para o EFII, aparentemente, para Paula *et al.* (2018), se configura como serena, porém, os autores afirmam que há a presença de alunos que aguentam calados as transformações as quais são experimentadas de forma involuntária, por não receberem um suporte apropriado em relação ao problema que vivenciam, o que acaba sendo caracterizado como um período conflituoso e agitado.

Por fim, há ainda a transição do EFII para o EM, compreendida como o pontapé inicial da vida adulta, e por isso carrega um peso considerável. De acordo com Lebourg *et al.* (2021), o EM tem sido compreendido como a fase equidistante entre a EB e a inserção no Ensino Superior, com um peso significativo na vida do aluno, por isso o mesmo já chega aos anos finais do EFII pressionado de alguma forma. Ainda, segundo esse autor, isso se dá pelo fato de que alguns alunos vivenciam uma realidade de necessitar trabalhar para ajudar em casa, outros se sentem pressionados, pois buscam o diploma para atingir um cargo melhor do que os pais conseguiram no mercado de trabalho ou, simplesmente, porque nessa fase os alunos precisam escolher o que querem fazer para se manter na vida.

A EFE, enquanto componente curricular integrado à proposta pedagógica da escola, deve estar presente na EB (Brasil, 1996), por isso, o impacto das transições entre as etapas da EB na vida dos estudantes tende a ser percebido pelos profissionais da área. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), a EFE é compreendida como “linguagem” e, por isso, no documento se encontra na “Área de Linguagens”. Segundo Martineli *et al.* (2016), a EFE tem como objetivo principal colaborar com a constituição da subjetividade humana, ou seja, com a formação do indivíduo.

Ainda, Martineli *et al.* (2016) abordam que, durante todas as etapas da EB, a EFE tem como objetivos levar o/a estudante a compreender os primórdios e a metodologia das práticas sociais que compõem a cultura corporal de movimento, possibilitar que o/a estudante experimente e usufrua das práticas corporais como um todo, qualificar o/a estudante para que utilize as práticas corporais em seu dia a dia, além de exigir condições viáveis para usufruir das práticas corporais em momentos de lazer ou de saúde

Seguindo as vertentes atribuídas pela BNCC, a EFE deve ser desenvolvida em diferentes unidades temáticas, são elas: Brincadeiras e Jogos; Esportes; Ginásticas; Danças; Lutas; e Práticas Corporais de Aventura. Sob essa ótica, uma das principais unidades temáticas a ser desenvolvida durante as aulas são as brincadeiras e jogos, uma vez que é um conteúdo simples e mais fácil de ser passado para os alunos, pois, como a própria BNCC traz (Brasil, 2018), não é caracterizado por uma combinação fixa de regras, além de ser um conteúdo que permite abordar diversas atividades que são identificadas em diversas regiões distintas, porém, com nomes diferentes, sendo recriadas e alteradas de inúmeras maneiras.

De acordo com Maia (2020), a absorção do conteúdo se torna mais clara quando aplicada de maneira lúdica, porque concede à criança a possibilidade de vivenciar e experimentar seu mundo, de forma que a mesma possa se apoderar dos conhecimentos e aprendizagens associados ao ambiente no qual está integrada, viabilizando, assim, na estruturação de sua própria personalidade.

O objetivo do presente estudo é relatar as experiências vivenciadas por dois licenciandos em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, durante cinco aulas ministradas no decorrer do Programa de Residência Pedagógica, realizado no Ensino Fundamental I, no município de Seropédica-RJ, na Baixada Fluminense.

2. Metodologia

O relato de experiência é uma maneira de compartilhar conhecimentos práticos e vivenciais que não podem ser capturados apenas por meio de teorias abstratas. Esse tipo de relato permite aos pesquisadores compartilhar suas observações, reflexões e aprendizados decorrentes de suas experiências no campo de estudo (Mussi; Flores; Almeida, 2021). Ainda, a subjetividade e a autenticidade são fatores importantes e fazem parte intrínseca da experiência humana e podem enriquecer a compreensão dos fenômenos estudados.

Nesse sentido, Neira (2017) delega ao relato de experiência uma função importante na construção do saber científico sobre a educação, mas também enquanto importante artefato de caráter formativo. O autor afirma que:

O relato de experiência é um artefato importante nas atividades de formação inicial e contínua de professores, pois possibilita apreender as significações do autor sobre a efetivação do trabalho pedagógico, ou melhor, como concebe o que acontece e o que lhe acontece (Neira, 2017, p.55).

Portanto, o relato de experiência foi utilizado neste estudo como ferramenta capaz de transpor as subjetividades e autenticidades dos autores em relação à experiência vivida em campo e como possibilidade formativa.

A experiência foi realizada em uma Escola Municipal no município de Seropédica, na Baixada Fluminense do estado do Rio de Janeiro, com alunos do Ensino Fundamental I, mais

especificamente do 3º ano, durante um período de, aproximadamente, três meses, com um encontro semanal.

As atividades foram planejadas em conjunto com estagiários e professores, considerando o plano escolar e o conteúdo previsto para o semestre, que incluía jogos populares. Como tínhamos um período limitado de três meses com os alunos, decidimos explorar ao máximo os jogos tradicionais do Brasil para realizar a seguinte análise: os alunos conhecem a maioria dos jogos clássicos e antigos do país? Caso não conheçam, pelo menos já ouviram falar sobre eles?

Para a realização das aulas, utilizamos os materiais disponíveis na escola, como lápis, papel A4, diferentes tipos de bolas, cordas, cones, bambolês, colchonetes e o espaço reservado, que era uma quadra poliesportiva reduzida. No entanto, alguns materiais adicionais precisaram ser trazidos por nós, pois a escola não os disponibiliza, como giz e fita adesiva.

A produção dos dados foi realizada por meio de observações do comportamento dos alunos durante a prática pedagógica, bem como pela análise dos trabalhos realizados, que foram registrados em papel ou documentados por fotografias. Os registros foram entregues ao professor responsável pela turma como uma forma de avaliação, permitindo uma reflexão mais aprofundada.

3. Resultados e discussão

3.1 Aula diagnóstica - 20/02/24

Iniciamos nossa jornada na escola com o auxílio do professor da disciplina de Educação Física. Ao chegarmos, fomos recebidos por alguns funcionários e pelo professor, que nos acompanhou pela escola nos mostrando os ambientes e nos apresentando como estagiários.

Após o reconhecimento do lugar, fomos direcionados à sala de aula, onde, com uma abordagem lúdica, fingimos ter um microfone em nossas mãos. Essa estratégia foi utilizada para que os alunos se apresentassem, dizendo seus nomes e a atividade de que

mais gostavam. A apresentação começou com os estagiários e professores e, para nossa surpresa, nenhum aluno copiou a resposta da atividade preferida dos professores. A primeira criança aceitou timidamente o “microfone”, seus olhos curiosos refletiam uma mistura de excitação e apreensão, e ela se apresentou, revelando seu nome e, com uma voz tímida, compartilhou seu amor pelo futebol.

À medida que a atividade progredia, ficou evidente que muitas das crianças que entraram na escola, naquele ano, estavam entre as mais tímidas. No entanto, conforme compartilhavam seus interesses, elas encontravam uma conexão com seus colegas e uma sensação de pertencimento. Acreditamos que por muitos gostarem do mesmo esporte se identificaram tornando um ambiente mais inclusivo para os alunos novos.

Seguimos para a quadra após as apresentações e o professor da disciplina começou com um jogo denominado “Jogo do Combinado”, em que os alunos tinham que falar tudo o que podia e o que não podia ser realizado na quadra durante as aulas, o que nos fez perceber como a ludicidade pode ser utilizada até nos ensinamentos mais simples, auxiliando na compreensão dos alunos sobre o que é certo e errado. Além disso, o professor colocou algumas atividades já realizadas no ano anterior como forma dos alunos antigos “matarem” a saudade e dos alunos novos conhecerem as atividades.

3.2 Aula inicial 27/02/2024

Nesse dia, acompanhamos a primeira aula ministrada pelo professor com quem os alunos já estavam acostumados. Combinamos que o nosso foco seria apenas observar a didática aplicada por ele nas aulas de quadra para as crianças. Notamos que o professor dividia a aula em etapas específicas, e decidimos nos apropriar dessa mesma estrutura para as aulas que iríamos conduzir nos próximos encontros.

Durante a aula, foram realizadas algumas brincadeiras com adaptações de regras para o espaço delimitado da quadra. Também

observamos um alongamento lúdico, no qual o professor imitava animais. Ao final, foi realizado um jogo popular que, em sua versão clássica, seria conhecido como 'galinha choca', mas com novas regras e um novo nome.

A maioria dos alunos já conhecia a brincadeira, exceto os novos. O jogo 'Monge Dorminhoco', como foi chamado, atraiu muita atenção, pois parecia complicado de entender e controlar. Um aluno era escolhido para contar até um número escolhido pela turma, e, ao terminar a contagem, ele se levantava do centro da roda para tentar pegar os amigos. No entanto, os alunos não podiam ser pegos se se sentassem no chão e imitassem um monge meditando.

Ao final da aula, tivemos uma conversa com os alunos para discutir o que eles acharam divertido e o que não funcionou tão bem. Por exemplo, todos concordaram que falar enquanto o professor explicava as atividades não era adequado. Eles pediram desculpas e ficou combinado que corrigiriam essa atitude nas próximas aulas.

3. 3 Aula do dia 05/03/2024

Decidimos dar aos alunos o controle sobre a primeira atividade, porque achamos necessário para o melhor entendimento do tipo de brincadeira da preferência deles, contudo, estabelecemos a seguinte condição: deveria ser uma variação de pique. Para nossa surpresa, os alunos concordaram por unanimidade, o que foi inesperado, já que esperávamos uma diversidade de opiniões.

O jogo escolhido foi o "pique homem aranha", no qual há um pegador e as crianças devem escalar a grade da quadra para evitar serem pegas. Antes de começarmos a brincadeira, deixamos claro alguns acordos: a brincadeira só seria válida se as crianças não escalassem muito alto na grade, limitando-se ao "primeiro degrau", o arame mais próximo do chão. Essas orientações foram estabelecidas para garantir a segurança e o aproveitamento da atividade.

A brincadeira consistia em uma variação do jogo de pique alto, no qual o professor selecionava um aluno para perseguir os demais, tentando encostar-se a eles, enquanto a área segura para os outros alunos evitarem serem pegos era delimitada pelo “primeiro degrau” da grade. Foi observado que os alunos têm uma predileção por subir em estruturas e se pendurar nelas, em vez de proibir essa prática, optamos por iniciar uma discussão para organizar novas atividades que permitam realizar esse processo com segurança.

Após todos perderem o interesse na atividade, iniciamos o jogo "mamãe na rua" ou "papai na rua". Explicamos a dinâmica do jogo aos alunos: um jogador ficava no meio da quadra como pegador, enquanto os outros se posicionavam no fundo da quadra. Quando o apito tocava, os alunos deveriam correr até o outro lado da quadra, que era uma zona segura em que o pegador não podia pegá-los. Aqueles que fossem pegos se juntavam ao pegador no meio da quadra. Embora a atividade tenha funcionado, enfrentamos alguns contratempos, pois os alunos não estavam respondendo ao sinal do apito conforme o esperado.

Diante disso, foi necessário explicar várias vezes até que todos entendessem. Embora o jogo fosse uma competição individual, os alunos pegos precisavam colaborar com o grupo. Essa atividade foi pensada como uma forma de introduzir o jogo popular escolhido da semana: o pique bandeirinha. Já aproveitando o entendimento da “zona morta”, onde os pegadores não poderiam entrar, demos início à explicação para o pique.

Essa atividade envolve dividir a turma em equipes, em que cada equipe tem uma metade do campo como seu território. Em seguida, escolhemos dois coletes para representar as bandeiras e os colocamos em locais visíveis, uma em cada metade do campo. O objetivo do jogo é capturar a bandeirinha da equipe adversária e levá-la de volta para a base sem ser pego pelo time adversário.

Quando o jogo começa, é necessário tentar atravessar para o território inimigo e pegar a sua bandeirinha. Se alguém for pego pelo time adversário, enquanto estiver no território deles, ficará "preso" e deverá permanecer na base adversária até que um

companheiro da própria equipe o liberte, tocando-o. Ao mesmo tempo, seus companheiros devem defender a própria bandeirinha para que o time adversário não a capture. O jogo continua até que alguma equipe consiga capturar a bandeirinha do time adversário e levar para a base da sua equipe, ou até que um tempo pré-determinado termine.

Durante a execução da atividade, tivemos alguns desafios com esse jogo popular, pois as regras pareciam um pouco complexas para os alunos. Por isso, decidimos simplificar a situação para os times que fossem pegos, em vez de ficarem "presos" ou colados na base adversária, eles apenas voltariam para o seu lado da quadra de origem.

Além disso, no jogo, notamos que os alunos estavam tentando criar suas próprias estratégias para vencer, com frases do tipo "os mais rápidos vêm comigo" e os alunos que se julgaram mais lentos toparam ficar na defesa ajudando os colegas de equipe que foram pegos. Isso mostra que estavam trabalhando em equipe e tentando encontrar maneiras de ter sucesso no jogo e, dessa forma, apesar de alguns momentos de dificuldade e da necessidade de parar a atividade algumas vezes para reexplicar as regras, os alunos saíram com mais conhecimento sobre o jogo popular.

3.4 Aula do tema amarelinha – 12/03/2024

Ao chegarmos à quadra pela manhã, percebemos que apenas as meninas a ocupava. Muitos colegas comentaram que os rapazes ainda não haviam concluído a matéria, os alunos eram liberados gradualmente após terminarem sua tarefa, algo relatado pelos próprios alunos. Essa situação gerou uma interrupção em nossa aula, pois chegavam de forma dispersa e tivemos que retomar a explicação desde o início.

Interpretamos essa dinâmica como se os professores estivessem condicionando a participação na Educação Física ao comportamento em suas salas de aula, como se fosse uma recompensa para aqueles que completassem suas tarefas.

Apesar do ocorrido, iniciamos a aula com uma corrida. O objetivo dessa atividade era tornar a corrida mais desafiadora, trabalhando variações até que os alunos pudessem correr apenas com um pé, servindo como uma introdução ao jogo popular conhecido como amarelinha, que requer pular com apenas um pé em algumas situações específicas.

Avançamos com a próxima abordagem, aproveitando o posicionamento dos estudantes, colocamos uma corda no centro da quadra e explicamos que o objetivo era simples: atravessá-la para o outro lado, seguindo o mesmo caminho da corrida anterior, mas com o desafio adicional da corda. Foi importante deixar claro que não se tratava de uma competição, mas sim de um desafio pessoal, queríamos ver quem teria a coragem e habilidade para completar o percurso.

Imagem 1 – Brincadeira de pular corda



Fonte: Acervo dos autores.

Incentivamos os alunos a tentarem pular com uma perna só, como uma preparação para a amarelinha, e a turma abraçou a atividade com entusiasmo. Os alunos se dedicaram ao desafio da corda de uma forma que não esperávamos, por isso, decidimos estender um pouco mais o tempo dedicado à atividade. Visto que ainda estavam animados e engajados, adicionamos novas variações, fizemos movimento de onda na corda e batemos a corda para eles pularem de forma tradicional.

Por fim, para concluir nossa jornada de aprendizado, decidimos desafiar os alunos a dar vida à sua própria amarelinha no chão da quadra. Distribuímos um giz para cada um e os encorajamos a desenhar seu próprio circuito, já que muitos afirmaram já ter visto uma amarelinha anteriormente. Foi interessante perceber que nem todos sabiam como desenhar uma amarelinha, embora muitos estivessem familiarizados com a brincadeira em si. Com paciência, explicamos passo a passo como desenhar a brincadeira, garantindo que todos compreendessem.

Cada aluno criou sua própria amarelinha no espaço disponível da quadra, antes de começarem, é claro, obtivemos a permissão da escola para realizar os desenhos no chão. Assim que todos terminaram seus desenhos, os alunos saltaram e brincaram em suas próprias amarelinhas.

Imagem 2 – Crianças dando vida à sua própria amarelinha no chão da quadra



Fonte: Acervo dos autores.

3.5 Aula do tema “Caça ao tesouro” – 26/03/24

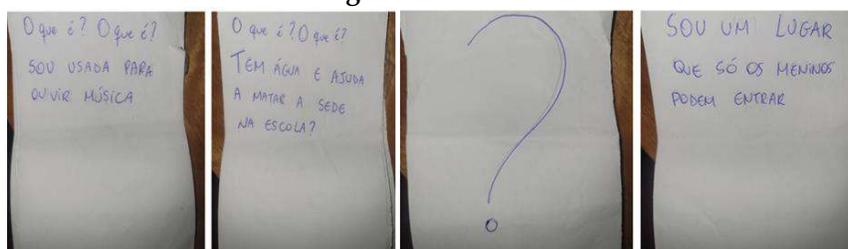
No primeiro momento da aula, como avaliação, convidamos os alunos a desenharem o jogo da amarelinha, abordado na aula anterior, em um papel. Alguns alunos novos, que não estavam na aula passada, relataram não saber o que era e, por isso, permitimos que desenhassem em duplas ou trios, para garantir maior envolvimento, devido à timidez observada.

Enquanto isso, preparamos um tema sobre jogos populares de caça ao tesouro, pois era semana da Páscoa e o tesouro seria

chocolate. Informamos à direção, uma semana antes, que iríamos dar chocolates às crianças.

Separamos quatro dicas, a primeira era uma charada: "Lugar onde vocês matam a fome". A primeira dica foi lida na quadra, combinando que todos voltariam lá para ler a segunda dica. Os alunos corriam pela escola, o que levou os inspetores a chamarem a atenção deles, então estabelecemos que, para encontrar as dicas, não poderia correr.

Imagem 3 – Charadas



Fonte: Acervo dos autores.

A segunda dica dizia: "lugar onde só as meninas podem entrar", e eles foram ao banheiro feminino, respeitando essa restrição. Alguns meninos acharam injusto, interpretando como uma competição individual ao invés de um trabalho em equipe.

A dica seguinte levava ao bebedouro, os alunos correram para o bebedouro que se localizava dentro do refeitório, porém estava escondido no bebedouro do lado de fora, próximo à quadra, e a dica posterior estava no banheiro masculino, levando a um momento de compreensão quando um aluno explicou que não conseguiu ver o papel colado na parede branca. Esse aluno relatou que antigamente enxergava bem e que agora sua visão não está boa. Esta situação foi levada à coordenação, e uma possibilidade de o aluno precisar de óculos foi levantada. A última dica revelou que o tesouro estava com o professor, que distribuiu chocolates, igualmente, para todos os alunos.

3.6 Estabelecendo algumas reflexões

A BNCC ressalta que o brincar é essencial para o desenvolvimento integral da criança, tanto em termos de aprendizado quanto de crescimento pessoal (Brasil, 2018). Durante as brincadeiras, as crianças aprendem de maneira prazerosa, interagindo com outras crianças e adultos, e participando de uma variedade de experiências lúdicas. Isto é reforçado por Gusso e Schuartz (2005), que mencionam que o ato de brincar estimula o desenvolvimento das potencialidades da criança, além de exercitar suas habilidades em diversos aspectos.

A experiência que vivenciamos foi profundamente enriquecedora em diversos aspectos. Inicialmente, tivemos a oportunidade de compartilhar com os alunos os jogos populares, brincadeiras que fizeram parte da infância de muitos de nós, professores em formação, e que agora apresentamos à nova geração de alunos. Segundo Barbosa e Horn (2008), jogos populares são atividades de entretenimento de acesso público, comuns em diferentes culturas, que podem incluir desde jogos de tabuleiro, como damas, até brincadeiras tradicionais, como amarelinha e cobra cega.

Durante essa interação, percebemos que alguns alunos já estavam familiarizados com esses jogos, enquanto outros os conheciam pouco ou não conheciam. Porém, permitir que os alunos trabalhassem em duplas ou trios não apenas garantiu maior envolvimento, mas também ajudou a superar a timidez observada em alguns deles por não conhecerem a atividade, criando um ambiente colaborativo e inclusivo.

No decorrer do desenvolvimento das atividades extracurriculares, enfrentamos diversos desafios que poderiam afetar o seu progresso, um dos principais obstáculos foi justamente a falta de familiaridade dos alunos com os jogos populares propostos. Para alguns, esses jogos tradicionais eram desconhecidos, o que poderia impactar sua participação e engajamento nas atividades.

Esses jogos, que têm suas raízes em práticas lúdicas antigas, possuem uma ampla variação de regras, muitas vezes adaptadas conforme o contexto local, referindo-se a uma atividade física ou intelectual que segue um conjunto de regras para determinar um vencedor, podendo também ser utilizada para fins educacionais, desempenham um papel importante na promoção da interculturalidade, conectando diferentes tradições (Haydo, 2009).

Além das vivências repletas de conhecimento e diversão que pudemos experienciar durante as aulas, vale ressaltar a situação de uma aluna que teve dificuldade para realizar algumas atividades que necessitava de um esforço maior para serem completadas, porque tinha asma. O diagnóstico de asma só foi descoberto após o cansaço excessivo da aluna, ao ser relatado na coordenação e, por coincidência, a mãe da aluna trabalhava na escola e alertou sobre a doença respiratória. Esse fato nos chamou atenção e nos fez perceber o quanto manter o foco e a concentração voltados para os alunos é de extrema importância para o bem-estar dos mesmos, tanto dentro quanto fora da escola, por meio da parceria firmada entre a comunidade escolar.

A realização de uma atividade de caça ao tesouro durante a semana da Páscoa proporcionou uma experiência única e memorável para os alunos, que estavam acostumados à rotina habitual de quadra e sala de aula. Essa atividade permitiu que os alunos explorassem melhor os espaços da escola e proporcionou aos professores em formação uma oportunidade para também conhecerem melhor o ambiente escolar.

O envolvimento entusiasmado dos alunos na busca pelas dicas e pelo tesouro refletiu um alto nível de engajamento e entusiasmo, demonstrando o sucesso da atividade em estimular sua participação ativa. No entanto, durante a atividade, surgiram alguns desafios que exigiram nossa atenção e intervenção. Foi necessário estabelecer regras claras para evitar correrias e garantir a segurança dos alunos, mostrando a importância de um planejamento cuidadoso e da comunicação eficaz durante a realização de atividades extracurriculares.

Além disso, a situação em que um aluno relatou dificuldade em enxergar as letras da dica no banheiro masculino foi uma oportunidade crucial para identificar uma possível necessidade de intervenção médica, como o uso de óculos. Esse episódio destacou a importância de estarmos atentos às necessidades individuais dos alunos, garantindo que todos possam participar plenamente das atividades escolares.

Para superar essas limitações, adotamos medidas como adaptar as atividades para garantir que fossem acessíveis a todos os alunos, levando em conta suas habilidades, interesses e necessidades individuais.

Dito isso, é responsabilidade do educador, não apenas compreender a importância do brincar na etapa infantil, mas, também, conhecer as diretrizes e, de maneira intencional e consciente, estimular as crianças na busca pelo conhecimento. O educador deve facilitar e mediar esse processo, respeitando e valorizando as particularidades e os repertórios culturais das crianças, criando um ambiente lúdico que favoreça as interações e que permita a elas se sentirem seguras para se desenvolver de forma integral e saudável.

Ademais, enfatizamos a importância da comunicação clara e fornecemos instruções detalhadas aos alunos, garantindo que todos entendessem as regras e os objetivos das atividades. Demonstramos flexibilidade e capacidade de improvisação ao enfrentar desafios inesperados durante o desenvolvimento das atividades, garantindo que continuassem eficazes e seguras. Essas medidas nos permitiram superar os obstáculos encontrados e garantir uma experiência positiva e inclusiva para todos os alunos envolvidos.

Além disso, o apoio da escola e a confiança da diretora foram essenciais para realizar intervenções eficazes e promover um ambiente escolar positivo e acolhedor. Quando todos esses elementos se unem, cria-se um ambiente propício para o crescimento acadêmico e pessoal dos alunos, contribuindo para o sucesso de todos os envolvidos no processo educativo.

Observamos como o vínculo entre professores e alunos desempenhou um papel fundamental no processo educativo. O afeto dos alunos nessa etapa escolar também foi crucial para motivar os professores a fazerem o seu melhor trabalho. A colaboração entre os professores foi enriquecedora, permitindo a troca de ideias, experiências e recursos para proporcionar uma Educação mais abrangente e significativa.

4. Considerações finais

Observamos que a maioria dos alunos já conhecia os jogos populares apresentados pelos professores. Alguns inicialmente não os reconheceram, pois estavam habituados a nomes diferentes para as mesmas atividades, e uma pequena parcela de alunos desconhecia completamente os jogos. De maneira colaborativa, os que já tinham familiaridade com as brincadeiras explicaram suas regras e características para os colegas que ainda não as conheciam, contribuindo para a integração, especialmente dos alunos novos, que se mostravam mais tímidos.

Diante das experiências vivenciadas desde o início do Programa Residência Pedagógica, nós, graduandos de licenciatura em Educação Física, professores em formação, pudemos de fato experimentar a sensação de ser o professor de Educação Física da turma, o que é completamente diferente da experiência do estágio supervisionado, onde éramos meros auxiliares e não tivemos a responsabilidade do professor. Isso nos traz uma bagagem significativa para dar continuidade ao processo de lecionar com mais segurança e desenvoltura.

Em suma, o objetivo do Programa Residência Pedagógica é dar mais independência e autonomia para os discentes que o integra, visando uma maior segurança para quando os mesmos se formarem. Dito isso, a partir de todo o processo, desde o início do planejamento das aulas, quando analisamos os documentos e os conteúdos que deveriam ser abordados, até às aulas propriamente ditas, acreditamos ter alcançado maturidade suficiente para

ministrar aulas de maneira mais independente, autoconfiante e autônoma – garantindo que os alunos alcançassem os objetivos propostos, de maneira lúdica e simples, e possibilitando que, mesmo em meio a contratempos ou imprevistos, as aulas fossem realizadas de maneira tranquila.

5. Referências

- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BEGO, G. A.; DOS ANJOS, J. R. C. A importância da Educação Física Escolar para a formação do indivíduo na sociedade. **Revista Saúde UniToledo**, v. 4, n. 1, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Edital Capes 06/2018**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- MENDES, C. A.; CÂNDIDO, T. F.; SILVA, C. F. A.; FERREIRA, D. de A. A importância da escola para a formação do cidadão. *In*: VII Encontro Nacional de Ensino de Geografia, 2015, Catalão-GO. **Anais do VII Encontro Nacional de Ensino de Geografia**. Catalão: Universidade Federal de Goiás, 2015.
- FREITAS, M. C. de; FREITAS, B. M. de; ALMEIDA, D. M. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, v. 1, n. 2, p. 01-12, 2020.
- GUSSO, S. de F. K.; SCHUARTZ, M. A. A criança e o lúdico: a importância do “brincar”. *In*: V Congresso de Educação da PUCPR, 2005, Curitiba-PR. **Anais do V Congresso de Educação da PUCPR**. Curitiba: PUCPR, 2005.
- HAYDO, G. A. **Brincar na pré-escola**. 7 ed. São Paulo, 2009.

- LEBOURG, E. H.; COUTRIM, R. M. da E.; SILVA, L. C. da. Juventude e transição para o ensino médio: desafios e projetos de futuro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, p. 82-98, 2021.
- MAIA, D. F.; DE FARIAS, Á. L. P.; DE OLIVEIRA, M. A. T. Jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física para o desenvolvimento da criança. **Cenas Educacionais**, v. 3, p. e8623, 2020.
- MARTINELLI, T. A. P. *et al.* A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 76-95, 2016.
- MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.
- NEIRA, M. G. Análise e produção de relatos de experiência da Educação Física cultural: uma alternativa para a formação de professores. **Textos FCC**, v. 53, p. 53-103, 2017.
- PAULA, A. P. *et al.* Transição do 5º para o 6º ano no ensino fundamental: processo educacional de reflexão e debate. **Revista Ensaios Pedagógicos**, v. 8, n. 1, p. 33-52, jul. 2018.
- SILVA, Marisa *et al.* Consciência fonológica: articulação entre teoria e prática por meio do programa residência pedagógica. *In: III Encontro das Licenciaturas Região Sul, 2019, Curitiba-PR. Anais do III Encontro das Licenciaturas Região Sul.* Curitiba: UFPR, 2019.

CAPÍTULO 13

ESPORTES DE PRECISÃO NO CHÃO DA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Máira Almeida do Carmo

Thayná Lopes de Azevedo

Maria Aparecida Santos de Oliveira

Dionizio Mendes Ramos Filho

Ricardo Ruffoni

1. Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento responsável por definir e garantir conhecimentos essenciais para todos os alunos (Brasil, 2018). A Educação Física, componente curricular inserido na área de Linguagens, segundo a BNCC, oferece uma gama de possibilidades durante o desenvolvimento do aluno no âmbito escolar, com o intuito de enriquecer as experiências de crianças e jovens ao decorrer do seu desenvolvimento ao permitir o acesso a um universo cultural vasto. Cada componente curricular presente na escola almeja desenvolver competências gerais e também as de sua área do conhecimento, a fim de oportunizar o processo de ensino crucial para a formação do aluno (Brasil, 2018).

Na BNCC, a Educação Física é constituída através de seis Unidades Temáticas, sendo elas: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura. Essas unidades auxiliam na estruturação dos conhecimentos de maneira progressiva e orientada, proporcionando, além da vivência, a oportunidade de experimentar diversas práticas corporais de maneira estética, afetiva e lúdica (Brasil, 2018).

Dentre as seis temáticas, os Esportes de Precisão se enquadram entre as sete categorias presentes na Unidade Temática Esportes, podendo ser classificados, segundo González e Bracht (2012), como uma atividade física com a finalidade de desenvolver “qualidades físicas”, oportunizando, aos alunos, conhecer os esportes para além de praticar, também compreender o que eles significam em sua vida e sociedade.

De acordo com esses autores, os esportes também podem ser classificados a partir das características das ações motoras que definem a estrutura do jogo. Esportes cujo desempenho dos participantes depende de outros em uma equipe são considerados esportes coletivos, enquanto esportes que dependem apenas de um participante para a realização são esportes individuais. Outra classificação a ser levada em consideração, são os esportes com e sem interação de ações entre os adversários em uma partida (González; Bracht, 2012).

Os Esportes de Precisão se enquadram nos esportes, na maioria das vezes, individuais e sem interação corporal de adversários. Eles são caracterizados por arremessar e/ou lançar algo, procurando acertar um alvo específico com a possibilidade de ser estático ou em movimento. A BNCC oferece exemplos dos esportes de precisão como bocha, boliche, golfe, tiro com arco e tiro esportivo (Brasil, 2018).

A partir das análises realizadas através dos códigos oferecidos pelo currículo nacional, nota-se que os Esportes de Precisão oferecem um conjunto de possibilidades motoras e sociais na vida daqueles que o praticam (Brasil, 2018). Exemplo disso é experimentar o trabalho coletivo e individual, discutir a importância de normas e regras e vivenciar habilidades técnico-táticas, segundo os códigos de habilidades previstas pelo currículo (Brasil, 2018).

Porém, advindo de uma historicidade de aulas de Educação Física que baseiam seus encontros ao longo dos anos apenas com o uso do *quadrado mágico* – expressão usada no meio acadêmico para se referenciar ao ensino do futebol, voleibol, handebol e

basquetebol (Matos, 2020) –, nota-se se que esportes que estão fora desse *quadrado mágico* são pouco requisitados pelos professores, seja por terem baixa visibilidade na mídia e/ou por demandarem materiais específicos e custosos para sua prática, o que possibilita explicar o afastamento dos esportes de precisão do âmbito educacional.

Por esse motivo, é importante salientar que a prática de diferentes esportes pode influenciar positivamente no aprimorar dos alunos para conquistarem diferentes habilidades, a partir de diferentes movimentos corporais que estão habitualmente acostumados a realizar (Costa, 2023). A partir disso, é possível estimular o repertório motor, físico e social das crianças e jovens por meio da grandeza de se praticar esportes alternativos, driblando uma Educação Física tradicional (Costa, 2023).

Contudo, para que tais práticas se tornem uma realidade nas escolas, é fundamental que os futuros professores de Educação Física sejam preparados por meio de cursos de capacitação, para implementar essas metodologias de ensino buscando abranger todas as nuances que os esportes oferecem. Nesse sentido, o Programa Residência Pedagógica é realizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da Educação Básica nos cursos de licenciatura (Brasil, 2024).

Sobre a sua importância, o Programa tem como alguns objetivos fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes, valorizar os professores da Educação Básica na preparação dos licenciandos para a futura atuação profissional e induzir a produção acadêmica por meio das experiências vividas em sala de aula (Brasil, 2024).

Portanto, o objetivo deste estudo é relatar as experiências pedagógicas vividas no Programa Residência Pedagógica no ano de 2023, em turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, por meio de aulas ministradas com a temática Esportes de Precisão, e

analisar o interesse dos alunos, através da participação na aula, em esportes pouco presenciados em seu cotidiano.

2. Metodologia

Este estudo é caracterizado por uma pesquisa qualitativa, descritiva (Marconi; Lakatos, 2003), na categoria relato de experiência. O relato de experiência não possui o objetivo de chegar diretamente a uma conclusão, mas fornecer um cruzamento de processos para fornecer material para futuras discussões (Daltro; Faria, 2019).

A pesquisa se deu a partir da experiência vivenciada por duas estudantes de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, membras do Programa Residência Pedagógica. O recorte da pesquisa se deu em três aulas, ministradas durante quatro semanas, com cinco turmas do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, com média de 20 alunos, em uma escola municipal na zona urbana de Seropédica, cidade localizada na Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro.

A escola conta com um espaço físico com salas de aula, sala de vídeo, biblioteca, sala de leitura e uma quadra poliesportiva com arquibancada. Dessa forma, as aulas de Esportes de Precisão foram realizadas nas salas de aula, sala de vídeo e na quadra poliesportiva. As aulas de Educação Física ocorriam uma vez na semana, com duração de 40 minutos.

Previamente à aula, a unidade temática é definida pela professora preceptora e, após, os residentes possuem total liberdade para montar os planos de aula e definir as abordagens a serem trabalhadas. Inicialmente, foi realizada uma aula para descobrir qual o conhecimento que cada turma possuía sobre os esportes de precisão. Após isso, foi iniciada a introdução sobre a variedade dos Esportes de Precisão, como Boliche, Croquet, Golfe, Sinuca e Tiro com Arco, por meio de aulas teóricas em sala e aulas práticas na quadra externa, para proporcionar a experimentação dos Esportes de Precisão de maneira lúdica.

A partir do Programa Residência Pedagógica, na escola sugerida para a realização das aulas de Esportes de Precisão, foram selecionadas cinco turmas do Ensino Fundamental I: 101, 102, 103, 201 e 202, para a aplicação da temática escolhida. Foram ministradas três aulas sobre a categoria de Esporte de Precisão no período de 8/nov. a 30/nov. de 2023, sugerido pela professora preceptora, Maria Aparecida Santos de Oliveira.

Em conjunto com a professora preceptora, as aulas foram planejadas e divididas em aulas teóricas sobre os Esportes de Precisão para todas as turmas, como meio de introduzir o tema. Uma aula foi dedicada ao esporte boliche, sendo realizada para as cinco turmas. E, por fim, a última aula foi escolhida para aplicar o esporte tiro com arco para as turmas 101,102 e 103, e o minigolfe para as turmas 201 e 202. Todas as aulas foram práticas, com introdução teórica sobre o novo esporte a ser apresentado.

3. Resultados e discussão

Durante o encontro com os alunos, a maioria deles relatou nunca ter desfrutado do contato com os esportes Tiro com Arco e Golfe, nem mesmo dos materiais apresentados a eles, como o arco, flecha e o taco de golfe – mesmo que de uma maneira adaptada. Tal fato corrobora com Matos (2020), que aponta o contexto sociocultural como fator que influencia na popularização de um determinado esporte em uma sociedade, além da influência da mídia que vende apenas os esportes que geram retorno como espetáculo. Além disso, é importante ressaltar que, no período de um ano em que estivemos atuando na escola pelo Programa, notamos a autonomia e a aproximação das turmas. Dessa maneira, abaixo segue os quadros dos planos de aula aplicados nas turmas do Ensino Fundamental I e as considerações dos residentes mediante aos planejamentos esperados e ao ocorrido no desenvolvimento das aulas.

Quadro 1 – Aula 01 de introdução aos Esportes de Precisão - turmas 101, 102, 103.

Data	Objetivos	Conteúdos	Desenvolvimento das Atividades	Materiais Auxiliares
09/11/2023	EF12EF05 - Experimentar e fruir a prática de esportes de precisão, identificando os elementos comuns a esse esporte.	Contextualização e origem dos esportes de precisão.	<p>Atv1: Roda de conversa sobre os esportes de precisão.</p> <p>Atv2: Apresentação das modalidades dentro do esporte através de imagens e vídeos.</p> <p>Atv3: Os alunos deverão desenhar os esportes que mais gostaram, já conheciam ou gostariam de praticar (Imagem 1).</p>	TV, papel, canetinhas, lápis de cor e giz de cera.

Fonte: Elaborado pelos autores.

No decorrer da apresentação das atividades 01 e 02 da primeira aula no 1º ano, os alunos disseram que não sabiam que sinuca era considerado um esporte, logo, alguns puderam perceber que já conheciam anteriormente um esporte de precisão.

Na finalização da aula, os alunos mostraram criatividade ao desenhar e colorir sobre os esportes que mais gostaram de conhecer e queriam aprender (Imagem 1). Com isso, foram feitas perguntas para nortear o conteúdo de possíveis esportes, para trabalhar na próxima aula. A turma demonstrou muito interesse para a aula prática.

Imagem 1 – Aula de introdução



Fonte: Acervo dos autores.

Quadro 2 – Aula 01 de Introdução aos Esportes de Precisão - turmas 201, 202

Data	Objetivos	Conteúdos	Desenvolvimento das Atividades	Materiais Auxiliares
09/11/2023	EF12EF05 - Experimentar e fruir a prática de esportes de precisão, identificando os elementos comuns a esse esporte.	Contextualização e origem dos Esportes de Precisão.	<p>Atv1: Roda de conversa sobre a explicação e origem dos Esportes de Precisão.</p> <p>Atv2: Os alunos deverão escrever em seus cadernos sobre cada um dos esportes. mediante a exposição no quadro e explicações orais.</p>	Papel, canetinhas, lápis, bolinhas de papel.

			<p>Atv3: Os alunos deverão desenhar os esportes que mais acharam interessantes e que gostariam de aprender.</p> <p>Atv4: Acerte ao alvo - os alunos deverão fazer uma fila para tentar acertar bolinhas de papel na lixeira com diferentes distâncias.</p>	
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na primeira aula para o 2º ano, foi observado que nas atividades 01 e 02, sobre a contextualização dos esportes, que a maioria dos alunos não teve contato com os esportes de precisão, entretanto, alguns relataram ter ouvido falar de pelo menos dois, como golfe e sinuca (ambos jogado por eles virtualmente). No entanto, nenhum aluno assistiu a uma competição oficial desses esportes, seja na televisão ou por outros meios midiáticos.

Os alunos mostraram interesse por esses dois esportes, por afirmarem gostar de jogar na *internet*. Logo, na atividade 03, quase todos desenharam o mesmo esporte. Houve exceções daqueles que assistiram ao filme *Valente* e souberam explicar o arco e flecha, portanto, desenharam sobre isso, mas também não assistiram competições oficiais ou amadoras fora da animação do filme.

Na atividade 04 foi constatado um nível rudimentar e elementar de habilidade relacionada à mira. Porém, um ponto positivo a ser destacado foi que eles não se importaram de estar na fila – o que normalmente não acontece –, por estarem empolgados

em fazer algo que gostam e pouco fazem, como arremessar bolinhas de papel.

Quadro 3 – Aula 02 de Boliche - turmas 101, 102, 103

Data	Objetivos	Conteúdos	Desenvolvimento das Atividades	Materiais Auxiliares
16/11/2023	<p>Experimentar e fruir do esporte de precisão de boliche.</p> <p>EF12EF06: Discutir sobre as normas e regras do esporte de precisão.</p>	<p>Introdução e experimentação da prática do boliche.</p>	<p>Atv 1: Introdução ao esporte boliche.</p> <p>Atv 2: Apresentação dos materiais utilizados para realização da atividade.</p> <p>Atv 3: Em roda e sentados no chão os alunos deverão arremessar a bola pelo chão com o intuito de derrubar os cones que irão estar situados no círculo central da quadra. A bola será passada para o próximo à medida em que se aproximar do aluno.</p> <p>Atv4: Os alunos deverão formar uma fila de frente aos cones que estarão posicionados à frente dos</p>	<p>Cones, bolas de tênis e bolas de leite.</p>

			mesmos. Os alunos deverão tentar acertar os cones, o aluno que arremessar, deverá buscar a bola que arremessou e ir para o final da fila.	
--	--	--	---	--

Fonte: Elaborado pelos autores.

Inicialmente, na segunda aula para as turmas de 1º ano, foi difícil ter controle sobre a turma devido à aula ser fora da sala e abordar uma temática nova. Após a euforia inicial, a primeira atividade prática ocorreu perfeitamente, com os alunos animados e tentando não derrubar os cones espalhados pelo círculo central da quadra.

A última atividade foi o momento crucial da aula, com os alunos concentrados e engajados na atividade. No decorrer da atividade, era modificado o tamanho das bolas para que dificultasse mais a atividade. Primeiramente, o boliche foi realizado com bolas de leite e no decorrer da atividade foi trocada por uma bola de tênis. É importante que através das aulas de Educação Física os alunos sintam-se desafiados. Matos (2020) mostra que a inserção de esportes não convencionais é um ganho gigantesco por exercitar as habilidades motoras dos alunos, como novas formas de arremessar, rolar etc.

Por fim, os residentes e alunos se reuniram para conversar sobre a dificuldade que sentiram em realizar, primeiramente, os arremessos desviando dos cones na quadra e, no boliche, sobre a dificuldade que sentiram quando a bola grande foi trocada por uma bola menor.

Quadro 4 – Aula 02 de Boliche - turmas 201, 202

Data	Objetivos	Conteúdos	Desenvolvimento das Atividades	Materiais Auxiliares
16/11/2023	<p>Experimentar e fruir do esporte de precisão de boliche.</p> <p>EF12EF06: Discutir sobre as normas e regras do esporte de precisão.</p>	<p>-Introdução histórica do Boliche.</p> <p>-Arremesso através da manipulação fina e grossa.</p>	<p>Atv 1: Roda de conversa sobre o esporte Boliche.</p> <p>Atv 2: Em roda e sentados no chão os alunos deverão arremessar a bola pelo chão com o intuito de desviar os cones que irão estar situados no meio da roda. A bola será passada para o próximo à medida que se aproximar do aluno.</p> <p>Atv 3: Os alunos deverão formar três filas. E em cada uma delas deverá constar um cone em uma distância considerável, os alunos deverão acertar esse cone, e pegar a bola arremessada correndo e voltar para o final da fila. Posteriormente, o número de cones será aumentado e o tamanho será modificado (pequena, grande etc.).</p>	<p>Cones, bolas de piscina e bolas de leite.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores.

O engajamento da segunda aula, no 2º ano, se manteve positivo do início ao fim, podendo-se perceber uma animação dos alunos no decorrer da aula, tal animação era advinda de suas experiências fora contexto escolar com o boliche em idas ao *shopping*, ou pelo contato por meio de relatos de parentes, pessoas próximas e/ou pela *internet*.

A atividade 02 foi usada como sequência pedagógica para a atividade 03, pois visualizar as crianças sentadas facilitou para a correção motora dos arremessos através de demonstrações e *feedbacks*. Para essa atividade, uma roda foi criada ao redor do círculo central da quadra da escola. Dentro da roda foram posicionados diversos cones coloridos e o objetivo era passar a bola para um colega posicionado na direção oposta sem derrubar cones.

Por fim, a última atividade foi responsável pelo momento ápice da aula, pois, por mais que fosse um esporte realizado, teoricamente, estático, colocar a corrida para resgatar a bola no final os manteve empolgados para a realização do movimento consecutivamente. Ao final da aula ministrada também realizamos uma roda e as crianças relataram gostar das atividades e de praticar um esporte diferente do usual.

Quadro 5 – Aula 03 de Tiro com Arco - turmas 101, 102, 103

Data	Objetivos	Conteúdos	Desenvolvimento das Atividades	Materiais Auxiliares
30/11/2023	Experimentar e fruir a prática do tiro com arco, identificando os elementos comuns a esse esporte. EF12EF06: Discutir sobre as normas e	Apresentação de uma modalidade dos Esportes de Precisão.	Atv 1: Roda de conversa sobre a modalidade Tiro com arco. Atv 2: Conhecer os materiais para realização da prática do tiro com arco. Atv 3: Os alunos posicionados em fila deverão tentar	Arco, flecha e alvo de brinquedo.

	regras do esporte de precisão.		acertar o alvo utilizando o arco e a flecha (Imagem 2).	
--	--------------------------------	--	---	--

Fonte: Elaborado pelos autores.

Antes do início da atividade 01, da terceira aula, nas turmas de 1º ano, sobre a contextualização da modalidade, foi possível observar inquietações com os materiais que foram levados para a aula do dia. Foi possível analisar, através das atividades 01 e 02, como os alunos conheciam a modalidade, mas não oficialmente o nome dela. Nomes como arco e flecha e tiro ao alvo foram os mais presentes.

Os alunos demonstraram muito interesse em aprender sobre o esporte, devido aos materiais que foram utilizados para a realização da aula, como arcos, algumas flechas e um alvo de papelão.

Na terceira atividade, a turma se reuniu, inicialmente, em filas, para realizar o tiro com arco, com o objetivo de acertar o alvo que estava na parede da sala (Imagem 2). No decorrer da atividade, os alunos tiveram autonomia para sentarem juntos no canto da sala para apoiar o colega que estava realizando o tiro no momento.

Imagem 2 – Tiro com arco



Fonte: Acervo dos autores.

Quadro 6 – Aula 03 de Mini Golfe - turmas 201, 202

Data	Objetivos	Conteúdos	Desenvolvimento das Atividades	Materiais Auxiliares
30/11/2023	<p>- Experimentar o esporte de precisão Mini – Golfe.</p> <p>-Refletir sobre o poder de praticar qualquer esporte, adaptando-o.</p>	<p>- Introdução histórica do Golfe.</p> <p>-Manuseio do taco.</p> <p>- Arremessar o taco com precisão.</p>	<p>Atv1: Roda de conversa sobre a história do golfe e adaptação do esporte com materiais alternativos.</p> <p>Atv2: Em filas, os alunos deverão conduzir as bolinhas com o taco até a caixa com os buracos, após ouvir a explicação de como segurar o taco.</p> <p>Atv3: Ainda em fila, os alunos deverão uma tacada na bolinha e tentar acertar a caixa com os buracos.</p> <p>Atv4: Os alunos irão realizar a condução da bola conjugada com uma tacada, e deverão competir entre as filas para observar qual “time” consegue acertar mais bolinhas no buraco (Imagem 3 e 4).</p>	<p>Tacos adaptados com papelão e fita durex, caixa com buracos, cone tartaruga, bolinhas de piscina.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores.

A terceira aula ministrada, para as turmas de 2º ano, começou com altas expectativas, visto que o esporte a ser praticado era o de preferência dos alunos, relatado na primeira aula de Esportes de Precisão. A roda de conversa foi fundamental para organizar as emoções dos alunos. Observando os materiais novos, todos

pediram para ver e tocar antes das atividades. Além disso, a reflexão sobre praticar um esporte que demande materiais específicos e custosos ocorreu compreensivelmente pelas crianças.

Nas atividades 02 e 03, por mais que “paradas”, os alunos mostraram ânimo e interesse em realizá-las, alguns inclusive não queriam mudar de atividade (Imagem 3 e 4). Entretanto, a atividade 04, por mais que tenha ocorrido, em primeira instância bem, teve que ser parada em determinados momentos para separar conflitos referentes à competição.

A partir da contextualização dos esportes apresentados para os alunos foi possível analisar que os mesmos nunca praticaram esportes de precisão, exceção do boliche, em que alguns tiveram contato por meio de jogos e/ou brincadeiras fora do âmbito escolar ou virtualmente. Além disso, foi constatado que poucos alunos assistiram aos esportes ministrados por meio de meios midiáticos que transmitissem competições ou atletas referências.

Imagem 3 – Mini golfe



Fonte: Acervo dos autores.

Dessa maneira, é válido ressaltar a defasagem nos anos escolares em relação ao repertório cultural esportivo dos alunos, pois apenas ídolos de futebol são citados e poucos acompanham outros esportes na televisão ou nas redes sociais. Nota-se, assim, a

falta de incentivo em acompanhar modalidades esportivas variadas. Por esse motivo, ainda que as turmas apresentem a característica de serem comunicativas, as atividades com desenhos foram cruciais para verificar o nível de conhecimentos dos mesmos sobre os Esportes de Precisão.

Apesar de, inicialmente, as turmas começarem a aula agitadas e obter a atenção delas ter parecido difícil, foi verificado pelos residentes e pela professora receptora que essa dificuldade adveio de uma temática não familiarizada pelos alunos, causando alvoroço, conflitos e impaciência. Entretanto, de uma maneira geral, o engajamento das aulas se manteve positivo do início ao fim.

Todas as atividades ocorreram de acordo com o planejado, por mais que o esperado fosse notá-los entediados com aulas sem corrida e bola. As agitações foram causadas pela dificuldade em administrar emoções ao perder ou controlar o ânimo ao ver algo novo, e não por aulas entediadas ou paradas – o que é esperado por muitos quando se trata de esportes de precisão.

Além disso, ofertar aulas com essa temática foi crucial para observar que os alunos ainda não adquiriram certas habilidades motoras, analisadas na dificuldade de segurar o taco, tempo de ação e reação na rebatida da bola no momento certo, a própria falta de precisão e mira. E, por mais que os alunos sempre peçam a inclusão de competições nas atividades, alguns ainda não sabem lidar sob pressão.

4. Considerações finais

O papel docente no *chão da escola* é importante para o desenvolvimento integral do aluno, pois proporciona uma gama de experiências por meio de diferentes situações. Ao término das aulas foi possível observar como as turmas aproveitaram o primeiro contato com os Esportes de Precisão. É notória a maior participação dos alunos com conteúdos que fogem do *quadrado mágico* já enraizado em diversas escolas.

Além do estímulo motor, trabalhando as habilidades motoras finas, vale ressaltar a melhoria das habilidades sociais dos alunos, que, em diversas situações das aulas, estavam apoiando seus colegas de forma coletiva e individual quando um colega se desafiava a acertar o alvo.

Entretanto, foi um trabalho realizado em um curto período devido às demandas de fim de ano da escola, logo, com um trabalho desenvolvido em um semestre inteiro no futuro, mais benefícios podem ser alcançados. Além disso, a relação professor-aluno pôde ser intensificada por meio de uma temática diferente nas aulas, o que proporcionou uma facilidade na recepção das diversas atividades propostas.

Vale ressaltar a importância da vivência do *chão da escola* através do Programa Residência Pedagógica, pois foi possível trabalhar com autonomia enquanto professor em processo de formação e ao caráter de construção do conhecimento junto aos alunos. Sendo assim, é válido ressaltar a importância da vivência prática durante a graduação para estreitar as relações entre as reflexões teórico-práticas, porque essa oportunidade contribui para que o futuro professor de Educação Física tenha competências e habilidades necessárias para um exercício mais qualificado da docência. Além de poder contribuir com o desenvolvimento dos alunos em vários âmbitos do conhecimento da disciplina de Educação Física.

5. Referências

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 03 de mai. 2024.

- COSTA, T. B. C. **A importância dos esportes alternativos nas aulas de educação física escolar.** 2023. 27f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Departamento de Educação Física. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.
- DALTRO, M; FARIA, A. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 19, n. 1, p. 223–237, 2019.
- GONZÁLEZ, F. J., BRACHT, V. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**, Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.
- MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MATOS, M. A Importância dos Esportes alternativos para as aulas de Educação Física. **Revista e-Mosaicos**, v. 9, n. 22, p. 299-310, 2020.

CAPÍTULO 14

JOGOS COLETIVOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Lucas Raphael Medeiros de Souza

Victor Cordeiro dos Santos

Maria Aparecida Santos de Oliveira

Dionizio Mendes Ramos Filho

Ricardo Ruffoni

1. Introdução

A educação pode ser considerada como um dos instrumentos essenciais para que a pessoa possa identificar a si mesma como participante ativo na mudança da sua mentalidade, da sua comunidade e ser defensor dos princípios humanitários que apoiam a causa da paz e dos direitos humanos (Nunes; Souza, 2013).

A educação pode ser dividida da seguinte forma: formal e não-formal. A educação formal possui metas definidas e específicas, sendo associada a instituições como às escolas, que seguem o modelo da Educação Básica. Ela se vincula a uma orientação educacional centralizada, expressa pelo currículo, e apresenta estruturas hierárquicas e burocráticas. Se tratando da educação não-formal, ela é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática (Gadotti, 2005; Cascais; Teran, 2014).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), é assegurado o direito a Educação Básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade (Brasil, 1996). A Educação Básica busca fomentar o crescimento do educando, garantir a aquisição dos conhecimentos essenciais para o pleno exercício da cidadania e oferecer-lhe recursos para avançar tanto no âmbito

pessoal quanto profissional, assim como em estudos subsequentes (Brasil, 1996).

Contudo, a instituição de ensino básico possui a responsabilidade de seguir as orientações delineadas no documento que norteia o que deve ser desenvolvido em cada etapa da Educação Básica para a formação de um cidadão brasileiro (Brasil, 2018). De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir do ano de 2018 todas as instituições de ensino básico em solo brasileiro devem utilizar a BNCC como documento normativo e norteador, cujo seu objetivo é apresentar uma sistematização do conteúdo ministrado durante as três etapas do ciclo básico de ensino (Brasil, 2018).

Tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, a BNCC aborda a Educação Física como componente curricular obrigatório (Brasil, 2018). A Educação Física escolar e suas vertentes podem contribuir para os educandos vivenciarem práticas esportivas, uma vida mais ativa, manutenção da saúde, habilidades motoras etc. (Alves, 2007; Krug, 2010).

Um dos conteúdos que pode ser desenvolvido na Educação Física escolar são os jogos coletivos. Os jogos coletivos representam um aspecto cultural essencial para a humanidade, e sua aplicação no âmbito escolar demanda uma revisão significativa para alinhar-se com a função social da escola (Silva; Moura, 2019).

Os jogos coletivos asseguram condições equitativas para que todos os estudantes possam participar das modalidades, proporcionando a vivência nos jogos e o desenvolvimento de habilidades técnicas e táticas (Oliveira; Ferreira; Alencar, 2022). Além disso, ao se engajarem nos jogos, os alunos aprimoram suas capacidades de interação durante jogos em geral e a habilidade de resolver situações-problema mais complexa. Essas atividades podem ser incorporadas em programas para crianças de diversas faixas etárias, podendo ser adaptadas e promover um progresso mais consistente ao longo do tempo (Oliveira; Ferreira; Alencar, 2022).

O Programa Residência Pedagógica (PRP) representa uma iniciativa derivada da Política Nacional de Formação de

Professores, estabelecida pela Lei n.º 11.502, em junho de 2007. A responsabilidade pela formação de professores destinados à Educação Básica foi atribuída à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A criação desse programa visa assegurar a qualidade na formação inicial de professores, ao mesmo tempo em que busca integrar de maneira mais estreita a Educação Básica e o Ensino Superior, com o objetivo de aprimorar a qualidade do ensino público (Brasil, 2018).

As responsabilidades designadas aos residentes do PRP incluem a condução das aulas, assim como o desenvolvimento de estratégias e ações pedagógicas adaptadas às necessidades específicas dos alunos. Todas essas intervenções são monitoradas e supervisionadas por um professor preceptor da escola e orientadas por um(a) docente da sua Instituição de Ensino Superior (Brasil, 2018).

Nesse sentido, este estudo se justifica ao compartilhar, por meio do PRP, experiências enriquecedoras na formação de futuros professores e para aqueles que estão em constante aprimoramento, considerando que a escola é um ambiente caracterizado por interações sociais incessantes. Nesse contexto, os jogos coletivos são de grande valia e contribuição para o ambiente escolar, pois em sua vivência os alunos necessitam interagir.

Partindo desse panorama, o objetivo desse estudo é explicitar – por meio de um relato de experiência vivenciado por dois discentes do curso de licenciatura em Educação Física, atuantes no PRP – os impactos positivos das aulas de Educação Física com o conteúdo de jogos coletivos em alunos do primeiro ano do Ensino Médio.

2. Metodologia

Este estudo é uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, que se enquadra na categoria de relato de experiência. A pesquisa qualitativa é distinta pelo envolvimento do pesquisador com o objeto de estudo, destacando-se por sua abordagem predominantemente descritiva (Lüdke; André, 1986).

O propósito da pesquisa descritiva é investigar e fornecer uma descrição detalhada sobre uma determinada população, explorando simultaneamente as relações existentes entre variáveis específicas (Gil, 2002). O relato de experiência é um texto que narra a geração de conhecimento, a partir de uma experiência profissional e/ou acadêmica na formação, abrangendo o tripé ensino, pesquisa e extensão. É um texto em que se descreve uma intervenção no campo da experiência do autor (Mussi; Flores; Almeida, 2021).

A análise foi conduzida com base na vivência de dois graduandos de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), integrantes do PRP, durante os meses de julho a outubro de 2023.

Os indivíduos envolvidos na intervenção foram alunos do Ensino Médio, do primeiro ano. Os alunos tinham idade entre 15 a 17 anos. Num total aproximado, foram envolvidos cerca de 50 alunos na intervenção, de ambos os sexos. As aulas ocorriam no turno da tarde, com duração de 1h30, uma vez por semana e eram realizadas na quadra escolar.

Quanto ao perfil dos alunos, a maioria dos estudantes eram meninas, sendo 30 alunas e 20 alunos. O grupo era diversificado, apresentado personalidades diversas, desde os mais falantes até os mais quietos.

Foram trabalhados com os alunos os conteúdos sobre voleibol e basquetebol, inseridos no contexto dos jogos coletivos. Cada aula era iniciada com rodas de conversa, durante as quais os residentes exploravam a experiência prévia dos alunos nos jogos em questão e esclareciam o conteúdo planejado para a aula. Em seguida, foram aplicadas as atividades planejadas, sendo a aula encerrada com uma roda de conversa, solicitando-se aos alunos que compartilhassem seus *feedbacks* sobre a experiência da aula.

As vivências no PRP ocorreram em um colégio estadual, localizado no município de Seropédica, Rio de Janeiro. A instituição de ensino básica oferta, para a região, aulas para alunos do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio. A escola possui um amplo

espaço para as aulas de Educação Física, contando com uma quadra coberta e um campo de futebol.

O colégio conta com recursos pedagógicos para as aulas de Educação Física. A quadra conta com as balizas para o futsal, postes e redes para a vivência do vôlei, cestos para o basquetebol, vestiários e recursos digitais.

No decurso deste capítulo abordaremos o processo de adaptação à escola e a escolha dos jogos coletivos, como parte do planejamento. Em diálogo com a literatura especializada, trataremos da importância dos jogos coletivos, como ferramenta de socialização no ambiente escolar, utilizando a observação das aulas e anotações.

3. Resultados e discussão

3.1 A experiência no ambiente escolar - o processo de adaptação

O estágio de caráter não obrigatório foi realizado em um colégio estadual no município de Seropédica, localizado no estado do Rio de Janeiro. Lucas Raphael de Medeiros Souza e Victor Cordeiro dos Santos, discentes vinculados ao PRP, foram designados para o colégio, cujo objetivo principal foi auxiliar na construção, elaboração e execução do conteúdo programático pedagógico para duas turmas do primeiro ano do Ensino Médio. Nesse contexto, os estagiários foram encaminhados para atuar na disciplina eletiva Práticas Desportivas, cujo objetivo é ofertar atividades esportivas e práticas de atividade física inerentes ao ambiente escolar e adaptadas à realidade em que cada aluno está inserido. Com isso, os discentes do PRP efetuaram a elaboração de um planejamento semestral que corroborasse com o projeto político pedagógico do colégio e com o propósito apresentado pela disciplina.

A princípio, a disciplina de Práticas Desportivas se faz necessária para conscientizar sobre a importância da prática regular de atividade física, usufruindo de alguns conceitos das abordagens pedagógicas

sistêmica e saúde renovada. A disciplina apresenta aos alunos o conceito de “saúde para todos”, por meio de jogos, esportes, dança e ginástica. Para muitos alunos, essa disciplina é o único momento em que praticam algum tipo de atividade física durante a semana.

Em se tratando de rotina, algumas turmas da escola tinham aulas regulares conosco. Com isso, ficamos responsáveis por duas turmas do 1º ano do Ensino Médio, denominadas 1005 e 1003, porém, devido ao surgimento de “tempos vagos”, algumas turmas participaram das nossas aulas, a exemplo de duas turmas do 2º ano e uma turma do 3º ano do Ensino Médio.

3.2 Como surgiu a escolha dos jogos coletivos

A ideia de abordar os jogos coletivos surgiu nas rodas de conversas com os alunos, ao explanarem o desejo de realizar atividades parecidas com os jogos coletivos. Sabemos que os jogos coletivos possuem um papel fundamental no ambiente escolar, pois contribuem para o desenvolvimento pleno do indivíduo (Oliveira *et al.*, 2023). Além disso, os jogos coletivos podem oferecer uma série de benefícios para o desenvolvimento social do aluno, como, por exemplo, a socialização e o trabalho em equipe desenvolvido em cada atividade (Aquino *et al.*, 2022).

Além dos benefícios já mencionados, os jogos coletivos podem contribuir para a melhoria do ambiente escolar e para a cooperação dos alunos nas aulas de Educação Física (Aquino *et al.*, 2022). Sendo assim, observa-se que outro aspecto importante dos jogos coletivos é que a atividade pode propiciar aos alunos a oportunidade de obter uma aprendizagem mais lúdica e prazerosa.

Por meio dos jogos, os alunos podem atuar em situações experimentais do dia a dia ou enfrentar situações desafiadoras que os estimulem a superar obstáculos e/ou desenvolver novas habilidades (Menezes *et al.*, 2022; Menegueta *et al.*, 2022).

É importante salientar, ainda, que a escolha pela temática de jogos coletivos deve ocorrer de maneira planejada e, se possível, em consonância com os alunos, considerando as necessidades dos

mesmos. O professor no ambiente escolar deve desempenhar um papel fundamental nesse processo, pois ele será o principal elo para atender às demandas elaboradas pela coordenação pedagógica da escola e adaptar às necessidades expostas pelos alunos (Leonardo; Scaglia; Reverdito, 2009; Junior *et al.*, 2021).

Diante do exposto, foi possível observar que a desmotivação dos alunos nas aulas de Educação Física pode se tornar um desafio significativamente difícil, porém não é um desafio insuperável (Ferreira, 2022; Cunha; Costa; Neves, 2023). Os desafios que emergem por meio da desmotivação podem ser superados com estratégias adequadas, sendo possível elaborar atividades e aulas expositivas que envolvam os alunos e se tornem atrativas para eles (Siel; Cruz; Neres, 2022; Araújo; Jucá; Pinheiro, 2023).

De acordo com Reis (2022), a criação de ambientes de aprendizagem positivos e estimulantes pode funcionar como ferramentas para combater a desmotivação. Contudo, isso deve ser feito através do reconhecimento e valorização dos interesses e habilidades individuais e coletivas dos alunos, bem como os efeitos positivos da incorporação de temáticas importantes e relevantes para os discentes (Baldi; Silva, 2023). Como, por exemplo, o uso de tecnologias durante as aulas de Educação Física escolar (Martinez; Chaves, 2020).

Além disso, compreender o papel do professor como peça fundamental nesse processo é de suma importância, pois é importante que o professor compreenda a necessidade de mesclar a cultura e o desejo dos alunos com o planejamento (Carvalho, 2015; Cunha; Costa; Neves, 2023).

3.3 O planejamento das aulas dos jogos coletivos

A escolha por desenvolver os jogos coletivos no colégio teve uma grande valia por diversos fatores. Antes de iniciarmos nossas aulas, o professor preceptor nos deu um panorama geral de como era a unidade escolar, falou sobre os materiais disponíveis para as aulas de Educação Física, sobre as turmas e a disciplina.

A unidade escolar conta com uma quadra coberta, arquibancada, vestiário e local para o armazenamento dos materiais para a aula prática de Educação Física. Além da quadra, podíamos utilizar a sala *maker* para nossas aulas. A estrutura da sala contribui para desenvolver aulas mais interativas, devido à lousa digital. Ter um colégio com essa estrutura era motivador, pois não é algo que estamos habituados.

Contávamos com materiais em bom estado, e em quantidade considerável para a execução das aulas. Mas, um ponto negativo foi notado para a execução das aulas, as balizas de futsal e os garrafões do basquete precisavam de manutenção, notamos que tinham rachaduras nas estruturas.

Pelo fato de a disciplina ser eletiva e o colégio não contar com todos os itinerários formativos que devem conter no Ensino Médio, os alunos se matriculavam na disciplina, mas sem tanto interesse. Em conversas com os alunos, era notório que a escolha ocorreu devido à ausência de mais itinerários.

O trabalho com os jogos coletivos teve por objetivo estimular a sociabilidade entre os pares, fomentar a prática de jogos coletivos, engajar os alunos nas aulas, aguçar o senso crítico sobre as modalidades praticadas e estimular uma vida mais ativa.

Após a conversa com o professor preceptor, sabíamos que possivelmente a adesão às aulas práticas poderia ser baixa. Em nossa primeira aula prática a adesão dos alunos foi baixa, o professor preceptor buscou estimular os alunos a participarem, mas sem sucesso. Pedíamos que, ao menos os alunos observassem nossa aula e participassem da conversa final. Observamos que os alunos permaneceram na periferia da quadra e sem interações entre os pares, a maioria ficava concentrada no aparelho celular.

Na aula seguinte notamos uma maior quantidade de alunos participando. Finalizamos a aula com uma roda de conversa utilizando as seguintes perguntas: “Como vocês se sentiram praticando?” e “O que você mais gostou da aula?”. Os alunos contribuíram para o diálogo de encerramento e finalizamos a aula.

Nas aulas seguintes, foi notória uma maior adesão dos estudantes nas aulas.

A partir da maior participação dos alunos, percebíamos uma maior sociabilidade. Quando alguns alunos tinham dificuldades em determinados movimentos, seus colegas buscavam ajudá-los a partir do diálogo. Observamos que, durante os debates de encerramento das aulas, os alunos sempre contribuía com suas falas.

Ficou perceptível que ao término dos jogos coletivos nossos objetivos foram alcançados. Alunos que ficavam na periferia da quadra passaram a participar das aulas, no decorrer das aulas os pares dialogavam entre si, e nas discussões os alunos contribuía com suas opiniões e reflexões.

Vale a pena citar o tratamento dos estudantes com os residentes. A diferença de idade dos estudantes para os residentes variava entre 08 a 11 anos. Alguns alunos não colaboraram com relação ao comportamento conosco, mas a maioria nos respeitava. Em determinados momentos erámos chamados para conversas, às vezes sobre o conteúdo da aula, outras vezes sobre situações do cotidiano dos alunos. Essa troca mostrava confiança dos alunos conosco e um ambiente seguro criado para esses diálogos.

3.4 As dificuldades da implementação dos jogos coletivos

Durante a nossa experiência como professores em formação enfrentamos diversos desafios que impactaram diretamente sobre o processo de ensino e aprendizagem dos discentes inseridos nas aulas. O principal obstáculo durante o decorrer da disciplina foi a falta de motivação dos alunos. Grande parte das turmas demonstrava apatia e desmotivação durante o decorrer das aulas e, como consequência, isso atrapalhava o engajamento e comprometimento com as aulas ministradas.

Além disso, o fato do nosso processo de atuação ocorrer em uma disciplina de livre escolha revelou-se um grande empecilho, isso porque alguns alunos entendiam que a disciplina era apenas um momento para praticar futebol de salão ou queimado. Outro

desafio foi relacionado aos recorrentes atos de indisciplina de alguns alunos. O desrespeito às regras previamente estabelecidas com a própria turma foi um dos principais fatores para gerar um ambiente desfavorável para a aprendizagem e, de certa forma, desafiador.

Para superarmos essas dificuldades, elaboramos algumas estratégias cujo objetivo foi tornar as aulas de práticas desportivas mais atrativas para os alunos. Inicialmente, estabelecemos um diálogo aberto com a turma, valorizando suas opiniões e seus interesses, adequando o que foi explanado pelos alunos para o planejamento de aulas. Esta prática contribuiu para aumentar a participação e a motivação dos mesmos. Além disso, foram estabelecidas novas normas de convivência e respeito mútuo, com objetivo de reduzir a indisciplina e promover um ambiente mais propício para a prática de atividade física.

Por fim, essa experiência nos mostrou algumas nuances referentes ao ambiente escolar e a importância de estabelecer o diálogo, planejar adaptações e se reinventar durante as aulas para superar os desafios da Educação Física escolar. Com isso, observa-se que o papel do professor é fundamental para estabelecer um ambiente propício para que o processo de aprendizagem ocorra naturalmente e seja uma prática estimulante, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos.

3.5 Estabelecendo diálogos com a literatura especializada

As experiências mostraram a importância da adaptação ao ambiente, aspecto que todo professor deve observar ao chegar em uma escola, para isso, é preciso criar possibilidades para que todos os alunos participem de forma coesa das aulas de Educação Física e suas variáveis (Alves; Fiorini, 2018).

A Educação Física emerge com o intuito de oferecer ao indivíduo o processo de compreensão da cultura corporal do movimento, enquanto um direito de todos, ao mesmo tempo observa-se que alguns professores permanecem irredutíveis para

compreender quais são os fatores que podem influenciar cada aluno (Neto *et al.*, 2013). Com isso, para existir um sistema de ensino mais equalitário e voltado para todos, faz-se necessário que o docente possa compreender a importância de que cada local possui a sua cultura e a sua perspectiva sobre a importância da Educação Física escolar (Donato, 2023; Silva, 2023).

Por conseguinte, o modelo tradicional de ensino possibilita ao docente permear sobre algumas abordagens pedagógicas complexas e inadequadas, como, por exemplo, a abordagem esportivista que visa apenas o desenvolvimento de habilidades motoras voltadas para o esporte de alto rendimento, sem a possibilidade de desenvolver um cidadão crítico (Brigo; Feltrin; Kunh, 2021; Szinvelski; Borges, 2020).

Considerando essas colocações e ideias propostas ao longo desse capítulo, é possível perceber a importância sobre as adaptações feitas por um docente no ambiente escolar, lembrando que a iniciativa deve partir do mesmo, visto que alguns docentes não se permitem realizar tal processo. Porém, o processo de adaptação é importante, pois através dele observa-se que a aula se torna mais fluida (Dagnese *et al.*, 2013).

4. Considerações finais

Entendemos que a superação da desmotivação nas aulas de Educação Física escolar parte de uma abordagem multifacetada, que permita a colaboração efetiva dos discentes, promovendo um ambiente de aprendizagem mais positivo. O reconhecimento das habilidades individuais e coletivas deve fazer parte das metas elaboradas pela equipe e o professor deve atuar como mediador ativo no processo de aprendizagem, sendo possível incentivar a superação das adversidades e propiciar aos alunos uma experiência positiva e enriquecedora.

A experiência no *chão da escola* vivenciada pelos residentes foi de grande valia, a oportunidade de planejar e ministrar as aulas

com o suporte do professor preceptor criou um ambiente favorável para o desenvolvimento da docência dos residentes.

Engajar os alunos e criar um ambiente favorável para as aulas de Educação Física, e suas vertentes, é desafiador. Durante a experiência notou-se a importância de trabalhar de forma inclusiva, foi notório que, buscando a compreensão desses pontos na aula, a adesão e o envolvimento dos alunos nas atividades tendem a crescer.

O desenvolvimento dos jogos coletivos contribuiu para uma maior adesão nas aulas e sociabilidade entre os pares. Ressalta-se que o período do recorte de aulas foi curto, de apenas três meses, mas foi perceptível, que com os jogos coletivos, conseguimos atingir um desenvolvimento positivo com os alunos.

5. Referências

ALVES, U. S. Não ao sedentarismo, sim à saúde: contribuições da Educação Física escolar e dos esportes. **O Mundo da Saúde**, v. 31, n. 4, p. 464-469, 2007.

ALVES, M. L. T.; FIORINI, M. L. S. Como promover a inclusão nas aulas de educação Física? A adaptação como caminho. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 19, n. 1, p. 3-16, 2018.

AQUINO, R. L. de Q. T. de *et al.* Abordagens tradicionais e centradas no jogo para o ensino dos esportes coletivos de invasão: um ensaio teórico. **Conexões**, p. e022002, 2022.

BALDI, L. S.; SILVA, L. I. da. **Esportes coletivos e individuais fora da escola influenciam na motivação para as aulas de Educação Física escolar?**. 2023. 26f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Escola de Educação Física. Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018a.

BRASIL. Ministério de Educação. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Portaria GAB n.º 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior. Brasília, DF, 24 abr. 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-instituirp-pdf>. Acesso em: 05 mar. 2024.

BRIGO, T.; FELTRIN, D. A.; KUHN, G. A. Professores de Educação Física no ProEF: formação continuada e a concepção de ensino inovador. **Salão do Conhecimento**, v. 7, n. 7, p. 01-08, 2021.

CASCAIS, M. das G. A.; TERÁN, A. F. Educação formal, informal e não formal na educação em ciências. **Ciência em tela**, v. 7, n. 2, p. 1-10, 2014.

CUNHA, R. F.; COSTA, B. R. da; NEVES, R. L. de R. Motivação e desmotivação dos alunos no Ensino Médio nas aulas de Educação Física: algo mudou na produção científica?. **Revista on-line de Educação Física da UEG**, v. 5, p. e2023005, 2023.

DAGNESE, F. *et al.* A biomecânica na Educação Física escolar: adaptação e aplicabilidade. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 21, n. 3, p. 180-188, 2013.

ARAÚJO, C. da S.; JUCÁ, L. G.; PINHEIRO, M. R. D. A desmotivação de estudantes do sexo feminino nas aulas de Educação Física nos anos finais do ensino fundamental. **Educación Física y Ciencia**, v. 25, n. 1, p. 247-247, 2023.

CARVALHO, L. C. V. de. Fatores para a motivação ou desmotivação à participação nas aulas de Educação Física. **RBFF-Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, v. 7, n. 27, p. 548-553, 2015.

DONATO, C. F. *et al.* Revisão sistemática sobre a Educação Física escolar na BNCC: uma temática ainda em escassez. **Cadernos do Aplicação**, v. 36, p. 01-13, 2023.

FERREIRA, H. D. F. **Educação física escolar como aspecto motivador para alunos do ensino fundamental**. 2022. 42f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Escola de Formação de Professores e Humanidades. Pontifícia Universidade Católica, Goiás. 2022.

- GADOTTI, M. A questão da educação formal/não-formal. **Sion: Institut Internacional des Droits de 1º Enfant**, 2005.
- GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- JUNIOR, A. T. *et al.* O ensino dos esportes coletivos e as percepções conceituais e atitudinais dos escolares. **Revista CPAQV - Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida**, v. 13, n. 1, 2021.
- KRUG, R. de R. **A contribuição da educação física escolar para um estilo de vida ativo**. 2010, 31f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação Física) - Centro de Educação Física e Desporto. Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2010.
- LEONARDO, L.; SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S. O ensino dos esportes coletivos: metodologia pautada na família dos jogos. **Motriz. Revista de Educação Física**. UNESP, p. 236-246, 2009.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1986.
- SIEL, F. C. A.; CRUZ, E. F.; NERES, J. C. I. O desinteresse dos alunos nas aulas práticas de educação física no ensino fundamental II. **Revista Novos Desafios**, v. 2, n. 2, p. 34-45, 2022.
- MENEZES, R. P. *et al.* Abordagens tradicionais e centradas no jogo para o ensino dos esportes coletivos de invasão: um ensaio teórico. **Conexões**, v. 20, p. e022006, 2022.
- MENEGUELA, M. P. *et al.* Identificação dos modelos de ensino dos esportes coletivos. Exposição de um instrumento. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, v. 26, n. 286, 2022.
- MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista praxis educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.
- NETO, L. S. *et al.* Demandas ambientais na educação física escolar: perspectivas de adaptação e de transformação. **Movimento**, p. 309-330, 2013.
- OLIVEIRA, A. A.; FERREIRA, T. de S.; ALENCAR, G. P. de. Contribuições dos jogos cooperativos na Educação Física escolar.

Uma revisão integrativa. **Lecturas: Educación física y deportes**, v. 27, n. 290, 2022.

OLIVEIRA, P. da S. *et al.* Muita teoria e pouca prática: reflexões docentes no ensino de esportes coletivos no ensino médio. **Ciências do esporte e educação física: contribuições contemporâneas em pesquisa**, v. 1, n. 1, p. 230-241, 2023.

REIS, F. R. M. dos. **Educação física escolar no ensino médio na rede pública: a falta de motivação para a sua prática**. 2022. 43f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Escola de Formação de Professores e Humanidades. Pontifícia Universidade Católica, Goiás, 2022.

SILVA, G. F. da; MOURA, D. L. Ensino dos esportes coletivos na educação física escolar: uma revisão sistemática da produção brasileira. **E-Legis**, v. 12, p. 9-23, 2019.

SILVA, V. N. *et al.* Práxis pedagógica em educação física no IFRN, campus Pau dos Ferros-RN. *In: IX Encontro Nacional das Licenciaturas e VIII Seminário Nacional do Pibid e III Seminário Nacional do Programa Residência Pedagógica, 2023, Lajeado/RS. Anais do IX Encontro Nacional das Licenciaturas e VIII Seminário Nacional do Pibid e III Seminário Nacional do Programa Residência Pedagógica*. Lajeado: Realize Editora, 2023.

SZINVELSKI, C. A.; BORGES, R. M. Possibilidades de mudança na compreensão de professores e acadêmicos sobre o sentido da educação física escolar: a influência da construção coletiva de uma proposta curricular. **Salão do Conhecimento**, v. 6, n. 6, p. 01-05, 2020.

CAPÍTULO 15

FLAGBOL COMO ESPORTE NÃO CONVENCIONAL: POSSIBILIDADES E RESULTADOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Marcos Vinicius da Costa Santos

Jonatas Thiago Vale da Rosa

Dionizio Mendes Ramos Filho

Ricardo Ruffoni

1. Introdução

A Educação Física no âmbito escolar é uma disciplina caracterizada pela possibilidade de trabalhar variadas práticas corporais. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil,2018), as aulas de Educação Física Escolar (EFE) têm por objetivo ser um espaço onde os alunos participem de práticas corporais pertencentes ao seu contexto cultural e social, além de conhecerem elementos de outras culturas por meio das unidades temáticas da BNCC.

No entanto, por vezes, os conteúdos abordados em sala se limitam às manifestações mais tradicionais dentro da cultura brasileira ou da região de atuação do professor e dos alunos, alguns esportes se repetem com mais frequência nas aulas, são considerados os esportes tradicionais, são eles: o *futsal*/futebol, handebol, basquete e vôlei (Tomita; Canan, 2019). Tomita e Canan (2015) julgaram o termo “não tradicionais” apropriado para definir aquele conjunto de atividades que não compõem, normalmente, os conteúdos de intervenção dos professores de Educação Física, porque o termo não faz juízo de valor em dizer que é bom ou ruim, apenas explica que não é, tradicionalmente, utilizado.

Neste estudo foi utilizado o *flagbol* ou *flag football*, esporte não tradicional, que tem como característica ser uma modalidade esportiva semelhante ao futebol americano, entretanto, sem o contato físico (Bittencourt; Amorim, 2005). Além do *flagbol*, Costa Neto e Santos (2012) apresentaram o *rugby*, *tchoukball*, *korfball* como esportes não tradicionais possíveis de serem encaixados no contexto escolar.

Nesse sentido, buscou-se compreender quais efeitos a aplicação do *flagbol* pode trazer para os alunos nas aulas de EFE e investigar se essa prática pode ser relevante ou não para a motivação e engajamento deles, além de desenvolver aspectos sociais como respeito e senso de coletividade.

2. Metodologia

O estudo se originou a partir de uma abordagem qualitativa, descritiva, do tipo relato de experiência, cujo objetivo é descrever vivências, práticas ou experiências significativas no contexto educacional e acadêmico (Bauer; Gaskell, 2017).

A pesquisa ocorreu por meio das intervenções do Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) que, através de atividades teóricas em reuniões na UFRRJ e atividades práticas nas escolas, subsidiaram este estudo.

Foi durante as atividades práticas do PRP, em um CIEP localizado no município de Seropédica, Rio de Janeiro, que o residente, com supervisão e auxílio do professor preceptor, ministrou duas aulas práticas do *flagbol* para turmas do primeiro ano do Ensino Médio, com cerca de 22 alunos.

A duração das aulas foi de 1 hora e 30 minutos, realizadas uma vez por semana, totalizando duas semanas no mês de março de 2024. As observações e considerações feitas pelos alunos foram anotadas em um diário de bordo e, posteriormente, analisadas em diálogo com a literatura especializada.

3. Resultados e discussão

Gozi e Moraes (2018) afirmam que as aulas precisam ser estimulantes para os alunos, sendo que a diversidade de conteúdos trabalhados e a criatividade faz com que acenda o desejo de participação. Seguindo essas afirmações, o *flagbol* foi aplicado em duas aulas, por meio do PRP, para as turmas de primeiro ano do Ensino Médio. O retorno foi positivo já nos primeiros momentos. A predisposição em aprender foi flagrante, apesar de perguntas desconfiadas de como seria praticado, afinal, os estudantes relataram não conhecer a modalidade.

Dessa forma, o relato dos estudantes corrobora com Alves e Rocha (2021), que afirmam serem baixas as ofertas de esportes não tradicionais nas aulas de EFE. Durante as aulas foi perceptível a disciplina e a atenção por parte dos alunos para aprender os fundamentos, com atividades de inicialização ao *flagbol*, como a empunhadura na bola, corrida e passagem da bola para os companheiros de equipe, assim como as regras. Ademais, fruíram do jogo de *flagbol*, à medida que foram se familiarizando com a atividade. O jogo foi proposto em equipes mistas com seis jogadores em cada time, sendo que cada time jogou partidas de oito minutos. Não foi observada nenhuma desistência na participação das atividades e do jogo, ou quaisquer ressalvas feitas pelos estudantes acerca do esporte.

Desse modo, traçamos um parâmetro oportuno para as práticas de esportes não tradicionais nas aulas de EFE, corroborando com Alves e Rocha (2021), que tratam sobre os conteúdos diversificados, neste caso, os não tradicionais, serem prazerosos aos alunos, com tendência a estimulá-los (Imagem 1).

Imagem 1 – Residente ministrando aula de *flagbol* para a turma



Fonte: Acervo dos autores.

Ao serem questionados sobre o que acharam das atividades e do jogo de *flagbol*, os estudantes relataram estar satisfeitos e perguntaram se praticariam esse esporte em outras aulas. Em determinado momento, uma aluna afirmou que a ausência de contato físico era uma característica que a deixava à vontade para jogar contra meninos, pois ela percebeu que havia menos contato corporal que em outros esportes. Assim, o *flagbol* pode ser usado como uma atividade segura para mesclar meninos e meninas e vencer tabus de gênero que, por vezes, ainda assombram as práticas corporais da EFE, por diferentes razões, como citam Dornelles e Fraga (2009).

Em outro momento, um aluno falou sobre o desafio de prestar atenção na *flag* – bandeira que fica na região do quadril durante o jogo – para ninguém a tirar dele, relatou também o desafio de ficar atento na movimentação do adversário e na bola, ou seja, explicitando um novo desafio cognitivo a que ele foi exposto pelas características do jogo.

Finco e Maciel (2020) e Costa *et al.* (2023) concluíram em suas pesquisas, que as modalidades esportivas não tradicionais possibilitam o desenvolvimento cognitivo e físico. Portanto, ser exposto aos diferentes estímulos proporcionados pela variedade de

esportes pode ser benéfico também para o desenvolvimento, tornando-se mais uma possibilidade de intervenção do professor. É indispensável refletir acerca de procedimentos que possibilitem a inserção de esportes não tradicionais no contexto escolar.

Segundo Finco e Maciel (2020), é necessário levar em consideração a realidade local e fazer adaptações. Dentro da realidade escolar, o *flagbol* é um esporte adaptativo que pode ser praticado com um baixo custo. Foi utilizado o acervo de materiais da própria escola para fazer adaptações de bolas e bandeiras (*flags*) características do *flagbol*. Tradicionalmente, no *flagbol* utiliza-se uma bola de futebol americano, que tem circunferência oval, mas em nosso contexto escolar adaptamos com bolas de handebol. Já as *flags* são as bandeiras que os jogadores utilizam presas na região do quadril, mas em nossas aulas foram utilizados coletes esportivos nas cores azul e amarelo. De acordo com Costa e Dias (2023), o ensino dos esportes não convencionais na escola é uma possibilidade concreta, pois podem ser praticados em espaços reduzidos e com materiais alternativos, não sendo, necessariamente, obrigatório ter os materiais oficiais das competições.

4. Considerações finais

O ensino de modalidades esportivas não tradicionais, em especial o *flagbol*, é uma possibilidade que pode e deve ser explorada por mais professores de EFE. A atividade tem características que proporcionam o desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes, ademais, foi bem recebida pela turma e teve um bom retorno quanto à participação e engajamento dos alunos nas aulas.

O *flagbol* é fácil de adaptar com materiais que são comuns nas escolas, aumentando o leque de conteúdo do professor. Portanto, conclui-se que os efeitos dos esportes não tradicionais, em especial o *flagbol*, são benéficos para professores por ser mais um tema a ser trabalhado e que promove a fruição por parte dos alunos,

consequentemente o interesse e participação deles tendem a crescer, ainda considerando o desenvolvimento de habilidades físicas, cognitivas, comportamentais, incluindo questões de gênero.

Além disso, a pesquisa e produção do conhecimento científico são fundamentais para aqueles que atuam no chão da escola, pois a investigação sobre esportes não convencionais aumenta o acervo de conteúdos que podem ser trabalhados pelos professores de EFE. Mais produções acerca dessa temática só trarão discussões ainda mais consistentes e benefícios para essa área de conhecimento.

Portanto, o PRP teve papel fundamental neste estudo, pois, além de proporcionar a experiência de chão da escola para graduandos, ainda fomenta a produção acadêmica que subsidiará as práticas realizadas por professores nas escolas.

5. Referências

ALVES, P. T. O.; ROCHA, L. L. O skate na educação física escolar: possibilidades colaborativas de aprendizagem. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 3, p. 01-09, 2021.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Rio de Janeiro: Vozes Limitada, 2017.

BITTENCOURT, V.; AMORIM, S. Flag Football e Futebol Americano. *In*: COSTA, Lamartine Pereira da (org.). **Atlas do Esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: Shape. 2005. p. 466-467.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, 2018.

COSTA, A. V.; DIAS, M. F. S. O ensino dos esportes não convencionais na escola sob uma perspectiva docente: um estudo de caso. **Research, Society and Development**, v. 12, n. 6, p. e21212642298, 2023.

COSTA, A. V. *et al.* Manbol como esporte não convencional nas aulas de educação física: um estudo de caso. **Ibero-American Journal of Health Science Research**, v. 3, n. 1, p. 42-49, 2023.

COSTA NETO, J. V. da; SANTOS, S. dos. A reinvenção dos esportes alternativos nas aulas de educação física. **Revista mineira de Educação Física**, Viçosa, MG, Edição Especial, n. 1, p. 682-692, 2012.

DORNELLES, P. G.; FRAGA, A. B. Aula mista versus aula separada? Uma questão de gênero recorrente na educação física escolar. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, v. 1, n. 1, p. 141-156, 2009.

FINCO, M. D.; MACIEL, J. da S. Kabaddi na escola: conteúdo de ensino para professores de educação física. **Pensar a Prática**, v. 23, p. 01-23, 2020.

GOZI, P. R. B.; MORAES, J. C. P. de. A importância da Educação Física na visão dos alunos de uma escola pública. **Margens**, v. 12, n. 19, p. 24-36, 2019.

TOMITA, A. S. F.; CANAN, F. Modalidades esportivas “não tradicionais” primeiros caminhos para uma denominação. *In*: Congresso Regional de Profissionais de Educação Física, 2015, Marechal Cândido Rondon-PR. **Anais do Congresso Regional de Profissionais de Educação Física**. Marechal Cândido Rondon: Unioeste, 2015.

TOMITA, A.; CANAN, F. A utilização de modalidades esportivas não tradicionais em aulas de educação física escolar. **Corpoconsciência**, v. 23, n. 2, p. 13-25, 2019.

CAPÍTULO 16

ESTRATÉGIAS DE MOTIVAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Jonatas Lucas Carneiro

Jonatas Thiago Vale da Rosa

Dionizio Mendes Ramos Filho

Ricardo Ruffoni

1. Introdução

A motivação pode ser definida como o que nos leva a agir em direção a metas ou atividades, e esta é subdividida em motivação intrínseca e extrínseca. A motivação intrínseca vem de dentro, quando fazemos algo porque gostamos ou nos sentimos bem com isso. Já a motivação extrínseca vem de fora, como quando fazemos algo para ganhar uma recompensa ou evitar uma punição. Ambas influenciam nossas ações, sendo importante entender como elas funcionam para nos engajarmos de forma significativa em diferentes áreas da vida, como na educação e no trabalho (Ryan; Deci, 2000).

Nas aulas de Educação Física, a motivação dos alunos desempenha um papel fundamental no seu envolvimento e desempenho (Moreira *et al.*, 2017). A busca por estratégias que estimulem e mantenham alta a motivação dos estudantes é sempre constante. A motivação intrínseca, proveniente de interesses internos e satisfação pessoal, é especialmente valorizada, pois está vinculada a um maior comprometimento e persistência nas aulas de Educação Física escolar (Aniszewski; Santos, 2023).

A percepção que os jovens têm de escola e da Educação Física como disciplina é que as atividades oferecidas variam consideravelmente, apresentando uma diversidade de visões e

perspectivas. Para alguns, a escola é vista como uma oportunidade de ascensão social, um lugar onde podem se destacar e alcançar novos patamares (Silva; Valore, 2019). Para outros, é um espaço de encontro, onde podem se expressar livremente e compartilhar afetos com seus colegas. No entanto, há também aqueles que enxergam a escola como um ambiente monótono, repleto de rotinas sem sentido e tediosas (Silva; Coffani, 2013). Com base nesta observação, é notório que o fator motivação é impactado por diferentes motivos que precisam ser compreendidos em prol do benefício discente.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes educacionais essenciais para todas as etapas da Educação Básica no Brasil. Nas aulas do Ensino Médio, a BNCC define habilidades e competências na área de Linguagens e suas Tecnologias que os estudantes devem desenvolver, como a promoção da saúde, a valorização da cultura corporal, o desenvolvimento de habilidades motoras e a compreensão dos aspectos socioculturais do movimento humano. Além disso, a BNCC orienta a integração da Educação Física com outras áreas do conhecimento, visando uma abordagem interdisciplinar e contextualizada. Dessa forma, as aulas de Educação Física no Ensino Médio são fundamentais para a formação integral dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades físicas, cognitivas e afetivas, conforme explicitado pela BNCC (Brasil, 2018).

O Novo Ensino Médio é uma reforma educacional implementada no Brasil, introduzindo alterações no currículo e na organização escolar. Essas mudanças têm gerado desafios para o ensino de Educação Física, pois a área enfrenta obstáculos devido à prioridade dada a outras componentes curriculares e à ascensão de novas habilidades, resultando em uma diminuição de sua carga horária na formação profissional, levando à sua marginalização no currículo escolar. Os professores enfrentam o desafio de se adaptarem a essa realidade, mas é crucial repensar o papel desta

componente, visando uma abordagem que promova uma formação completa dos estudantes (Scapin; Ferreira, 2023).

Nesse contexto, é essencial que o professor reconheça e reflita sobre essas diferentes formas de enxergar a Educação Física ao construir sua relação com os alunos, isso significa criar um ambiente inclusivo e receptivo, onde as necessidades e interesses individuais dos alunos sejam reconhecidos e valorizados. Sendo assim, o presente estudo tem como objetivo relatar as estratégias adotadas por um residente, um preceptor e um docente orientador, por meio do Programa Residência Pedagógica (PRP), para motivar alunos do Ensino Médio a participarem das aulas de Educação Física em um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) de Seropédica, na Baixada Fluminense do estado do Rio de Janeiro.

2. Metodologia

O presente texto trata-se de um relato de experiência de caráter qualitativo, do tipo descritivo, que visa expor nossa experiência no PRP. Um relato de experiência consiste no registro das vivências acumuladas em diferentes contextos. Essas vivências podem surgir, por exemplo, de atividades de pesquisa, ensino, projetos de extensão universitária, entre outros (Mussi; Flores; Almeida, 2021).

Nossa vivência foi realizada em uma escola pública de Ensino Médio integral com a proposta E-Tec (Escola Pública Tecnológica), onde há um maior acervo de instrumentos e aparatos tecnológicos do que em uma escola pública comum. Esta escola está localizada na cidade de Seropédica, no estado do Rio de Janeiro e, além das salas de aula teóricas, conta com uma quadra poliesportiva coberta e uma sala de multimídia com diferentes aparelhos tecnológicos.

Atuamos na turma 3006 em 2023, durante o 3º e 4º bimestre letivo, onde estavam matriculados aproximadamente 20 alunos do 3º ano do Ensino Médio com idade entre 16-18 anos. O nome da componente curricular é Práticas Esportivas, onde o conteúdo proposto deveria ser voltado aos esportes, então, durante nossa atuação foram ministradas cinco aulas de basquetebol, em agosto e

setembro, seis aulas de handebol, em outubro, e cinco aulas de voleibol, em novembro, cada aula tem uma hora e trinta minutos de duração.

3. Resultados e discussão

Durante o período de observação e interação nas aulas de Educação Física ficou notório que uma das principais dificuldades enfrentadas pelo professor de Educação Física é motivar os alunos para participarem ativamente e prestarem atenção durante as atividades. A literatura especializada aponta alguns fatores que podem justificar isso e alguns são diferentes entre meninos e meninas. A “velha” dicotomia que separa gêneros durante as aulas é baseada na ideia de que diferenças fisiológicas dão vantagem física aos meninos, vistos como mais fortes e habilidosos, o que os leva a evitar jogar com as meninas (Silva; Silva; Paula, 2016).

No decorrer de nossa intervenção na turma, e das reflexões acerca do conteúdo programado, percebemos que o fator motivação poderia ser aprimorado. Nesse sentido, após as aulas, conversamos sobre como poderíamos trazer essa melhoria e nos dedicamos a estudar através de artigos científicos, além de dialogar com profissionais e estudantes da área para encontrar soluções.

As meninas demonstraram algumas razões para a falta de motivação e engajamento nas aulas de Educação Física, como desconforto com certas atividades físicas, especialmente aquelas que envolviam maior movimentação e/ou deslocamento mais intenso, ou como falta de interesse nas atividades propostas, percebendo-as como menos relevantes ou significativas em comparação com outras componentes curriculares. Em contrapartida, conversando com a turma, ficamos surpresos ao perceber que os meninos não tinham maior interesse em praticar futebol e, em sua maioria, preferiam a prática do vôlei – conteúdo que já estava previsto no planejamento do PRP.

Durante nossa atuação na escola, as primeiras aulas ministradas ocorreram todas em quadra, de maneira padronizada, abrangendo o

aquecimento, atividades principais e a volta à calma, com foco progressivo nos fundamentos do basquetebol. Entretanto, observamos que alguns alunos não se mostravam muito envolvidos com essa abordagem, o que nos levou a perceber a necessidade de buscar maneiras de motivar a participação nas aulas.

Em conjunto com uma residente que migrou para a turma em que estávamos ministrando aula, planejamos uma aula teórica sobre a história, os fundamentos e as principais regras do handebol. Foi dada a tarefa aos alunos de responder a um *quiz online*, em seus próprios celulares, onde o vencedor teria direito a um prêmio, e, após isso, realizamos algumas rodadas de perguntas e respostas de maneira competitiva. Pós-aula, tivemos alguns *feedbacks* positivos de alguns alunos sobre a didática adotada durante a ministração da aula, sobre o *quiz* e a rodada de perguntas e respostas (método utilizado para prender o foco dos alunos).

Nas aulas práticas de handebol, tivemos o cuidado de adaptar a linguagem, metodologia de ensino e prática à realidade dos alunos, de modo que os mesmos fossem ouvidos e as sugestões adaptadas à aula, fazendo com que a aula se tornasse mais interessante para eles.

Imagem 1 – aula de Handebol



Fonte: Acervo dos autores.

A mesma abordagem foi aplicada para as aulas de voleibol, que ocorreram ao final do bimestre, a qual teve efetiva participação dos alunos (por ser um esporte requisitado nesta turma).

Imagem 2 – Aula de voleibol



Fonte: Acervo dos autores.

Vale ressaltar que em horário extra aula estávamos tentando planejar uma aula com auxílio de *exergames* e jogos eletrônicos, pois a escola dispõe do aparato necessário por se tratar de um CIEP E-Tec, que possui mais equipamentos tecnológicos que os CIEP's comuns. Porém, não foi possível aplicar essa aula devido à falta do tempo necessário no cronograma escolar.

Também foi possível perceber que alunos de outras turmas, regidas por outro professor de Educação Física da escola, se interessavam pela aula ministrada e solicitavam permissão para participar em seus horários vagos. Com a autorização da coordenação da escola e do professor preceptor, esses alunos frequentemente se envolviam nas aulas da turma em que atuamos, participando de todas as atividades propostas.

4. Considerações finais

Após o término do ano letivo, pudemos perceber que as estratégias adotadas foram efetivas. Infelizmente não conseguimos a participação de todos os alunos da turma em todas as aulas, mas foi notório um maior interesse nas aulas que foram adaptadas para eles. Observamos que não há receita para ser um bom professor, mas é essencial ter a sensibilidade de entender que cada realidade tem suas particularidades e que cada aluno tem suas questões individuais. Tudo isso deve ser levado em consideração para um bom planejamento e aproveitamento estudantil.

Ademais, é importante destacar que durante o PRP pudemos adquirir valiosas lições sobre a prática docente. Aprendemos a arte de gerir uma turma, adaptando o conteúdo de acordo com as necessidades e características individuais dos mesmos. Compreendemos a importância de entender o contexto em que os alunos estão inseridos, levando em consideração suas vivências e experiências fora da sala de aula. Além disso, desenvolvemos a sensibilidade para identificar e responder às demandas emocionais e pedagógicas dos estudantes, buscando sempre proporcionar um ambiente de aprendizado inclusivo e acolhedor.

Essas experiências foram fundamentais para nosso crescimento como futuros e presentes educadores, preparando-nos para os desafios e responsabilidades que enfrentaremos em nossa jornada como professores. Vale ressaltar que tudo que foi abordado durante esse texto foi baseado na realidade de uma escola específica, podendo não ser adaptável a outros contextos.

5. Referências

ANISZEWSKI, E.; SANTOS, J. H. dos. Relação entre a satisfação da competência, autonomia e vínculos sociais e o desinteresse pelas aulas de educação física no ensino fundamental. **Educação em Revista**, v. 39, p. e36854, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, 2018.

SILVA, F. C. S.; SILVA, A. L. F.; PAULA, A. S. Nascimento. Caracterização dos estudantes de ensino médio quanto à não participação das aulas de educação física escolar em escolas do município de médio porte no interior do Ceará. **Conexões**, v. 14, n. 01, p. 35-52, 2016.

MOREIRA, C. H. *et al.* Motivação de estudantes nas aulas de educação física: um estudo de revisão. **Corpoconsciência**, v. 21, n. 2, p. 67-79, 2017.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. **Contemporary educational psychology**, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000.

SCAPIN, G. J.; FERREIRA, L. S. O abandono do trabalho pedagógico na Educação Física do novo ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, p. e09413, 2023.

SILVA, F. M.; COFFANI, M. C. R. da S. O lugar da educação física no ensino médio: entre a presença e ausência do aluno. **Conexões**, v. 11, n. 4, p. 159-178, 2013.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista práxis educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

CAPÍTULO 17

TÊNIS DE CAMPO NO ENSINO MÉDIO NOTURNO: UMA EXPERIÊNCIA À LUZ DA BNCC NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Camila Fernandes Silva

Mithia Cavalheiro Costa

Mel França Pereira

Victor Cordeiro dos Santos

Marlon Carlos Nascimento e Silva

Rocindes de Souza Berriel

Dionizio Mendes Ramos Filho

Ricardo Ruffoni

1. Introdução

A educação escolar noturna no Brasil, desde a sua existência, enfrenta desafios relacionados com a falta de investimentos e condições de ensino resultantes de uma negligência com raízes históricas. A garantia de acesso foi uma conquista árdua de diferentes reivindicações populares sendo, agora, um direito assegurado pela Constituição Federal e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Carvalho, 1995; Rodrigues, 1995).

A princípio, voltado para os estudos iniciais e alfabetização de homens adultos de áreas urbanas, o ensino noturno se expandiu para atender a todos que não concluíram a Educação Básica na faixa etária estipulada e que não poderiam continuar com o estudo devido ao trabalho no período diurno e, para isso, a etapa do Ensino Médio foi incluída (Togni; Carvalho, 2007). Embora, teoricamente, destinado a promover aprendizagem significativa de conteúdos previamente não assimilados, na prática, muitas vezes,

segue os mesmos procedimentos do ensino diurno, sem adaptações específicas para esse contexto. Conforme indicado no Artigo 35 da LDB (Brasil, 1996):

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos.

II A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.

III O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

IV A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Contudo, apesar da igualdade prevista na legislação, o ensino desenvolvido no turno da manhã e no turno da noite pode apresentar diferenças significativas, visto que no turno da noite há ainda maiores dificuldades para formação integral do indivíduo. Há disparidade na seleção de conteúdos, avaliações e carga horária, além de desafios externos ao ambiente escolar que afetam o estudante, resultando em cansaço, atrasos, faltas e até mesmo desistências (Bernardes, 2023; Togni; Carvalho, 2007).

É essencial destacar que somente reconhecer essas disparidades não implica necessariamente na busca por equidade no planejamento de programas, legislação, critérios e currículo em relação aos cursos diurnos. É necessário mais que isso, significa que as particularidades do ensino noturno — predominantemente frequentado por pessoas de classes socioeconômicas menos favorecidas, de diferentes faixas etárias, inseridos no mercado de trabalho, “desqualificados” e superexplorados — devem ser consideradas como demandas e necessidades específicas na redução de desigualdades no ensino.

As condições dos estudantes se revezam entre as condições de trabalhador manual e trabalhador intelectual que, por sua vez, leva os mesmos a enfrentarem diferentes desafios, como dificuldades de aprendizagem e cansaço, ao mesmo tempo em que buscam melhores condições por meio da promessa de garantia de emprego e/ou aumentos salariais, mediante a obtenção de um certificado de conclusão (Bernardes, 2023; Togni; Carvalho, 2007). Essas circunstâncias contribuem para uma dinâmica educacional que nem sempre enfatiza o desenvolvimento integral dos estudantes, mas sim a qualificação profissional em detrimento do crescimento pessoal.

Tais condições, muitas vezes, podem resultar no desinteresse por disciplinas consideradas pelos estudantes como pouco relevantes para o seu progresso profissional (Bernardes, 2023; Rodrigues *et al.*, 2010; Togni; Carvalho, 2007). Essa visão é reforçada pelo fato da disciplina de Educação Física (EF) no ensino noturno ser facultativa em algumas situações mencionadas na LDBEN (Brasil, 1996), que são: estudantes que trabalham igual ou superior a seis horas; maiores de trinta anos; que prestam serviço militar e/ou que estão obrigado à prática de EF; que têm filho e/ou são amparados pelo Decreto-Lei n.º 1.044/1969. Situações características que se alinham ao perfil dos estudantes que frequentam o ensino noturno.

Neste sentido, a ideia do que é a EF fica restrita às práticas esportivas e/ou atividades físicas desgastantes, comprometendo sua essência enquanto componente curricular. Como resultado, as aulas de EF podem ser percebidas pelos estudantes como tempo livre, de entregar a bola, ou até de conversa em grupo.

No entanto, é importante ressaltar que a EF desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral dos alunos, oferecendo oportunidades valiosas para o aprimoramento de habilidades nos aspectos cognitivos, motores e sociais. Além disso, a adoção de atividades diversificadas pode ser uma estratégia eficaz para integrar esses estudantes à dinâmica escolar, promovendo seu engajamento e crescimento acadêmico e pessoal (Rodrigues *et al.*, 2010).

A diversificação do conteúdo relacionada às peculiaridades do aluno e da turma ganha uma importância adicional quando consideramos as dificuldades enfrentadas pelos alunos para realizar atividades fora da sala de aula, devido às limitações de tempo e recursos (Bernardes, 2023). No entanto, é crucial garantir que todos os discentes tenham igualdade de oportunidades, independentemente de sua classe social, idade, raça ou gênero.

Apesar disso, ao considerar que a diversificação de conteúdo é uma prática benéfica, surge a questão sobre o porquê de ela não ser implementada. Isso pode ser atribuído aos desafios enfrentados na área da EF, como a falta de estrutura e materiais adequados, resistência dos estudantes e falta de familiaridade, e desafio dos professores em relação a certos conteúdos. Como resultado, os esportes tradicionais são a preferência de conteúdo por serem considerados mais “fáceis” de serem aplicados (Corrêa; Freitas; Silva, 2019; Ferreira *et al.*, 2020; Mortari; Sagrillo, 2021; Silva *et al.*, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo dos currículos escolares brasileiros, ressalta a importância de proporcionar aos estudantes experiências diversificadas na EF, abrangendo as seis unidades temáticas (brincadeiras e jogos, ginástica, dança, lutas, práticas corporais de aventura e esportes), para a aquisição das habilidades específicas requeridas em cada etapa do ensino básico (Brasil, 2017).

Dentro da unidade temática de esportes, existem diferentes categorias, tais como: esporte de marca, de precisão, de campo e taco, de rede, de invasão, técnico-combinatórios e de combate (Brasil, 2017). O Tênis de Campo, pertencente aos esportes de rede, envolve o uso de raquetes, rede e bola em partidas onde os oponentes ficam em lados opostos, arremessando a bola para passar por cima da rede e alcançar o lado adversário (Ferreira *et al.*, 2020).

Essa modalidade esportiva tem o potencial de contribuir para múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, exigindo concentração, atenção e desenvolvendo coordenação motora grossa, fina e estabilização por meio de movimentos correlatos, como correr e saltar, flexionar e lançar (Corrêa; Freitas; Silva, 2019).

Entretanto, há um desafio associado à prática de Tênis de Campo, visto que é uma modalidade esportiva historicamente conhecida como elitizada (Corrêa; Freitas; Silva, 2019; Ferreira *et al.*, 2020; Silva *et al.*, 2017; Souza *et al.*, 2023; Mortari; Sagrillo, 2021). Porém, como mencionado anteriormente, é fundamental que todos tenham a oportunidade de acesso aos diferentes espaços, modalidades e experiências. Para reforçar esse direito, a BNCC (Brasil, 2017) ressalta a importância da adaptação das normas, do espaço e dos materiais de acordo com a realidade escolar no processo de ensino da unidade temática de esportes.

O papel do professor é crucial no planejamento e seleção de conteúdos respaldado em estratégias de ensino que atendam às necessidades específicas de cada turma. No entanto, para que esse processo seja eficaz, é essencial que os professores sejam devidamente preparados para os desafios do ambiente educacional moderno durante sua formação acadêmica.

A considerar o exposto, o Programa de Residência Pedagógica (PRP) surge como um pilar fundamental para o desenvolvimento acadêmico dos discentes ao proporcionar uma integração entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, com o objetivo de enriquecer a formação de futuros professores e melhorar a qualidade do ensino (Fazollo, 2021).

Tal Programa proporciona aos futuros docentes uma imersão significativa no ambiente escolar a fim de que, no decorrer deste percurso, adquira as habilidades necessárias para lidar com as demandas cotidianas do contexto educacional. Sob a orientação do professor preceptor, os residentes elaboram intervenções pedagógicas, de forma colaborativa, baseadas em uma análise das questões que surgiram por meio das observações e registros feitos durante o período de imersão na escola-campo (Faria; Diniz-Pereira, 2019; Fazollo, 2021).

A partir desse processo de observação, análise e intervenção de alguma vivência ou fenômeno observado durante o projeto, emerge a oportunidade de elaborar relatos de experiências acadêmicas. Esses relatos e experiências são fundamentais para

uma reflexão embasada no entendimento científico do fenômeno em questão, além de preencher possíveis lacunas existentes na literatura e permitir o compartilhamento de experiências obtidas durante o processo (Faria; Diniz-Pereira, 2019).

A elaboração do relato a partir da experiência acadêmica torna-se relevante na área da EF, especialmente considerando que o Tênis de Campo não é amplamente praticado, sobretudo, no Ensino Médio noturno. Ainda, considerando que a EF proporciona uma ampla gama de possibilidades de conteúdo para o ambiente escolar, o relato pode contribuir significativamente para o compartilhamento de experiências e diversificação do ensino, enriquecendo o desenvolvimento dos alunos e proporcionando-lhes acesso a novas oportunidades e conhecimentos.

Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo relatar e analisar a experiência de ensino do Tênis de Campo em uma turma de Ensino Médio noturno, no contexto do PRP, destacando sua importância e contribuições para a formação dos estudantes.

2. Metodologia

O presente estudo é caracterizado como um relato de experiência de abordagem qualitativa e de caráter descritivo, ancorado nos pressupostos de Mussi, Flores e Almeida (2021). A análise concentra-se na vivência e subsequente reflexão das ações dos autores, visando avaliar os benefícios, transformações ou a inexistência destes enquanto leva em consideração o contexto em que o fenômeno ocorre (Mussi; Flores; Almeida, 2021).

Dessa forma, o estudo foi desenvolvido com base nas experiências vivenciadas durante os meses de maio e junho de 2023, envolvendo três residentes, o docente orientador e o professor preceptor de uma escola estadual localizada em Seropédica-RJ, na Baixada Fluminense, vinculada ao PRP. Foram planejadas mediações pedagógicas em três turmas de Ensino Médio com a modalidade esportiva Tênis de Campo.

A instituição de ensino em que as mediações pedagógicas aconteceram divide o espaço com turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola municipal, utiliza a mesma quadra poliesportiva, refeitório e banheiros, sendo apenas as salas de aula e secretarias separadas. A escola oferta apenas turmas de Ensino Médio regular noturno, sendo uma turma de 1º ano, duas turmas de 2º ano e uma turma de 3º ano. Os estudantes da instituição são, majoritariamente, moradores do bairro, e por funcionar no turno da noite, a escola possui muitos alunos que não concluíram os estudos na idade considerada convencional. Por esse motivo, há muitos estudantes com diferentes idades na mesma turma, diferença que chega a ser de mais de trinta anos. Além disso, muitos alunos trabalham durante o dia.

O processo de mediação começou com uma aula teórica sobre Tênis de Campo, seguida por aulas práticas na quadra. Os alunos foram gradualmente introduzidos aos movimentos básicos, com ênfase na experimentação e prática esportiva e, para promover experiências individuais e coletivas, minijogos foram implementados. Durante o processo, e também ao final, a avaliação formativa teórica/prática relacionada à vivência foi desenvolvida para o controle dos resultados e do método de ensino.

Os dados para o presente relato foram obtidos através de observações, registros e fotografias e foram analisados seguindo a proposta de Bardin (1977), que propõe as etapas de pré-análise, exploração do material e de tratamento e interpretação dos resultados.

3. Resultados e discussão

O Tênis de Campo, inicialmente conhecido como *Sphairistike*, teve origem no final do século XIX. A prática se popularizou devido à sua facilidade, atraindo também praticantes da classe média. No entanto, essa democratização não foi bem recebida pelo major inglês Walter Wingfield – o responsável por batizar e patentear a modalidade, que revisou as regras para manter o esporte restrito à

aristocracia. Mais tarde, o esporte foi difundido para outros países mediante a realização de campeonatos e a fundação de clubes, até chegar ao Brasil, principalmente em São Paulo e Rio de Janeiro, através de engenheiros britânicos que estavam envolvidos em projetos de infraestrutura no país (Gonçalves *et al.*, 2018).

Até meados do século XX, o Tênis era rotulado como um esporte amador, implicando que os jogadores não podiam ser remunerados por suas participações. A questão da profissionalização do esporte suscitava preocupações sobre possíveis motivações financeiras que poderiam comprometer a integridade das partidas. Porém, coexistia uma narrativa ideológica enaltecendo o Tênis como uma atividade que cultivava valores nobres, caracterizando-o como um esporte "amador, puro e belo". Segundo Gonçalves *et al.*, (2018), essa visão criava distinções sociais ao delinear não apenas quem poderia participar da prática esportiva, mas também como deveria ser praticado e por qual razão.

O debate sobre o profissionalismo começou a ganhar espaço somente décadas após o seu desenvolvimento (Gonçalves *et al.*, 2018). Mediante a conquista dessa reivindicação, pôde ser oportunizado o surgimento e ascensão do tenista brasileiro Gustavo Kuerten, cuja influência foi tão significativa que gerou o movimento conhecido como "Era Guga" (Cortela *et al.*, 2012).

A partir desse período, houve um aumento significativo no número de adeptos à prática do Tênis de Campo no Brasil, apesar de ser um esporte considerado como elitista. Esse crescimento foi impulsionado pelo desempenho dos jogadores brasileiros em competições internacionais, como Guga, pela ampliação da cobertura midiática e pela admiração por atletas de outras nacionalidades, contribuindo para a expansão da prática do esporte e para a adoção de metodologias mais acessíveis (Cortela *et al.*, 2012; Pacheco; Nunes, 2016).

Dessa forma, percebendo esse contexto histórico e pensando em trazer essa modalidade esportiva como conteúdo importante para o ambiente escolar, realizamos uma série de atividades no Ensino Médio noturno voltadas ao ensino do Tênis de Campo.

As atividades iniciaram-se por meio de uma aula teórica sobre a modalidade esportiva Tênis de Campo, como mostra a Imagem 1. Nessa aula, foram abordados conceitos históricos, regras, torneios, principais jogadores, ambientes em que o esporte é praticado e possíveis adaptações para a prática dentro do ambiente escolar. Além disso, a partir da habilidade EM13LGG502 da BNCC, que propõe “analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder subjacentes às práticas e discursos verbais e imagéticos na apreciação e produção das práticas da cultura corporal de movimento” (Brasil, 2017, p. 495), foi oportunizado também um espaço de diálogo, a fim de que os alunos expusessem seus conhecimentos acerca da modalidade, e, quando perguntados se já praticaram o esporte ou ao menos já viram de perto uma raquete, a resposta negativa foi unânime, o que reforçou o estereótipo elitista que o esporte tem e que foi comentado durante a aula.

Imagem 1 – Aula Teórica sobre Tênis de Campo



Fonte: Acervo dos autores.

Após esse primeiro momento, as aulas passaram a acontecer na quadra poliesportiva. E, como a escola não possui raquetes, bolinhas e rede, os residentes conseguiram o material emprestado fora da escola.

Outra possibilidade de uso durante as aulas, seriam os materiais alternativos, que são recursos pedagógicos feitos de

materiais recicláveis de fácil acesso e confecção. Seu uso pode ser facilmente observado em pesquisas relacionadas à prática do Tênis de Campo no ambiente escolar, devido ao seu caráter motivacional ao proporcionar criatividade, inclusão e autonomia aos alunos no decorrer do processo de produção (Ferreira *et al.*, 2020; Ginciene; Impolcetto; Darido, 2017; Mortari; Sagrillo, 2021).

O relato de Ferreira *et al.* (2020) também utilizou raquetes emprestadas, mas inovou ao propor, perto das últimas aulas, que os alunos formassem grupos e criassem suas próprias raquetes com o uso de materiais alternativos para serem utilizadas em uma partida. Como resultado, foram produzidas raquetes feitas de velcro e espuma, tampas de potes de sorvete e cabides com meias-calças.

Contudo, conforme evidenciado no relato de Krüger (2013), não é garantido que turmas de idade mais avançada vão apreciar o uso de materiais alternativos. Nesse relato, os alunos expressaram insatisfação, indignação e desmotivação ao lidar com materiais alternativos, manifestando descontentamento diante da falta de recursos necessários para a prática da modalidade na escola, de modo que o sentimento negativo em relação à aula pode ter sido agravado pela falta de materiais adequados. Porém, também já existia desmotivação, já que muitos alunos não viam razão para participar de uma atividade diferente de sua preferência (futsal). Além disso, muitos alunos, com idades entre quatorze e dezesseis anos, já estavam inseridos no mercado de trabalho ou aspiravam tal condição, considerando a aula como uma perda de tempo sem benefícios evidentes.

Outro aspecto que pode ter contribuído para a desmotivação dos alunos do Krüger (2013) é o sentimento de desvalorização. Em apoio a essa ideia, Rodrigues e Impolcetto (2023) observaram nas suas aulas que o uso de equipamentos oficiais proporcionou um impacto significativo nos alunos, que se sentiram valorizados e isso, por sua vez, contribuiu para o ensino efetivo da modalidade esportiva.

Assim, na primeira aula prática, o objetivo foi apresentar os materiais e formas de manuseio para os alunos. Para isso, foi feita uma roda de conversa, onde cada um teve a oportunidade de

conhecer e segurar as raquetes e as bolinhas, enquanto os residentes explicavam sobre os movimentos do Tênis e tiravam dúvidas que surgiam ao longo do diálogo.

Ainda nessa aula, algumas atividades de manuseio foram ministradas, como pode ser observado na Imagem 2, para que assim os alunos pudessem se adaptar com os materiais. E, ao final, uma outra roda de conversa foi feita, para que os alunos pudessem falar sobre suas facilidades e dificuldades com o manuseio dos equipamentos.

Imagem 2 – Atividades de manuseio



Fonte: Acervo dos autores.

O diálogo com a turma foi constante ao longo das aulas, pois, como os autores Rodrigues e Impolcetto (2023) apontaram, é essencial estar aberto para ouvir dúvidas e opiniões dos alunos e oferecer suporte para o entendimento da prática, independentemente de ser antes, durante ou após a aula. Para isso, as explicações devem ser claras e sucintas, as demonstrações realizadas de forma gradual, as atividades devem ser envolventes e as correções devem ser feitas moderadamente.

Na aula seguinte, as cinco fases de um dos principais movimentos do Tênis (*forehand*) e as quatro fases do serviço (saque) foram introduzidas nas atividades. Novamente, uma roda de

conversa foi realizada no início da aula, para relembrar conceitos já comentados e incluir novos, como regras básicas do jogo. O foco e objetivo da aula estavam na experimentação da prática esportiva, sendo assim, os alunos praticaram o ato de sacar e receber durante as atividades, utilizando as fases apresentadas no início da aula. Ou seja, nessa aula as atividades passaram a exigir a combinação de movimentos, não só de manipulação da raquete, mas também de coordenação do corpo, uso da raquete e domínio da bola, como mostra a Imagem 3.

Imagem 3 – Atividade de saque e recepção



Fonte: Acervo dos autores.

Na quarta aula, os conceitos práticos da aula anterior foram reforçados. Com atividades diferentes, os alunos continuaram praticando o saque e a recepção, respeitando as regras aprendidas. E, os minijogos começaram a acontecer. Com diferentes adaptações, foi possível proporcionar experiências tanto individuais quanto coletivas no esporte, como mostra a Imagem 4.

Imagem 4 – Minijogo com bambolê



Fonte: Acervo dos autores.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), no ambiente escolar é fundamental que o entendimento do jogo seja priorizado em detrimento dos aspectos técnicos para uma contextualização mais eficaz das ações e seus propósitos dentro da dinâmica. Isso não implica necessariamente em ignorar o aspecto técnico ou exigir que o aluno domine completamente a tática antes de aprender a técnica. Pelo contrário, ambos podem e devem ser ensinados de maneira simultânea durante o jogo.

Em consonância com essa ideia, Krüger (2013) observa que quando as suas aulas passaram a se assemelhar à abordagem utilizada em escolinhas, focando exclusivamente nos aspectos técnicos dos movimentos, suas aulas foram rejeitadas pelos alunos. Em sua análise, o autor reconhece que deveria ter introduzido mais elementos lúdicos para engajar os alunos.

Os minijogos são estratégias reconhecidas, adotadas e recomendadas por diversos estudiosos da área como uma forma de adaptação, permitindo que cada estudante participe de acordo com seu nível de habilidade motora, de maneira lúdica e preservando a essência do jogo. Essas estratégias se mostram especialmente

eficazes em turmas compostas por indivíduos de diferentes idades e necessidades específicas. Além disso, outra estratégia é a de utilizar jogos e/ou esportes com lógica semelhante para uma “transferência de aprendizagem”, como no caso do vôlei e frescobol (Ferreira *et al.*, 2020; Ginciene; Impolcetto, 2019; Rodrigues; Impolcetto, 2023; Souza *et al.*, 2023; Mortari; Sagrillo, 2021).

Uma das regras que já havia sido citada nas aulas foi a contagem de pontos que, a partir da introdução dos minijogos, começou a ser realizada também pelos alunos. Krüger (2013) relata a dificuldade de dar atenção para cada aluno, pois os mesmos tendem a ficar impacientes enquanto aguardam sua vez para jogar. Para contornar essa questão e manter o interesse dos alunos, bem como reforçar as regras previamente ensinadas, foi adotada uma estratégia pelos residentes contemplando os estudantes não envolvidos na partida no momento.

Esses alunos foram encarregados de auxiliar na contagem de pontos, o que não apenas os mantinha engajados na aula, mas também proporcionava uma maior imersão na dinâmica do jogo. A abordagem, além de estimular a participação, é uma prática alinhada com a sugestão de Ginciene, Impolcetto e Darido (2017), que destacam a importância de proporcionar aos alunos diferentes papéis dentro do esporte durante o processo de ensino, como árbitros, técnicos, jogadores e até mesmo membros da imprensa, para enriquecer a experiência.

Ao final da aula, como sempre foi feito, abriu-se uma roda de conversa para que os alunos pudessem comentar sobre a aula, levantar dúvidas e falar sobre suas percepções de dificuldades e facilidades a partir do momento em que o minijogo foi introduzido.

Na quinta e última aula prática, foi adaptada uma rede de vôlei que a escola possuía para que ficasse o mais próximo possível da ideia de uma rede de Tênis e dar continuidade com os minijogos, como observado na Imagem 5.

Imagem 5 – Minijogo individual



Fonte: Acervo dos autores.

Os autores Ginciene, Impolcetto e Darido (2017) também propõem outras alternativas para adaptar a rede, como o uso de bancos suecos, redes feitas com canos de PVC, ou até mesmo cordas e elásticos amarrados em cadeiras ou nas traves do gol.

Nessa aula, os alunos já estavam mais autônomos no que diz respeito às regras, ou seja, eles já conseguiam corrigir seus próprios erros. Para concluir a aula, conversou-se com os alunos sobre todas as aulas anteriores, lembrando sobre os conceitos aprendidos e uma “revisão” oral para também uma avaliação teórica que seria desenvolvida na aula posterior.

A avaliação teórica contou com seis questões sobre a temática trabalhada e foi aplicada em sala de aula, como mostra a Imagem 6. E, para composição da avaliação global do aluno, utilizou-se também a avaliação formativa teórico/prática ao longo do desenvolvimento de todas as aulas, por meio de registros observacionais da vivência e desenvolvimento nas aulas.

Imagem 6 – Aplicação da Prova Teórica



Fonte: Acervo dos autores.

Portanto, partiu-se de uma parte básica e introdutória, com conceitos e história da modalidade e depois para a adaptação dos materiais, para avançar com o conteúdo gradualmente. As rodas de conversa no começo e fim de cada aula possibilitaram uma visão ampla do que os estudantes estavam percebendo das aulas, isto é, se realmente estavam aprendendo e gostando do conteúdo/esporte. Como resposta do desenvolvimento destes, por meio das avaliações, o resultado foi satisfatório.

Por ser um conteúdo incomum dentro do ambiente escolar, o objetivo da inserção de tal modalidade foi justamente apresentar um estímulo diferente para que os estudantes se sentissem motivados a participarem das aulas, o que de fato aconteceu. Além da aprendizagem de fundamentos do Tênis de Campo, a socialização, a utilização de estratégias e a combinação de diferentes movimentos foram objetivos alcançados com as aulas. Como os próprios estudantes relataram, as aulas fizeram com que eles se divertissem, mesmo cansados após as atividades realizadas durante o dia. A interação entre estudantes de diferentes idades também é um ponto a se destacar, tendo em vista que todos participaram de forma efetiva conseguiram observar o próprio desenvolvimento e também o desenvolvimento da turma como um todo.

Tal experiência só foi possível porque os residentes tiveram contato prévio com a modalidade durante a graduação, o que os deixou mais preparados para conduzir as aulas. O artigo de Souza *et al.* (2023) analisa a percepção de 23 professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), acerca da inserção do Tênis de Campo como conteúdo nas aulas de EF. Os resultados revelaram que a maioria dos professores não teve acesso ao Tênis de Campo durante a graduação e, aqueles que tiveram, geralmente o fizeram por meio de disciplinas que abordavam esportes de rede/parede, com foco predominantemente no voleibol.

A ausência de componentes curriculares que discutam o Tênis de Campo, nos currículos dos cursos de EF, revela uma lacuna na formação desses professores. Isso resulta na dificuldade para incluir o esporte em suas aulas, levando-os a optar por não trabalhar com este conteúdo ou a depender da ajuda de terceiros com experiência na modalidade.

4. Considerações finais

A experiência vivenciada e o relato elaborado e apresentado, resultantes das atividades pedagógicas planejadas, demonstra a viabilidade e a importância de introduzir a modalidade esportiva do Tênis de Campo no contexto do Ensino Médio noturno, evidenciando uma série de desafios e estratégias para sua implementação.

O interesse demonstrado pelos estudantes, desde as primeiras aulas, em aprender um novo esporte foi um elemento crucial que viabilizou a execução do planejamento, visto que foi um momento de descoberta para os mesmos. Uma vez que não havia elementos comparativos, já que nenhum estudante havia jogado anteriormente, todos estavam começando do zero.

Como apresentado no decorrer do relato, o ensino de Tênis de Campo como conteúdo da EF é relevante. No entanto, sua não inclusão geralmente está associada a questões como a indisponibilidade de estruturas físicas adequadas na escola e a falta

de proximidade com a modalidade esportiva para desenvolvê-la. Para superar esses desafios, os professores podem recorrer a estratégias diversas, incluindo o uso de jogos, adaptação de materiais, implementação de aulas teóricas e conceituais, além da colaboração com indivíduos com experiência prévia na modalidade.

5. Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BERNARDES, A. O. Feiras de Ciências no Ensino Noturno. **Humanidades e Tecnologia (FINOM)**, v. 40, n. 1, p. 218-234, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério de Educação. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.
- CARVALHO, C. P. Alternativas metodológicas para o trabalho pedagógico voltado ao curso noturno. **Ideias**, v. 25, p. 75-89, 1995.
- CORRÊA, M. M. L.; FREITAS, T. C. R.; SILVA, S. Aparecida da. O ensino dos esportes de raquete no ambiente escolar. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 17, n. 1, p. 309–316, 2019.
- CORTELA, C. C. *et al.* R. Iniciação esportiva ao tênis de campo: um retrato do programa *play and stay* à luz da pedagogia do esporte. **Conexões**, v. 10, n. 2, p. 214-234, 2012.
- FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista de Educação Pública**, v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019.
- FAZOLLO, S. A. B. *et al.* As políticas públicas educacionais do Pibid e Residência Pedagógica como perspectivas de valorização do professor e da identidade docente: um caminho exitoso na UFRRJ. *In: VIII Encontro Nacional das Licenciaturas, VII Seminário do Pibid e II Seminário do Residência Pedagógica*, 2021, Campina Grande-PB. **Anais do VIII Encontro Nacional das Licenciaturas, VII Seminário do Pibid e II Seminário do Residência Pedagógica**. Campina Grande: Realize Editora, 2021.

FERREIRA, W. O.; OLIVEIRA, B. H.; FONTANA, V. do C.; MARTINS, M. Z. Inclusão do tênis na formação de professores de educação física: experiências de ensino e de reconstrução em um curso de licenciatura. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 18, n. 2, p. 79–85, 2020.

GINCIENE, G.; IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. Possibilidades pedagógicas para o ensino do tênis na escola. **Conexões**, v. 15, n. 4, p. 505-521, 2017.

GINCIENE, G.; IMPOLCETTO, F. M. Primeiras aproximações para uma proposta de ensino dos jogos de rede/parede: reflexões sobre o tênis de campo e o voleibol. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 27, n. 2, p. 121-32, 2019.

GONÇALVES, G. H. T.; ASSMANN, A. B.; GINCIENE, G.; BALBINOTTI, C. A. A.; MAZO, J. Z. Uma história do tênis no Brasil: apontamentos sobre os clubes esportivos e seus métodos de ensino. **Educación Física y Ciencia**, v. 20, n. 3, p. 11-12, 2018.

KRÜGER, G. O tênis de campo como uma possibilidade para as aulas de educação física escolar. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 4, n. 1, 2013.

MORTARI, J. A.; SAGRILLO, D. R. O ensino do tênis de campo na educação física escolar. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 4, p. 33559-33568, 2021.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista práxis educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

PACHECO, W.; NUNES, W. J. A impressão dos discentes em relação ao próprio desempenho na disciplina tênis de campo da UFRRJ. **Caderno de Graduação - Ciências Biológicas e da Saúde**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 239–248, 2016.

RODRIGUES, E. M. Ensino noturno de 2º Grau: o fracasso da escola ou a escola do fracasso?. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 49-72, 2017.

- RODRIGUES, P. C. S. *et al.* Evasão na aula de Educação Física do ensino médio noturno de uma escola municipal de Belo Horizonte. **Revista Digital-Buenos Aires**, n. 145, p. 01-09, 2010.
- RODRIGUES, L. M.; IMPOLCETTO, F. M. Tênis de campo e sport education: análise de uma proposta de ensino. **MOTRICIDADES: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, v. 7, n. 2, p. 155-167, 2023.
- SOUZA, A. A. de; BACKES, A. F.; SILVA, J.; SALLES, W. das N.; BRESCHILIARE, F. C. T. O tênis de campo como conteúdo de ensino: a percepção de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 45, p. e20230020, 2023.
- SILVA, A. J. F. da; ARAÚJO, A. C. de; SANTOS, A. de P. dos. Educação Física escolar no ensino médio noturno: um estado da arte. **Conexões**, v. 19, p. e021009, 2021.
- SILVA, J. V. P. da *et al.* Família dos jogos esportivos com raquetes: metodologia e procedimentos pedagógicos. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 25, n. 4, p. 117-127, 2017.
- TOGNI, A. C.; CARVALHO, M. J.S. A escola noturna de ensino médio no Brasil. **Revista Iberoamericana de educación**, 2007.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

→ **Álvaro Pedro Gomes Novais**

Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Integrou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (2020-2021), o Projeto Atletas Inteligentes, o Programa Residência Pedagógica (2024-2024) e o Programa de Educação Tutorial na UFRRJ.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5945370080919769>

E-mail: alpegonova@hotmail.com

→ **Amparo Villa Cupolillo**

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Mestre em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física pela UFRRJ. Professora Titular da UFRRJ, lecionando no Curso de Graduação em Educação Física, bem como nos Programas de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA/UFRRJ), e em Educação Física em Rede Nacional (ProEF/UFRRJ). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Corporeidades (GEPEC/UFRRJ). Atuou como Coordenadora de Área do subprojeto de Educação Física do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFRRJ).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5482837394103537>

E-mail: amparo@ufrj.br

→ **Ana Caroline dos Santos Deschamps**

Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Membro do Laboratório de Estudos do Corpo e Movimento (LECOM/UFRRJ). Integrou o Programa Residência Pedagógica (2022-2024) na UFRRJ.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8187197796490932>

E-mail: deschamps-carol@ufrj.br

→ **Anna Beatriz Gregorio Estrela da Silva**

Licencianda em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Integrou o Programa Residência Pedagógica (2022-2024) na UFRRJ.

E-mail: biaeestrela960@gmail.com

→ **Brenda Natasha Malvar Vale de Oliveira**

Licencianda em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Integrou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (2023-2024) na UFRRJ.

E-mail: brendamalvar@ufrj.br

→ **Breno Ferreira Pena Maciel**

Licenciando em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Membro do Laboratório de Treinamento de Força, Cineantropometria e Desempenho Humano (LabFormus/UFRRJ). Integrou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (2023-2024) na UFRRJ.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6625355834328277>

E-mail: penaedf@gmail.com

→ **Caio Zacharias Pereira**

Licenciando em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Integrou o Programa Residência Pedagógica (2022-2024) na UFRRJ.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5302033631322982>

E-mail: caiozachp@gmail.com

→ **Camila Fernandes Silva**

Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Integrou o Programa Residência Pedagógica (2022-2024) na UFRRJ.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3868316225126584>

E-mail: camilafernandes.ufrj@gmail.com

→ **Carlos Daniel Estevam dos Santos**

Licenciando em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Integrou o Programa Residência Pedagógica (2024-2024) na UFRRJ.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5169177836543883>

E-mail: carlosestevam@ufrj.br

→ **Carlos Henrique Anacleto Fonte**

Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Membro do Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Física (GPDEF/UFRRJ). Integrou o Programa Residência Pedagógica (2022-2024) na UFRRJ.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7587774900980269>

E-mail: carloshenriqueanacletofonte@gmail.com

→ **Célia Polati**

Mestra e Doutora em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ). Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física pela UFRRJ. Professora de Educação Física na rede pública de ensino dos municípios de Piraí e da cidade do Rio de Janeiro. Membro do Grupo de Pesquisa em Pedagogia de Educação Física e Esporte (GPPEFE/UFRRJ). Atua como Professora Supervisora no subprojeto de Educação Física do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFRRJ).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2183969945405638>

E-mail: celiapolati@gmail.com

→ **Dionizio Mendes Ramos Filho**

Doutor em Química Biológica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Mestre em Biodinâmica do Movimento Humano pela UFRJ, Graduado em Licenciatura Plena em Educação Física pela UFRJ e Pós-doutorando no Curso de Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professor no Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1101170834645656>

E-mail: dionizioramos@gmail.com

→ **Felipe Lameu dos Santos**

Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professor de Educação Física do Colégio Pedro II (CPII/Realengo) e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional (ProEF/UFRRJ). Atuou como Professor Supervisor no subprojeto de Educação Física do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFRRJ).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9983111807467730>

E-mail: felipelameu@gmail.com

→ **Francisco de Assis Andrade**

Mestre e doutorando em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ). Graduado em Licenciatura Plena em Educação Física pela UFRRJ. Professor de Educação Física na rede pública de ensino dos municípios de Petrópolis e Seropédica. Membro do Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Física (GPDEF/UFRRJ). Atuou como Preceptor no subprojeto de Educação Física do Programa Residência Pedagógica (PRP/UFRRJ).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2540000413422335>

E-mail: francisco.ufrj@gmail.com

→ **Geovanna Lopes Figueiredo**

Licencianda em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Integrou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (2023-2024) na UFRRJ.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8783090626139132>

E-mail: geovannalopes1977@gmail.com

→ **Giovana Zumpichiatti Carrarini**

Licencianda em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Membro do Laboratório de Fisiologia e Desempenho Humano (LFDH/UFRRJ). Integrou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (2023-2024) na UFRRJ.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7653933626205298>

E-mail: giovanacarrarini@gmail.com

→ **Guilherme de Souza Matheos**

Licenciando em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Integrou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (2023-2024) na UFRRJ.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9842840332944310>

E-mail: guidesouza.desouza8@gmail.com

→ **Guilherme Gomes Andrade**

Licenciando em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Corporeidades (GEPEC/UFRRJ). Integrou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (2023-2024) na UFRRJ.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9328204282758307>

E-mail: guilhermegms7@gmail.com

→ **Gustavo Pontes dos Santos**

Licenciando em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Integrou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (2022-2024) na UFRRJ.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4779796169610082>

E-mail: gustavopontes@ufrj.br

→ **Hellen Costa da Silva**

Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Integrou o Programa Institucional de Bolsa

de Iniciação à Docência (2020-2022) e o Programa Residência Pedagógica (2022-2024) na UFRRJ.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1324653959908213>

E-mail: helle.costaa@gmail.com

→ **Jéssica Calixto Gonçalves Alves Dinamarco**

Licencianda em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Integrou o Programa Residência Pedagógica (2022-2024) na UFRRJ e, atualmente, é bolsista do Projeto de Equoterapia na mesma instituição.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4211531152507885>

E-mail: jessica.carixto7@gmail.com

→ **Jéssica Renata Figueiredo Barros**

Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Integrou o Programa Residência Pedagógica (2022-2024) na UFRRJ.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2744399383226284>

E-mail: jessicafigueiredo@ufrj.br

→ **Jonatas Lucas Carneiro**

Licenciando em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Foi bolsista de Iniciação Científica, integrou o Projeto Atletas Inteligentes e o Programa Residência Pedagógica (2023-2024) na UFRRJ.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2311093910450024>

E-mail: jonataslucas175@ufrj.br

→ **Jonatas Thiago Vale da Rosa**

Graduado em Educação Física. Atuou como Preceptor no subprojeto de Educação Física do Programa Residência Pedagógica (PRP/UFRRJ).

E-mail: jonatasthiago@hotmail.com

→ Kaique da Silva Carneiro

Licenciando em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Integrou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (2023-2024) na UFRRJ.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6305646453773975>

E-mail: professorkaiquekt@gmail.com

→ Lucas Raphael Medeiros de Souza

Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), com especialização em Metodologia de Ensino da Educação Física (Faveni). Membro do Laboratório de Dimensões Sociais Aplicadas à Atividade Física e ao Esporte (Labsafe/UFRRJ). Foi bolsista de Iniciação Científica e integrou o Programa Residência Pedagógica (2023-2024) na UFRRJ.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0350850569060722>

E-mail: lucasraphael.edf@gmail.com

→ Maíra Almeida do Carmo

Licencianda em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Integrou o Programa Residência Pedagógica (2022-2024) na UFRRJ.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8019127603519488>

E-mail: mairalmeidaa@outlook.com

→ Marcos Vinicius da Costa Santos

Licenciando em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Integrou o Programa Residência Pedagógica (2023-2024) na UFRRJ.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8633755464321687>

E-mail: marcosbrait@outlook.com

→ Maria Aparecida Santos de Oliveira

Graduada em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professora de Educação Física na rede pública de ensino do município de Seropédica. Atuou como

Preceptora no subprojeto de Educação Física do Programa Residência Pedagógica (PRP/UFRRJ).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7657625397135282>

E-mail: cidasantos7@yahoo.com.br

→ **Mariana Antunes Braz**

Mestra em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (ProEF/UFRRJ), Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física pela UFRRJ. Professora de Educação Física na rede pública de ensino dos municípios de Itaguaí e Seropédica. Membro do Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Física (GPDEF/UFRRJ). Atuou como Preceptora no subprojeto de Educação Física do Programa Residência Pedagógica (PRP/UFRRJ).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0273736444047786>

E-mail: marianaantunesbraz@gmail.com

→ **Marlon Carlos Nascimento e Silva**

Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Integrou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (2020-2022) e o Programa Residência Pedagógica (2022-2024) na UFRRJ.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0140604583981373>

E-mail: lewinskar@ufrj.br

→ **Matheus Leite de Oliveira**

Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Integrou o Programa Residência Pedagógica (2022-2024) e a equipe de apoio do Projeto Atletas Inteligentes na UFRRJ. Atualmente, na mesma instituição, compõe a equipe do Projeto Derrubando Muros e Integrando Pessoas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1283752241713369>

E-mail: matheusleiteoliveira27@gmail.com

→ Mel França Pereira

Mestranda em Ciências da Atividade Física pela Universidade Salgado de Oliveira (Universo) e Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Integrou o Programa Residência Pedagógica (2022-2024) na UFRRJ. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5816357633232956>
E-mail: mfp01010@gmail.com

→ Mithia Cavalheiro Costa

Licenciada em Educação Física (2024) e Graduanda em licenciatura em Educação Especial pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Integrou o subprojeto de Educação Física do Programa Residência Pedagógica (2022-2024) na UFRRJ. Atualmente é bolsista do subprojeto de Educação Especial do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na mesma instituição. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5771225024263651>
E-mail: mithia_cava18@yahoo.com.br

→ Nei Jorge dos Santos Júnior

Doutor em Estudos do Lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Mestre em História Comparada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Graduado em Educação Física pela Universidade Castelo Branco (UCB) e Graduado em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor de Educação Física na rede pública de ensino do município de Seropédica, na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, docente do Centro Universitário Serra dos Órgãos (Unifeso) e do Centro Universitário Maurício de Nassau (Uninassau-RJ). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Corporeidades (GEPEC/UFRRJ) e do Laboratório de Comunicação e História (Lachi/Unirio). Atuou como Professor Supervisor no subprojeto de Educação Física do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFRRJ). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5376923296880291>
E-mail: edfnei@hotmail.com

→ Nicholas Trindade de Oliveira

Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Integrou o Programa Residência Pedagógica (2022-2024) na UFRRJ.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1575653297984452>

E-mail: nicholasto192@gmail.com

→ Nicole de Oliveira Anastacio Muniz

Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Integrou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (2020-2022) e o Programa Residência Pedagógica (2022-2024) na UFRRJ.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2216086015080827>

E-mail: nicoledeoliveiramuniz@ufrj.br

→ Paulo Cesar Gonçalves Leonardo Filho

Mestrando em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ) e Licenciado em Educação Física pela UFRRJ. Membro do Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Física (GPDEF/UFRRJ). Integrou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (2020-2022), o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (2022-2023) e o Programa Residência Pedagógica (2022-2024) na UFRRJ. Atualmente, é bolsista do Programa de Demanda Social da Capes.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2651955477281556>

E-mail: pauloleonardo21@ufrj.com

→ Rayssa Bruna Silva do Santos

Licencianda em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Integrou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (2023-2024) na UFRRJ.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5024631691468227>

E-mail: rayssabruna69@gmail.com

→ **Rayssa Fernanda Garcia Nogueira Palau**

Licencianda em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Membro do Laboratório de Dimensões Sociais Aplicadas à Atividade Física e ao Esporte (Labsafe/UFRRJ). Integrou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (2022-2024) na UFRRJ.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6197586309147709>

E-mail: palaurayssa@gmail.com

→ **Ricardo Ruffoni**

Doutor em Gestão do Desporto pela Faculdade de Motricidade Humana (FMH/Lisboa), Mestre em Ciência da Motricidade Humana pela Universidade Castelo Branco (UCB) e Graduado em Educação Física pela UCB. Professor do Curso de Graduação em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF/UFRRJ). Lidera o Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar da UFRRJ, e pertence ao Grupo de Pesquisa Percepções do Cotidiano Escolar (GPPCE/UERJ). Atuou como Docente Orientador no subprojeto de Educação Física do Programa Residência Pedagógica (PRP/UFRRJ).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8193088509334234>

E-mail: prof.ruffoni@gmail.com

→ **Rocindes de Souza Berriel**

Doutor em Epidemiologia em Saúde Pública pela Fundação Oswaldo Cruz (ENSP/FIOCRUZ), Mestre em Ciências pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEA/UFRRJ), Graduado em Licenciatura Plena em Educação Física pela UFRRJ. Professor de Educação Física na rede pública de ensino do município de Mesquita, na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro e docente da Faculdade Bezerra de Araújo (FABA). Atuou como Preceptor no subprojeto de Educação Física do Programa Residência Pedagógica (PRP/UFRRJ).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4382091848528794>

E-mail: rcd.com@hotmail.com

→ **Rodrigo Lema Del Rio Martins**

Doutor e Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Graduado em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professor Adjunto da UFRRJ, lecionando nos cursos de Graduação em Educação Física e Pedagogia, bem como nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEduc/UFRRJ), e em Educação Física em Rede Nacional (ProEF/UFRRJ). Líder do Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Física (GPDEF/UFRRJ). Atuou como Docente Orientador no subprojeto de Educação Física do Programa Residência Pedagógica (PRP/UFRRJ).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9215131825606115>

E-mail: rodrigodrmartins@ufrj.br

→ **Thayná Lopes de Azevedo**

Licenciada em Educação Física (2024) e Graduanda em licenciatura em Educação Especial pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Integrou o Programa Residência Pedagógica (2022-2024) na UFRRJ.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2093001819597877>

E-mail: thaynalopesdeazevedo@ufrj.br

→ **Valéria Nascimento Lebeis Pires**

Doutora em Epidemiologia em Saúde Pública pela Fundação Oswaldo Cruz (ESPN/FIOCRUZ), Mestra em Ciência da Motricidade Humana pela Universidade Castelo Branco (UCB) e Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professora do Curso de Graduação em Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional (ProEF/UFRRJ). Coordenadora da Companhia de Dança da UFRRJ e Líder do Laboratório de Estudos do Corpo e Movimento (LECOM/UFRRJ).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0935439503269817>

E-mail: valerianlp@ufrj.br

→ **Victor Cordeiro dos Santos**

Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Integrou o Programa Residência Pedagógica (2022-2024) na UFRRJ.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4198761073818023>

E-mail: victorcordeiro@ufrj.br

→ **Wellerson Ferreira dos Santos**

Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professor de Educação Física na rede pública de ensino do município de São Pedro da Aldeia. Integrou o Programa Residência Pedagógica (2022-2024) na UFRRJ.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7412526458609843>

E-mail: wellersonferreirads@gmail.com

Além da potência das experiências pedagógicas empreendidas no PIBID e no Residência Pedagógica da UFRRJ, narradas e analisadas nesta obra, compreendemos a necessidade urgente de a nossa área revelar o que se faz de melhor nos cotidianos escolares, dentro das condições possíveis (que são indiscutivelmente adversas). Mais do que refletir e discutir como a educação física “deve ser”, apostamos em dar visibilidade no que a educação física “vem sendo”.

PPGEDUC
Programa de Pós-Graduação em Educação
Contextos Contemporâneos e Demandas Plurais

Pibid
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Docência

CAPES

**Residência
Pedagógica**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
UFRRJ

Pedro & João Editores
20 ANOS
pedrojoaoeditores.com.br