

ELIZANGELA CELY DA SILVA OLIVEIRA
GABRIELA SIMÕES SILVA
JOSÉ HENRIQUE DOS SANTOS
ORGANIZADORES

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:

DA FORMAÇÃO À AÇÃO

2



2022

ELIZANGELA CELY DA SILVA OLIVEIRA
GABRIELA SIMÕES SILVA
JOSÉ HENRIQUE DOS SANTOS
ORGANIZADORES

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:

DA FORMAÇÃO À AÇÃO

2



2022

2022 by Editora e-Publicar
Copyright © Editora e-Publicar
Copyright do Texto © 2022 Os organizadores
Copyright da Edição © 2022 Editora e-Publicar
Direitos para esta edição cedidos à Editora e-Publicar pelos organizadores.

Editora Chefe

Patrícia Gonçalves de Freitas

Editor

Roger Goulart Mello

Diagramação

Roger Goulart Mello

Dandara Goulart Mello

Projeto Gráfico e Edição de Arte

Patrícia Gonçalves de Freitas

Revisão

Os organizadores

Todo o conteúdo do livro, dados, informações e correções são de responsabilidade exclusiva dos autores. O download e compartilhamento da obra são permitidos desde que os créditos sejam devidamente atribuídos aos autores. É vedada a realização de alterações na obra, assim como sua utilização para fins comerciais.

A Editora e-Publicar não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Conselho Editorial

Alessandra Dale Giacomini Terra – Universidade Federal Fluminense

Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Andrelize Schabo Ferreira de Assis – Universidade Federal de Rondônia

Bianca Gabriely Ferreira Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Cristiana Barcelos da Silva – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Cristiane Elisa Ribas Batista – Universidade Federal de Santa Catarina

Daniel Ordane da Costa Vale – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes

Dayanne Tomaz Casimiro da Silva - Universidade Federal de Pernambuco

Diogo Luiz Lima Augusto – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Elis Regina Barbosa Angelo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Ernane Rosa Martins - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás



2022

Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Fábio Pereira Cerdera – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Francisco Oricelio da Silva Brindeiro – Universidade Estadual do Ceará
Glaucio Martins da Silva Bandeira – Universidade Federal Fluminense
Helio Fernando Lobo Nogueira da Gama - Universidade Estadual De Santa Cruz
Inaldo Kley do Nascimento Moraes – Universidade CEUMA
João Paulo Hergesel - Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Jordany Gomes da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Jucilene Oliveira de Sousa – Universidade Estadual de Campinas
Luana Lima Guimarães – Universidade Federal do Ceará
Luma Mirely de Souza Brandão – Universidade Tiradentes
Mateus Dias Antunes – Universidade de São Paulo
Milson dos Santos Barbosa – Universidade Tiradentes
Naiola Paiva de Miranda - Universidade Federal do Ceará
Rafael Leal da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Rita Rodrigues de Souza - Universidade Estadual Paulista
Rodrigo Lema Del Rio Martins – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Willian Douglas Guilherme - Universidade Federal do Tocantins

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

E24 Educação física escolar [livro eletrônico] : da formação à ação:
volume 2 / Organizadores Elizangela Cely da Silva Oliveira,
Gabriela Simões Silva, José Henrique dos Santos. – Rio de
Janeiro, RJ: e-Publicar, 2022.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5364-018-4

1. Educação física. 2. Prática de ensino. 3. Professores –
Formação. I. Oliveira, Elizangela Cely da Silva. II. Silva, Gabriela
Simões. III. Santos, José Henrique dos

CDD 613.7042

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Editora e-Publicar

Rio de Janeiro – RJ – Brasil
contato@editorapublicar.com.br
www.editorapublicar.com.br



2022

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que apresentamos a **2ª edição** da obra intitulada “**Educação Física escolar: da formação à ação**”. Essa obra tem por objetivo compartilhar pesquisas e experiências relacionadas à Educação Física escolar, visando estabelecer diálogos entre professores(as) e estudantes. Nela, contamos com a contribuição de graduandos(as), pós-graduandos(as), professores(as) e pesquisadores(as) engajados(as) na área da Educação Física escolar. Com 15 capítulos, essa coletânea de estudos abrange resultados de pesquisas e relatos de experiências. Ainda, tivemos o prazer e o privilégio de sermos presenteados(as) com um prefácio do Professor Daniel Carreira Filho.

No mais, é com muita alegria que desejamos a todos(as) uma excelente leitura!

José Henrique
Elizangela Cely
Gabriela Simões

PREFÁCIO

É com elevada responsabilidade e, ao mesmo tempo com muita felicidade, que recebemos o convite para buscar produzir o texto no qual pretendemos corresponder à confiança que as organizadoras da obra nos brindaram.

Ao buscar elaborar o prelúdio que pudesse provocar aos felizardos leitores que tiverem acesso à obra, me vem à mente a trajetória da Educação Física em nossa cultura particular (a brasileira) que encontra referência de sua forte transição, conhecida como a “Crise da Educação Física Brasileira” (1982) com a obra do professor João Paulo Subirá Medina: “Educação Física Cuida do corpo e..... mente”.

A produção acadêmica na área da Educação Física (sem a divisão entre Licenciatura e o Bacharelado) passa a discutir e provocar os professores e profissionais da área na direção de buscar sustentação e explicação de suas práxis em diferentes e ampliados campos do conhecimento humano.

A presente obra, cuidadosamente ordenada e abrangente, é uma demonstração inequívoca da busca por fundamentação das possibilidades de intervenção socialmente responsável pelos profissionais da Educação Física com foco na Educação Básica Nacional e a formação dos professores (atores sociais na escola).

A obra discute a questão da formação do professor em cursos superiores, mais especificamente da licenciatura, ampliando os olhares para a práxis diferenciada e incentivadora da criatividade, inovação e ampliação das oportunidades que a corporeidade pode permitir/provocar.

Os autores Vitor Alexandre Rabelo de Almeida, Cyro Gabriel Correa Cunha e Fábio Brum, interpretam com profundidade e propriedade apurada as questões do envolvimento dos discentes com o aprendizado possível nos estágios curriculares supervisionados e concluem, sabiamente, que a conjunção do docente que atua no seio da escola e os discentes é a fonte do aperfeiçoamento. “Conclui-se que o orientador local tem a função de propiciar condições favoráveis à formação profissional do estudante, trabalhando junto ao estagiário de forma acolhedora e colaborativa, oportunizando e criando um diálogo profícuo entre universidade e escola”.



Dedicando atenção no mesmo campo de intervenção formativa os autores Diane Mota Lima, Miguel Ataíde Pinto da Costa e José Henrique dos Santos, retratam as questões imperiosas do acolhimento do docente que atua na escola e recebe os estágios como fonte de formação do futuro profissional para a mediação do conhecimento no seio da Educação Básica nacional. O relato de experiência que apresentam e analisam é mais uma contribuição com precisão para a adequada e diferenciada formação do professor iniciante na carreira.

O autor Joe Gomes mergulha na questão da formação dos professores que encontram desafios em suas mediações do conhecimento pautadas pela necessidade, indiscutível, da pesquisa como forma de aprimoramento das práticas junto aos educandos. Está presente, no capítulo de sua responsabilidade, as questões do multiculturalismo. Com o intuito de contribuir, o que de fato o faz, o autor escolhe a questão da discriminação nas aulas de Educação Física, buscando analisar as possibilidades de construção de práticas multiculturalmente orientadas para superar discursos discriminatórios e preconceituosos como fonte da provocação aos leitores.

Os autores Rudson Procópio, Maria Aparecida Santos de Oliveira e Ricardo Ruffoni buscaram desenvolver a temática da Residência Pedagógica, mecanismo altamente relevante na formação docente, e teceram a trilha de discussão pautada, também, considerando o momento pandêmico em que vivemos. O estudo parte da vivência concreta de um aluno bolsista do programa de residência pedagógica do curso de Licenciatura em Educação Física. O texto vos provocará na direção de avaliar e considerar o programa como um digno e efetivo mecanismo de formação do docente.

A questão da ludicidade, extremamente necessária ao processo de desafios ao desenvolvimento integral de crianças e adolescentes é tratada pelas autoras Vitória Ferreira, Gabriela Simões, Elizangela Cely e Fabiane Frota da Rocha Morgado com exemplar discussão e provocações. As proposições das autoras estão impregnadas de indicações que contribuem, com eficácia, para os docentes desenvolverem suas intervenções junto às crianças e com amplas perspectivas de sucesso.

As questões de políticas públicas para a Educação Infantil com foco em experiências de um município brasileiro, desenvolvidas pelas autoras e autores Ingrid Ilga Amaral de Medeiros, Geyson Ricardo Zilch, Lauriano Cecchin Warth, Marília Garcia Pinto e Gelcemar Oliveira Farias, apontam na direção da necessidade de investimentos na formulação de propostas didático e pedagógicas que possam favorecer o desenvolvimento coerente e propositivo e que



demonstram contar com sustentação teórica condizente e que permite a continuidade da atenção aos estudantes nos segmentos seguintes da formação na Educação Básica Nacional. Na conclusão do texto apontam para a necessidade de outros municípios, que ainda não possuem o componente curricular em sua grade, providenciem a inclusão das ações mediadas pela disciplina Educação física em função de sua importância no desenvolvimento das crianças.

Os autores Jonathan Soares da Costa e Matheus Duarte Guerra desenvolvem a temática dos jogos como fonte de desenvolvimento psicomotor de crianças e adolescentes, enfatizando que a adoção dos jogos como estratégia para a aprendizagem entre crianças e adolescentes supera, em muito, a visão distorcida que considera esta proposta como forma de passar o tempo brincando com os alunos. Os autores aprofundam as discussões sobre a relevância de ser dedicado tempo para que os alunos sejam alunos, para que encontrem o seu eu interior e se desenvolvam integralmente. Situa, neste contexto, o protagonismo docente como facilitadores, nesse caminho entre aluno e aprendizagem, estimulá-los cada vez mais. Apontam, ainda, o papel fundamental da psicomotricidade em todo esse processo de desenvolvimento integral do aluno e na busca pela sua autonomia, visto que por muito tempo caminhamos ao lado oposto de um ambiente que estimule a iniciativa, a espontaneidade e, principalmente, a autonomia.

A questão das lutas, enquanto conteúdo no seio da educação, mereceu a atenção dos professores Rodrigo Gavioli de Assis e Admir Soares de Almeida Junior, foi objeto de estudos considerando o protagonismo docente através de suas narrativas que se caracterizaram como uma estratégia de construção autoral e de apresentação de saberes provenientes da reflexão sobre a prática. A natureza dos saberes gerados na pesquisa rompeu a lógica da racionalidade instrumental e as dinâmicas realizadas constituíram-se em modos particulares de reflexão e aprendizagem. As experiências narradas serviram de base para a compreensão sobre os saberes que são mobilizados no trato com essa temática.

O autor Thiago Wellington da Silva Pio encaminha a temática das lutas enquanto conteúdo do componente curricular educação física e apresenta uma série de provocações aos docentes que buscam oferecer esta oportunidade de vivência da cultura corporal do movimento, mais especificamente através da modalidade do Judô. Aborda, com profundidade e abrangência, os conteúdos de aprendizagens possíveis e com significados que podem ser apropriados pelos alunos e alunas do ensino fundamental. Observar que se trata de um manual de orientação básica para a apropriação de conhecimentos sobre o Judô pelos alunos e alunas.



A prática de atividades esportivas no seio da Educação mereceu olhar apurado dos autores Luiz Clebson de Oliveira Silvano e Adriana Lúcia Leal da Silva quando realizam estudos sobre o ensino de uma modalidade comum no seio das escolas. No entanto, o enfoque que apresenta m no trabalho é dado para muito além das práticas de fundamentos ou regras esportivas comumente vistas no seio das instituições escolares. A proposta, como apontam, ressalta a importância do protagonismo docente que procura apresentar e desenvolver novas formas de aprendizagem, experiências e vivências significativas para as crianças e adolescentes. Acentuam que o professor de Educação Física tem papel importante nessa formação que vai além de um mero aprendizado das habilidades sociais, afetivas e cognitivas.

O ator social que realiza sua intervenção no seio da Educação Básica e sua prática pedagógica tendo o componente curricular como meio de sua ação é a proposta que o professor Alex Santos Meireles traz em seu trabalho. A provocação que o texto nos traz tem como fulcro a decisão/ação profissional de constante busca pelo conhecimento, que perpassa pela capacitação, formação continuada e o estabelecimento de olhares amorosos para a sua prática com alunos e alunas. A necessidade de formatação de parcerias com outros componentes curriculares está presente entre as indicações que faz aos professores além, é claro das especificidades de conteúdos que respeitem integralmente a individualidade de seus alunos em termos do nível de aptidão física, interesses e necessidades diferentes e que esses fatores podem ser determinantes à participação nas aulas e atividades propostas, perpassando pela manutenção das atividades da cultura corporal de movimento em momentos da pandemia vivida.

O preparo dos atores sociais com sustentação em conceitos e proposições da área da psicologia foi alvo das atenções de Maria de Fátima Antunes Alves Costa e Hugo Freitas Espinoso. Os autores chamam, inicialmente, a atenção que ao as questões de a base teórica da psicologia do esporte compreender um contexto relacionado ao ser humano e suas diferenças, objetivas e subjetivas, a aplicabilidade em técnicas deve ser diferenciada. A psicologia do esporte aplicada à educação física escolar serve como instrumento fundamental para a compreensão do desenvolvimento da criança, pois oferece ferramentas ao professor que farão com que a criança leve para sua vida inteira o que aquela “brincadeira” contribuiu para o seu desenvolvimento como indivíduo. Os autores demonstram a importância da psicologia para o professor de educação física, de modo que ele entenda como o esporte contribui no processo de desenvolvimento e de aprendizado da criança e, ainda, como este pode contribuir para a formação do indivíduo no seu contexto biopsicossocial. Nesse contexto apresentam a



responsabilidade docente pela inserção dos esportes no seio da escola para muito além da prática pela prática.

A temática da violência e suas relações com o componente curricular Educação Física é objeto de provocações dos autores Natalia Guimarães Santuchi, Mariana Silva Almeida e Carlos Eduardo Vaz Lopes que se configura como um tema multifatorial, multicausal e multiterritorial em nosso tempo. Apontam, os autores, que a violência e a desigualdade social estão cada vez mais presentes na sociedade contemporânea e a violência escolar tem se mostrado fator de grande preocupação diante de algumas mudanças que vêm acontecendo dentro do ambiente educacional. O estudo que apresentam propõe a reflexão, por meio de uma análise da literatura recente, acerca da violência escolar e o entorno geográfico onde a escola está localizada, utilizando a aula de Educação Física como um dos cenários. Provocam a discussão quando apontam, com clareza, que um caminho possível perpassa por práticas pedagógicas menos centradas no excesso da cultura da competição, valorizando ações mais cooperativas e de respeito mútuo entre os diferentes protagonistas das práticas escolares.

O conjunto de produtores de saberes reunidos em torno de tema preponderante no momento social em que vivemos nos dois últimos anos (2020-2021) por força da pandemia do COVID-19, qual seja a migração para o meio digital, transita pelo universo do uso das diferentes tecnologias da informação e comunicação e sua relação com o componente curricular. Os autores Leandro Augusto Cardoso, Lauriano Cecchin Warth, Íris Dantas da Mota, Jessica Cozza, Renato Daniel Trusz, Franciane Maria Araldi e Gelcemar Oliveira Farias analisaram diferentes produções acadêmicas em que o tema do uso das TIC's esteve presente e que ofereceram contribuição específica para a intervenção mediada pelos docentes de Educação Física Escolar. O resultado apontado pelo grupo de professores indica que o conhecimento sobre as TIC's na escola traz à docência uma nova perspectiva de intervenção pedagógica.

Como pontua Sacristan, o currículo é resultado de embates entre os atores sociais no ambiente escolar, estas preocupações foram abordadas pelos autores Tatiane de Lima Bessa Vieira, Murilo Benício de Melo Lobo, Priscila Silva Luiz e Marília de Sá Gomes, mais especificamente na construção, apropriação e aplicação do currículo mínimo pelos professores na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. O texto, produzido com base em entrevistas com docentes e retrata com eloquência irrefutável a realidade em escolas públicas do estado. Aspectos relevantes sobre a possibilidade de articulação entre os mediadores do conhecimento da educação física são tratados pelos autores e propiciando a continuidade dos debates em outros espaços de socialização de saberes. Levaram em conta a realidade distinta das escolas



Estaduais, também negativamente obtiveram como resultado que o Currículo Mínimo é um limitador do planejamento do professor, contudo acredita-se que o documento é um norteador de suas ações.

A obra, que tivemos o privilégio de prefaciar busca transitar por diferentes perspectivas e olhares possíveis para o seio da Educação Básica Nacional, da Escola e da participação do componente curricular Educação Física e, principalmente, as interpretações iniciais a serem apropriadas pelos atores sociais que realizam a mediação do conhecimento, os docentes.

Felizes dos que tiverem acesso à esta socialização de saberes, altamente relevantes, que as autoras e autores, maravilhosamente coordenados pelas professoras Elizangela Cely e Gabriela Simões, lhes apresentam.

Professor Daniel Carreira Filho



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	05
PREFÁCIO	06
CAPÍTULO 1	16
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR SUPERVISOR DA ESCOLA PARA FORMAÇÃO DISCENTE.....	16
DOI: 10.47402/ed.ep.c202211271184	Vitor Alexandre Rabelo de Almeida Cyro Gabriel Correa Cunha Fábio Brum
CAPÍTULO 2	30
ACOLHIMENTO NO PERÍODO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	30
DOI: 10.47402/ed.ep.c202211282184	Diane Mota Lima Miguel Ataíde Pinto da Costa José Henrique dos Santos
CAPÍTULO 3	43
A PESQUISA-AÇÃO E A FORMAÇÃO MULTICULTURAL DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DESAFIOS E PRÁTICAS	43
DOI: 10.47402/ed.ep.c202211293184	Joe Gomes
CAPÍTULO 4	60
EDUCAÇÃO FÍSICA E O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CENÁRIO PANDÊMICO DA COVID-19.....	60
	Rudson Procópio Maria Aparecida Santos de Oliveira Ricardo Ruffoni
CAPÍTULO 5	69
A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATANDO A EXPERIÊNCIA COM AS BRINCADEIRAS CANTADAS.....	69
DOI: 10.47402/ed.ep.c202211315184	Vitória Ferreira Gabriela Simões Elizangela Cely Fabiane Frota da Rocha Morgado
CAPÍTULO 6	79
EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM NOS MUNICÍPIOS DO NÚCLEO METROPOLITANO DE FLORIANÓPOLIS	79
DOI: 10.47402/ed.ep.c202211326184	Ingrid Ilga Amaral de Medeiros Geyson Ricardo Zilch Lauriano Cecchin Warth Marília Garcia Pinto Gelcemar Oliveira Farias



CAPÍTULO 7 93

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR 93

DOI: 10.47402/ed.ep.c202211337184

Jonathan Soares da Costa
Matheus Duarte Guerra

CAPÍTULO 8 107

LUTAS E ESCOLA: REFLEXÕES A PARTIR DE NARRATIVAS DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA 107

DOI: 10.47402/ed.ep.c202211348184

Rodrigo Gavioli de Assis
Admir Soares de Almeida Junior

CAPÍTULO 9 120

PEDAGOGIA DO JUDÔ NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR 120

Thiago Wellington da Silva Pio

CAPÍTULO 10 131

BASQUETEBOL E EDUCAÇÃO: O ENSINAR E APRENDER PELO ESPORTE 131

DOI: 10.47402/ed.ep.c2022113610184

Luiz Clebson de Oliveira Silvano
Adriana Lúcia Leal da Silva

CAPÍTULO 11 141

PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: RELATANDO EXPERIÊNCIAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 141

Alex Santos Meireles

CAPÍTULO 12 149

PSICOLOGIA DO ESPORTE: O CONTEXTO TRANSDISCIPLINAR DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR 149

DOI: 10.47402/ed.ep.c2022113812184

Maria de Fátima Antunes Alves Costa
Hugo Freitas Espinoso

CAPÍTULO 13 158

A INFLUÊNCIA DO ENTORNO ESCOLAR PARA PERCEPÇÃO DE VIOLÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA 158

DOI: 10.47402/ed.ep.c2022113913184

Natalia Guimarães Santuchi
Mariana Silva Almeida
Carlos Eduardo Vaz Lopes



CAPÍTULO 14..... 174

O USO DAS TIC'S NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA ANÁLISE EM PERIÓDICOS NACIONAIS..... 174

DOI: 10.47402/ed.ep.c2022114014184

Leandro Augusto Cardoso
Lauriano Cecchin Warth
Íris Dantas da Mota
Jessica Cozza
Renato Daniel Trusz
Franciane Maria Araldi
Gelcemar Oliveira Farias

CAPÍTULO 15 189

CURRÍCULO MÍNIMO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: REFLEXÕES SOBRE A DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA 189

DOI: 10.47402/ed.ep.c2022114115184

Tatiane de Lima Bessa Vieira
Murilo Benício de Melo Lobo
Priscila Silva Luiz
Marília de Sá Gomes

SOBRE OS ORGANIZADORES.....196





CAPÍTULO 1

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR SUPERVISOR DA ESCOLA PARA FORMAÇÃO DISCENTE

DOI: 10.47402/ed.ep.c202211271184

Vitor Alexandre Rabelo de Almeida
Cyro Gabriel Correa Cunha
Fábio Brum

RESUMO

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é uma das disciplinas do curso de Licenciatura em Educação Física (EF) que oportuniza ao aluno vivências necessárias para o progresso acadêmico e profissional. Convém dizer que o ECS é a disciplina que proporciona em muitas vezes o primeiro contato com a prática profissional antes do vínculo empregatício. Neste contexto, um estudo sobre a importância da relação do professor supervisor da escola com o estagiário se faz indispensável e insurgente. O objetivo deste estudo foi levantar a produção do conhecimento na literatura sobre a importância do professor supervisor da escola no estágio supervisionado em EF. Esta pesquisa tratou-se de um estudo de revisão narrativa da literatura. Percebe-se que o ECS é uma fase crucial para o desenvolvimento da carreira docente também na área de EF. O estágio supervisionado incorre a uma reflexão acerca de como a prática profissional pode influenciar na carreira docente e de como pode interferir nas tomadas de decisão. O professor supervisor da escola é um personagem extremamente relevante, pois o mesmo deve propiciar uma atuação que promova o desenvolvimento da docência com seus estagiários, sendo corresponsável pela formação inicial do discente. O contato com profissionais que estão no mercado de trabalho promove e fortalece os conhecimentos da profissão a serem adquiridos pelos estagiários de EF, isto é, os estudos selecionados corroboram sobre a importância no ECS dos professores supervisores que já se encontram atuando nas escolas. Um ECS que tenha um professor supervisor da escola que seja receptivo, acolhedor e com um perfil docente formador é fundamental para que o estagiário tenha experiências ricas e proveitosas neste momento da graduação. Conclui-se que o professor supervisor da escola tem a função de propiciar condições favoráveis à formação profissional do estudante, trabalhando junto ao estagiário de forma acolhedora e colaborativa, oportunizando e criando um diálogo profícuo entre universidade e escola.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio curricular, Supervisor, Educação Física.

INTRODUÇÃO

O curso de Licenciatura em Educação Física (EF) é permeado de conteúdos da cultura corporal do movimento que estão atrelados às diversas concepções teórico-práticas. O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é uma das disciplinas da grade do curso de EF que oportuniza diretamente ao aluno vivências necessárias para o progresso acadêmico e pessoal (MARTINY; GOMES-DA-SILVA, 2011).



Convém dizer que o ECS é a disciplina na grade curricular que oportuniza em muitas vezes o primeiro contato com a prática profissional antes do vínculo empregatício. É o momento em que o aluno pode errar e aprender com os próprios erros. Pode-se dizer que este período é um momento de transição do apenas estudante para futuro professor (OLIVEIRA; CUNHA, 2006).

Segundo a Lei nº 11.788/08 (BRASIL, 2008), o ECS proporciona ao discente a vivência das competências profissionais em sua atividade profissional, tendo por objetivo o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e ao trabalho.

No ECS, em especial nas licenciaturas, existe a docência supervisionada, em que o discente exerce a função de professor com o auxílio do professor responsável pela disciplina na escola. Não menos importante, a figura do professor do ECS da universidade existe dentro desse contexto também como um supervisor do estagiário. Esses agentes envolvidos no processo do ECS fazem parte de um núcleo em que as ações devem se concretizar de forma colaborativa (RODRIGUES, 2007).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em EF (BRASIL, 2004), em nível superior de graduação plena, afirma que o ECS é o ponto de ligação do conhecimento científico com a prática, atuando como base de sustentação para início do discente em sua futura carreira profissional.

Compreende-se também que o ECS é um período de observação, em que o discente analisa a atuação de um docente formado em seu local de trabalho. Não obstante, o ECS é considerado uma fase de ‘lapidação’ do futuro professor, a qual abrange a relevância do acompanhamento do estagiário em sua formação (ANTUNES, 2007).

Dentro do ECS, a reflexão na própria atuação como professor é importante para que exista a formação de um profissional crítico, sendo de suma importância a valorização do contexto prático para o estagiário. Dessa forma, dentre as funções primordiais do ECS, se encontram o observar, o agir e o refletir, isto é, mensurar e compreender como se constrói a ação pedagógica. Assim sendo, o agir reflexivo se assenta como ponto fundamental para a formação do futuro professor (PIRES *et al.*, 2017).

O ECS pode ser considerado uma ferramenta de desenvolvimento experiencial-profissional, pois é no contato com a prática docente que o estagiário adquire e constrói novas teorias, esquemas e conceitos. O ECS é também um período repleto de medo, frustrações e ansiedade. Pois se vendo como professor, o estagiário deverá tomar posicionamentos e decisões



que incorrerão significativamente em seu futuro profissional. É nesse instante que o estagiário se torna maleável e mais receptivo a desafios e busca-se afirmar com o presente vivido durante as situações de estágio, sendo que estes podem se tornar momentos de análise e reflexão, impactando diretamente na sua ação pedagógica futura (SCHÖN, 1992).

O acompanhamento *in loco* do estagiário por um orientador ou outro profissional dentro da escola é de suma importância para que exista a mediação e condução de situações decorrentes da prática. Isso porque existe uma necessidade de se ter alguém experiente próximo do estagiário para sanar suas dúvidas e levantar questionamentos. Nessa perspectiva, o conhecimento compartilhado é importantíssimo para que existam ações fundamentadas (IMBERNÓN, 2001). A relação entre estagiário e orientador é fundamental, “pois cabe ao orientador também, propiciar medidas reflexivas que venham a gerar conhecimento compartilhado” (IMBERNÓN, 2001, p. 94).

Dessa forma, afirma-se que o professor supervisor da escola tem importante papel na formação do estagiário enquanto futuro professor, devendo assim existir um relacionamento construtivo e mútuo não apenas entre este professor e o estagiário, mas também, entre a escola e a universidade (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991).

Considerando o que foi supramencionado, um estudo sobre a importância da relação do professor supervisor da escola com o estagiário se faz oportuno e relevante. Destarte, o objetivo do trabalho foi levantar a produção do conhecimento na literatura sobre a importância do professor supervisor da escola no estágio supervisionado em EF.

METODOLOGIA

Esta pesquisa tratou-se de um estudo de revisão narrativa da literatura. Segundo Green, Johnson e Adams (2006), a revisão narrativa tem como objetivo oferecer informações sob um ponto de vista teórico-conceitual, neste caso o ECS e o professor supervisor, suas relações e sua importância no currículo para a formação do discente do curso de Licenciatura em EF.

Os critérios para a inclusão da amostra sem delimitação temporal foram artigos originais, de revisão, livros e capítulos de livro que correspondiam à temática da importância do professor supervisor no ECS em EF. Dessa forma, foram feitas análises nos manuscritos impressos e eletrônicos, onde foram selecionados os autores e as publicações que abordassem os assuntos concernentes à temática deste trabalho.



Após a seleção dos artigos e sua respectiva leitura, categorias foram formadas na medida em que os temas surgiam e se reproduziam. Ao passo que esta frequência de temas geradores ocorreu juntamente com as percepções dos autores deste trabalho, as duas categorias levantadas foram divididas em: “Elementos constitutivos do Estágio Curricular Supervisionado em EF” e “Importância do Professor Supervisor da Escola no Estágio Curricular Supervisionado em EF”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, parte dos resultados diz respeito aos elementos que constituem o estágio curricular supervisionado em EF e que envolvem, especialmente, o estágio curricular como um componente obrigatório do curso de licenciatura em EF, o contexto em que se desenvolve o estágio e o estagiário em formação no ambiente do estágio. A seguir, apresentou-se a discussão sobre a importância do professor supervisor da escola no estágio curricular supervisionado em EF, considerando esse profissional como de extrema relevância para o estagiário e para seu desenvolvimento no ambiente de estágio.

Elementos constitutivos do Estágio Curricular Supervisionado em EF

A EF como componente curricular obrigatório da educação básica (BRASIL, 1996) refere-se não somente à inclusão da disciplina na educação básica brasileira, mas também à docência e a construção do fazer pedagógico como parte integrante da formação do ser professor de EF. Nesse contexto, o ECS é uma fase crucial para o desenvolvimento da carreira docente também na área de EF, tendo em vista que por vezes o professor de EF na escola é rotulado como aquele docente que não planeja suas atividades e/ou que não se preocupa com métodos e avaliação de ensino, ficando, nessas situações, conhecido como o professor rola bola ou que brinca com os alunos (FARIA, 2014).

Dessa forma, a vivência no ECS seria um caminho para que o estagiário desconstrua determinadas concepções que têm acerca do professor de EF, conduzindo-o a valorizar a sua futura profissão, de modo a compreender que o professor de EF em sua atuação também realiza leituras, planeja, sistematiza conteúdos, constrói planos de aula e avalia como qualquer docente de outra disciplina (MARTINY; GOMES-DA-SILVA, 2011, 2014). Dessa maneira, convém dizer que o ECS pode ser considerado como uma forma de desafio que promova o desenvolvimento de certas competências e o comprometimento como futuro profissional (NUNES; FRAGA, 2006).

Ao ingressar no ECS, o momento em que o estagiário é recebido no campo escolar é chamado de normatização (CYRINO; SOUZA NETO, 2015). Esse é um momento em que o



estagiário deve preencher documentos, planejar sua carga horária, escolher a escola que fará o estágio, etc. Essas preocupações podem interferir no andamento do estágio, o que por si só fortalece a necessidade da participação do professor orientador da universidade e da escola, sobretudo aos que estão no ECS pela primeira vez (SAMPAIO; STOBÄUS, 2016).

O ECS ao ser considerado o primeiro contato do discente com o campo profissional de atuação, passa a ser entendido como um local em que diversos contratempos e situações fogem ao padrão do ambiente acadêmico, pois este não é um ambiente controlado. Segundo Pereira e Henrique (2016), o estágio pode antecipar a indução profissional dos discentes em formação. O estágio supervisionado incorre a uma reflexão acerca de como os problemas podem influenciar sua carreira profissional e de como podem interferir nas suas tomadas de decisão.

Durante os períodos em sala de aula na Universidade, os graduandos refletem acerca de uma realidade escolar por vezes idealizada. Isto porque quando chegam ao ambiente escolar, ainda no período de estágio, encontram uma realidade completamente diferente: os alunos são indisciplinados, não participam das aulas, não se possui estrutura (quadra, pátio, etc.) e materiais suficientes para todos os alunos. Ainda, em não raros casos, nem quadra e materiais existem, sendo necessária uma improvisação por parte do professor (MARTINY; GOMES-DASILVA, 2014).

Nessa direção, a necessidade de adaptação é um fator fundamental desde o período de atuação no ECS, em que para existir a superação, a manutenção da motivação e a busca por uma qualidade no ensino, o estagiário deve reinventar suas aulas e os conteúdos a serem trabalhados.

Durante a vida, o professor se constitui de diversos saberes, que segundo Tardif (2002) são adquiridos em diferentes momentos e todos dialogam entre si, complementando-se. Dentre os saberes docentes citados pelo autor, estão: cultural, disciplinar, curricular, experiencial e os da formação profissional.

O saber cultural é adquirido durante a vida, vindo das próprias experiências do meio e que influenciam diretamente as decisões do professor. É possível depreender que este saber vem antes mesmo da formação acadêmica, sendo oriundo do meio social de cada indivíduo. O saber disciplinar é relativo ao que se é lecionado nas disciplinas escolares. Ele se correlaciona diretamente com que o professor utiliza em seus planos de curso, aula e cronogramas (TARDIF, 2002).



Os saberes experienciais são oriundos da própria atuação profissional, do exercício de sua atividade e de experiências relacionadas ao campo de atuação. E, por fim, os saberes da formação profissional são aqueles observados no processo de formação inicial e/ou continuada, sendo incorporados pelos docentes em seu currículo e em sua prática (TARDIF, 2002). Compreende-se então que o estágio é o complemento dos saberes acadêmicos, pessoais e da prática supervisionada.

O ECS refere-se também como a fase da indução profissional, a qual não existe uma relação de vínculo empregatício e/ou ainda não ocorra a docência de modo autônomo:

Nesse sentido, o estágio supervisionado obrigatório presente nos currículos de licenciatura, ou mesmo nos programas institucionalizados que tem o objetivo de induzir os professorandos no contexto escolar cumprem a função de familiarizá-los ao espaço laboral e antecipar ricas experiências que vão ao encontro das demandas com as quais o futuro professor se relacionará após a sua diplomação e assunção efetiva da docência. Esta vivência prévia contribui para minimizar a ansiedade, o choque de realidade com o cotidiano escolar, além de iniciar os vínculos identitários do indivíduo com a sua profissão (PEREIRA; HENRIQUE, 2016, p. 61-62).

Vale ressaltar que o ECS é importante para que a vivência do discente se torne mais ampla e que seja oportunizado o desenvolvimento de outras áreas (socioemocionais, relação social – interpessoal e intrapessoal, dentre outras) vinculadas à sua futura atuação, contribuindo assim para sua polivalência profissional (ALMEIDA; BIAJONE, 2007).

Pode-se afirmar que a possibilidade no desenvolvimento de outras áreas de conhecimento seria um facilitador ao mercado de trabalho (FURTADO, 2009). Compreende-se também que o contato com profissionais já atuantes no mercado de trabalho auxilia e atua como um facilitador do estagiário, fortalecendo assim seus conhecimentos (SILVA, 2005).

O estagiário ainda em processo de formação possui uma característica marcante no que se refere ao contexto prático de atuação: a inexperiência (NASCIMENTO; USTRA, 2019). Porém, esta não pode ser considerada característica negativa, pois todos que se despendem da carreira profissional há alguns anos possuíram algum dia a inexperiência como característica.

Segundo Tardif (2002) esses saberes da inexperiência vão aos poucos sendo substituídos por outras experiências vivenciadas. É notório que exista a necessidade de que a inexperiência seja aos poucos trabalhada e assim haja a “lapidação” do profissional em seu campo de trabalho.

Essa “lapidação” pode ser influenciada, principalmente, pelo professor supervisor da escola. Nesse sentido, a capacidade de improviso, de resolução de problemas e de adversidades deve ser incorporada no repertório dos futuros professores mediante a análise da atuação do professor supervisor da escola (MARTINY; SOUZA; GOMES-DA-SILVA, 2013).



Segundo Imbernón (2001) pode-se afirmar que o crescimento profissional do professor está diretamente ligado ao acesso a informações relevantes do contexto prático em que irá atuar, pois lidar com situações inesperadas as quais existem fatores que dificultam a condução das aulas exploram a capacidade de ação para lidar com determinadas situações e de se reinventar frente às intervenções e ao replanejamento das aulas.

Importância do Professor Supervisor da Escola no Estágio Curricular Supervisionado em EF

No âmbito da licenciatura, pode-se afirmar que o professor supervisor da escola tem papel fundamental para a formação do estagiário. Segundo Scalabrin e Moliari (2013), deve haver a consciência do professor supervisor da escola como formador e quanto à orientação do estagiário. Este deve ter um ponto de vista que vise à coletividade e o trabalho em equipe, e que facilite a atuação tanto do estagiário quanto do professor supervisor da Universidade.

É imprescindível que exista a troca de experiências concretas entre professor supervisor da escola e o estagiário, implicando assim à partilha e reflexão de ambos no que diz respeito à atuação docente. O ECS não deve possuir uma característica fechada e engessada, mas dinâmica, em que devem existir características reflexivas e investigadoras que auxiliem na superação de problemas (CELY *et al.*, 2020).

Conforme Almeida, Vieira e Cely (2019), o profissional não é formado apenas frequentando as aulas na universidade, mas sim com o envolvimento nas práticas durante o estágio curricular e/ou por experiências práticas vividas durante a graduação. Nesse sentido, é imprescindível haver o intercâmbio de conhecimento entre o professor supervisor da escola e o estagiário, sendo de suma relevância a figura e a atuação do professor supervisor da escola no ambiente escolar para com o estagiário. As observações, comentários e *feedbacks* feitos pelo professor supervisor da escola agregam elementos experienciais importantes para a formação dos estagiários.

O estagiário deve atuar em todas as funções relativas ao ser professor, como por exemplo, elaborar planos de aula, ministrar aulas, fazer avaliações, ser responsável por uma turma, dentre outras (NASCIMENTO; USTRA, 2019). Ao estagiário deve também ser oportunizado que haja o contato com a profissão em outros âmbitos da escola e da docência, tais como: participar de conselhos de classe e reuniões com pais e familiares, organizar grupos de trabalho, co-participar na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola. Nessa



direção, cabe ao professor supervisor da escola auxiliar e conduzir o estagiário a essas vivências.

Quanto ao papel do professor supervisor da escola, é relevante também mencionar que o mesmo deve propiciar uma atuação que promova o desenvolvimento do ensino com seus estagiários, sendo corresponsável pela formação inicial do discente (CELY *et al.*, 2020). Nesse sentido, o professor supervisor da escola tem papel primordial como formador, desde a orientação do estágio até o auxílio na construção da prática pedagógica de seus estagiários.

Segundo Silva (2005) o contato com profissionais que estão no mercado de trabalho influencia e fortalece os conhecimentos da profissão a serem adquiridos pelos estagiários de EF, isto é, a autora corrobora sobre a colaboração no ECS dos professores que já se encontram no mercado de trabalho. Assim, é possível concluir que a presença dos profissionais de EF durante o período de estágio são fundamentais para a formação do novo profissional e de sua concepção sobre a profissão.

No âmbito escolar do ECS, espera-se que o professor supervisor da escola não seja apenas um mero observador do estagiário, mas um participante ativo na construção do conhecimento advindo da prática (MAZIERO; CARVALHO, 2012). Espera-se também que o professor supervisor da escola mantenha contato direto com o professor orientador da Universidade, para que haja uma troca ativa de informações entre ambos sobre o progresso do estagiário no ECS.

Depreende-se que cabe ao professor supervisor da escola e ao professor orientador da Universidade, de forma conjunta, atuarem para que o estagiário reflita sobre a sua prática pedagógica e sobre seu campo de atuação profissional. Consonante a Melo e Almeida (2014), como o estagiário ainda está em processo de formação, este tem um longo caminho quanto ao seu desenvolvimento profissional, sendo que igualmente necessita de cuidado prévio dos dois principais responsáveis em sua atuação no ECS.

O ECS é o momento propício para errar, momento ao qual se precisa de apoio e orientação quanto ao que deve ser melhorado e aprimorado em suas competências, sendo considerado também o momento de vivenciar a realidade da sala de aula (GONÇALVES JUNIOR; CARVALHO, 2014). Sobretudo, compete especialmente ao professor supervisor da escola valorizar o conhecimento prévio do estagiário, reconhecendo suas experiências progressas da universidade e outras experiências anteriores (ZOTOVICI *et al.*, 2013).



O ECS é elemento constituinte da carreira de todo acadêmico, sendo este momento vital para o aperfeiçoamento e o desenvolvimento de determinadas capacidades, já que quando se percebe inexperiente o estagiário toma consciência de si próprio e acerca do que a docência exige de um profissional (MARTINY; GOMES-DA-SILVA, 2011, 2014).

O verdadeiro encontro entre a teoria e a prática ocorre por muitas vezes no ambiente de estágio, em que pese à oportunidade de vivenciar situações que em nenhum outro lugar seria possível (ZOTOVICI *et al.*, 2013). Valorizar as experiências boas e desagradáveis agrega à formação do estagiário, onde o conhecimento teórico-prático advindo dessa experiência se torna fundamental para que futuramente quando estiver na posição de professor responsável possa encontrar soluções eficazes para os problemas.

De acordo com Maziero e Carvalho (2012), é indispensável ao professor supervisor da escola conduzir o estagiário deste modo ao desenvolvimento de um sujeito crítico, que seja capaz de se adaptar às diferentes situações e circunstâncias que transcorrerão durante sua carreira profissional. Um professor que é sensível à reflexão do próprio trabalho é capaz de fazer da prática um objeto de análise, trazendo assim aprendizagens coerentes e necessárias que facilitem e favoreçam o crescimento profissional e pessoal.

Cely *et al.* (2020) se debruçaram em analisar 18 relatórios finais de ECS de uma Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Destes, apenas seis relatórios finais de ECS dos licenciandos se enquadraram na presença de professores supervisores da escola empenhados em colaborar com a formação do licenciando, recepcionando-o e acolhendo-o adequadamente no ambiente escolar, apresentando um perfil profissional comprometido com a profissão docente e com a formação de futuros professores.

Um dos pontos principais observados pelas autoras foi a necessidade de melhora na atuação do professor supervisor da escola. Mesmo que muitos professores supervisores que recebem estagiários todos os anos não tenham sido formados para formar professores, e sim alunos, é preciso que esses professores supervisores da escola recepcionem e acolham o estagiário no ambiente escolar da melhor maneira possível, pois essas ações por parte desses profissionais será fundamental para que os estagiários continuem o ECS na instituição ou mude de escola; e se interessem ainda mais pela docência ou declinem em seguir na futura profissão.

Dessa forma, o ECS trata-se de um momento de construção da identidade profissional do professor (PIMENTA; LIMA, 2010). É possível concluir que o professor supervisor da escola tenha papel fundamental na construção dessa identidade, pois para Maziero e Carvalho



(2012) o professor supervisor da escola tem como principal função além de observar, co-orientar e conduzir o estagiário no ministrar dos conteúdos, principalmente no que se refere à explicação das tarefas e das atividades. Os autores ainda ressaltam a importância do professor supervisor da escola para participação do estagiário na rotina escolar e no desenvolvimento de atividades curriculares específicas, sendo fundamental que professor supervisor mostre o significado de planejar, metodizar e avaliar, sendo necessário também avaliar-se como docente e não apenas os alunos.

Apesar das funções do professor supervisor da escola estarem bem descritas nesta revisão, raros são os momentos em que estes professores ou possuíram contato com esta literatura ou possuíram acesso a este conteúdo em sua formação inicial. No estudo de Cely *et al.* (2021), apesar da professora supervisora da escola estar disposta e empenhada em auxiliar na formação de sua estagiária, esta demonstra possuir desconhecimento, dúvidas e incertezas acerca do seu papel enquanto professora supervisora e como deveriam ser elaboradas e implementadas ferramentas e estratégias de acompanhamento no estágio.

A ausência de tais estratégias e ferramentas de acompanhamento no estágio comprova não só o que para muitos professores da escola materializa-se em mais uma sobrecarga de trabalho sem valoração financeira e profissional, mas também a ausência de diálogo entre a instituição de ensino superior e este professor (SARTI; ARAUJO, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ECS tem importante papel na formação do discente como futuro professor de EF, uma vez que oportuniza a vivência pedagógica real e permite que exista a prática laborativa no ambiente educacional. Um ECS que tenha um professor supervisor da escola que seja receptivo, acolhedor e com um perfil docente formador é fundamental para que o estagiário tenha experiências ricas e proveitosas neste momento de formação.

Os professores supervisores da escola que participam na formação dos estagiários têm a missão de enxergá-los não como alguém que quer avaliar a sua prática, mas como um ser em formação, dotado de individualidade e com capacidade de evoluir na carreira docente. Neste sentido, é fundamental que existam cada vez mais parcerias entre as instituições de ensino superior e os professores supervisores da escola, a fim de que a organização e o trabalho com a importância do estágio para o estagiário estejam alinhados.

O papel do professor supervisor da escola vai muito além da condução do ECS de maneira ética, ele deve ser um facilitador para evolução e desenvolvimento do estagiário quanto



à sua prática e inserção no campo profissional. As considerações, conversas e intervenções levantadas pelo professor supervisor da escola durante o estágio são cruciais para que o desenvolvimento do estagiário ocorra de maneira integral, conduzindo-o a ser um profissional crítico e reflexivo.

Conclui-se que o professor supervisor da escola tem a função de propiciar condições favoráveis à formação profissional do estudante, trabalhando junto ao estagiário de forma acolhedora e colaborativa, oportunizando e criando um diálogo profícuo entre universidade e escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8gDXyFChcHMD5p6drYRgQSn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 nov. 2021.

ALMEIDA, Vitor Alexandre Rabelo; VIEIRA, Tatiane de Lima Bessa; CELY, Elizângela. Da universidade à escola: a indução profissional de estagiários de educação física. In: COSTA, Álvaro Daniel (Org.). **Cultura, cidadania e políticas públicas**. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. p. 173-181. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2019/01/E-book-Cultura-Cidadania-e-Pol%C3%ADticas-P%C3%BAblicas-2-1.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2021.

ANTUNES, Alfredo Cesar. Mercado de trabalho e educação física: aspectos da preparação profissional. **Revista de Educação**, São Carlos, v. 10, p. 141-149, 2007. Disponível em: <https://seer.pgsskroton.com/educ/article/view/2147>. Acesso em: 24 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, v. 134, n. 248, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 ago. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Brasília, DF: Ministério da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, v. 5, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfísica.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2021.

CELY, Elizângela *et al.* A (in)definição do papel do professor supervisor de estágio: realidades e perspectivas no contexto da educação física. In: SCHUTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro (Orgs.). **Educação, história e sociedade**. Cruz Alta: Editora Ilustração, 2020. p. 107-121.

CELY, Elizângela *et al.* Um olhar no espelho: percepções de uma professora supervisora de estágio curricular supervisionado em educação física. **Research, Society And Development**, v. 10, n. 13, p. 1-15, out. 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/21305/19029>. Acesso em: 24 ago. 2021.



CYRINO, Marina; SOUZA NETO, Samuel. O acompanhamento de estagiários de pedagogia na escola: análise e reflexões das práticas de ensino. In: 37º Reunião Nacional da ANPED, 2015. **Artigos eletrônicos**, Santa Catarina, p. 1-18, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4594.pdf>. Acesso em: 16 set. 2020.

FARIA, Eliene Lopes. Quando "rola a bola": reflexões sobre as práticas futebolísticas e a forma escolar nas aulas de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 501-513, jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/HBmdJRwFkLRg9CtbjYmYzRf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 ago. 2021.

FURTADO, Roberto Pereira. Do fitness ao *wellness*: os três estágios de desenvolvimento das academias de ginástica. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 1-11, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/feff/article/view/4862>. Acesso em: 18 ago. 2021.

GONÇALVES JUNIOR, Marcos Antonio; CARVALHO, Dione Lucchesi. Perscrutando diários de aulas e produzindo narrativas sobre a disciplina estágio supervisionado de um curso de Licenciatura em Matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 28, n. 49, p. 777-798, ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/TLGtLzjj8J9q6CCssZMx4Ms/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2021.

GREEN, Bart N.; JOHNSON, Claire D.; ADAMS, Alan. Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: secrets of the trade. **Journal of Chiropractic Medicine**, Rockville, n. 5, p. 101-117, 2006. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2647067/>. Acesso em: 24 ago. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINY, Luis Eugênio; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. O que eu transformaria? Muita coisa!: os saberes e os não saberes docentes presentes no estágio supervisionado em Educação Física. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 22, n. 4, p. 569-581, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/refuem/a/FyQKtRLw6vJ5njGZG6Y4Bhd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2021.

MARTINY, Luis Eugênio; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. A transposição didática na educação física escolar: a reflexão na prática pedagógica dos professores em formação inicial no estágio supervisionado. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 25, n. 1, p. 81-94, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/20885/13657>. Acesso em: 16 nov. 2021.

MARTINY, Luis; SOUZA, Irani; GOMES-DA-SILVA, Pierre. "Como saber se meu mundo de ideias daria certo na prática?": o medo da docência no estágio supervisionado em educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 25, n. 40, p. 51-56, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2013v25n40p51/25025>. Acesso em: 21 ago. 2021.



MAZIERO, Andreza da Rosa; CARVALHO, Dalmo Gomes. A contribuição do supervisor de estágio na formação dos estagiários. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 1, n. 14, p. 63-75, abr. 2012. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/engsanitariaeambiental//files/2017/08/212-212-1-PB.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2021.

MELO, Maria Julia Carvalho; ALMEIDA, Lucinalva Ataíde Andrade. Estágio supervisionado e prática docente: Sentidos das produções discursivas da ANPEd, BDTD e EPENN. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 3, p. 34-51, 2014. Disponível em: <https://reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/990/355>. Acesso em: 26 ago. 2021.

NASCIMENTO, Patrícia; USTRA, Sandro Rogério Vargas. Dificuldades pedagógicas no estágio supervisionado e a necessidade da formação para o olhar investigativo. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 15, n. 1, p. 01-20, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/47946/27063>. Acesso em: 23 ago. 2021.

NUNES, Rute Viégas; FRAGA, Alex Branco. “Alinhamento astral”: o estágio docente na formação do licenciado em educação física na ESEF/UFRGS. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 297-311, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/polifes/wp-content/uploads/2013/03/Alinhamento-Astral.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2021.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes; CUNHA, Vera Lúcia. O estágio supervisionado na formação continuada docente a distância: desafios a vencer e construção de novas subjetividades. **Revista de Educación a Distancia**, Murcia, n. 14, p. 1-18, mar. 2006. Disponível em: <https://www.um.es/ead/red/14/oliveira.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2021.

PEREIRA, Sissi Martins; HENRIQUE, José. Formação inicial na licenciatura em educação física: a prática como núcleo de formação e de unidade teoria-prática. In: HENRIQUE, José; ANACLETO, Francis; PEREIRA, Sissi Martins (Orgs.). **Desenvolvimento profissional de professores de educação física**: reflexões sobre a formação e socialização docente. Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 45-70.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIRES, Veruska *et al.* Identidade docente e educação física: um estudo de revisão sistemática. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 30, n. 1, p. 35-60, mai. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37451307003.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2021.

RODRIGUES, Raquel Cruz Freire. **O estágio supervisionado no curso de educação física da UEFS**: realidades e possibilidades. 101f. 2007. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <http://www.lepel.ufba.br/DISSERTA%C7%D5ES%20orient%20Celi/O%20Estagio%20Supervisionado%20no%20Curso%20de%20EF%20da%20UEFS%20-%20RAQUEL%20CRUZ%20FREIRE%20RODRIGUES.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2021.

SAMPAIO, Adelar Aparecido; STOBÄUS, Claus Dieter. Mal/bem-estar na formação inicial docente: perspectivas em contextos de mudanças. **Perspectivas em Diálogo**: Revista de Educação e Sociedade, Naviraí, v. 3, n. 5, p.143-160, 2016. Disponível em: <https://desafioonline.ufms.br/index.php/persdia/article/view/1409>. Acesso em: 29 jul. 2021.



SARTI, Flavia Medeiros; ARAÚJO, Simone Reis Palermo Machado. Acolhimento no estágio supervisionado: entre modelos e possibilidades para a formação docente. **Educação**, v. 39, n. 2, p. 175-184, set. 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/19415/14795>. Acesso em: 5 nov. 2021.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Científica do Centro Universitário de Araras**, Araras, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013. Disponível em: <https://alex.pro.br/estagio1.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2021.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992.

SILVA, Sheila Aparecida Pereira. Estágios curriculares na formação de professores de Educação Física: o ideal, o real e o possível. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, n. 82, p. 1-4, mar. 2005. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd82/estagios.htm>. Acesso em: 27 ago. 2021.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 215-253, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. p. 58-75.

ZOTOVICI, Sandra Aparecida *et al.* Reflexões sobre o estágio supervisionado no curso de licenciatura em educação física: entre a teoria e a prática. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 568-582, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/16593>. Acesso em: 29 ago. 2021.



CAPÍTULO 2

ACOLHIMENTO NO PERÍODO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

DOI: 10.47402/ed.ep.c202211282184

Diane Mota Lima
Miguel Ataíde Pinto da Costa
José Henrique dos Santos

RESUMO

O período do Estágio Curricular Supervisionado cumpre um importante papel na vida acadêmica do graduando, pois o aproxima da realidade do cotidiano escolar proporcionando uma maior reflexão sobre a sua construção de identidade docente. Esse relato de experiência busca descrever e refletir criticamente sobre o acolhimento realizado pelo Professor Supervisor (PS) e a sua estagiária durante o estágio supervisionado, assim como as demandas e dificuldades inerentes a profissão docente. Tratou-se de um estudo de caráter qualitativo, descritivo, do tipo relato de experiência, com a utilização do instrumento Notas de Campo para descrever as interações observadas pela pesquisadora. Com isso, espera-se que esse estudo de relato das experiências observadas na interação do PS e de sua estagiária possa contribuir para reflexão sobre o acolhimento no estágio e estimular a discussão sobre a importância de uma formação específica para os professores supervisores de estágio.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente, Estágio Curricular Supervisionado, Experiência, Educação Física.

INTRODUÇÃO

O período do Estágio Curricular Supervisionado é fundamental para formação inicial do graduando, pois é uma oportunidade de vivenciar e antecipar o cotidiano docente dentro das escolas de ensino básico. Ao estagiário é oportunizado um contato com a realidade da profissão que escolheu, além de (re)significar conceitos oriundos do seu longo período como aluno, ocupando um local de destaque, o de professor.

Na escola, o estagiário deve ser recebido e acolhido por todos os seus integrantes, com o objetivo de contribuir e engrandecer a carreira profissional docente do graduando. Durante esse período de estágio, o professor supervisor (PS), que vai acompanhar e supervisionar o estagiário, ganha destaque dentre todos os envolvidos com essa etapa da formação inicial. O professor supervisor tem a importante missão de acolher e aconselhar o seu estagiário sobre todos os assuntos referentes a vida do professor e seus desafios atuais.

O professor supervisor mesmo cumprindo esse importante papel, não tem de forma clara especificada na lei que regula os estágios dos cursos de licenciatura as suas atribuições e



condutas sobre o acolhimento e supervisão do seu estagiário. Por isso, acredita-se que o professor supervisor deve ter uma formação específica sobre a supervisão do estagiário, para que o relacionamento com estagiário não se dê de forma artesanal e insegura pelo professor supervisor.

O presente trabalho se origina de uma dissertação de mestrado, na área da formação docente e estágio curricular supervisionado, com o objetivo geral de entender os indicadores de acolhimento praticados pelo professor supervisor com seu estagiário ao longo do período da atividade de estágio curricular supervisionado na escola.

Para uma maior análise das práticas durante a atividade de estágio, a pesquisadora coletou e registrou dados de alguns momentos de interação do professor supervisor e sua estagiária, assim como a realidade docente presente na escola pesquisada.

Nesse relato de experiência, a pesquisadora buscou descrever e refletir sobre as situações observadas das vivências e interações entre o professor supervisor e sua estagiária na escola, apresentando o resultado de experiências vividas no estágio do ensino fundamental em uma escola da Baixa Fluminense do Rio de Janeiro.

Esse relato de experiência se justifica por contribuir na reflexão acerca da docência no contexto escolar, relacionando teoria e prática no cotidiano escolar sob a perspectiva crítica da observação.

REFERENCIAL TEÓRICO

Estudos sobre a formação inicial (PICONEZ, 1991; PIMENTA, 1994; LEITE, 1995) têm sinalizado que cursos de formação docente que contam com currículos formais, centrados apenas em questões burocráticas e sem a abordagem das demandas da realidade escolar, apresentam baixa contribuição na formação da identidade profissional docente.

Pimenta (1994) acrescenta que a formação docente não deve apenas focar na aquisição de habilidades formais e na formação técnica-mecânica da docência, mas sim proporcionar aos licenciandos conceitos, valores e habilidades sobre o como aprender e uma atenção especial sobre as particularidades do cotidiano docente, para que possam construir seus saberes e fazeres de professor e suas identidades docentes.

O professor, através do processo dialético entre os conceitos teóricos da formação e sua realidade social, deve ter a capacidade de refletir e (re)significar sua prática pedagógica. O ensino é a grande ferramenta que o professor pode mobilizar para oferecer aos seus alunos uma



humanização histórica da realidade em que estão inseridos e desenvolver o poder de interferência e mudança social.

Schön (2000) baseia seu estudo sobre o ensino reflexivo na teoria da investigação de John Dewey, que destaca a aprendizagem por meio do fazer. Ele acrescenta que o graduando

Ele tem que enxergar, por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. Ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas 'falando-se' a ele, mesmo que o falar correto possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver (SCHÖN, 2000, p. 25).

O conceito de “estágio” associa a ideia de prática em um ambiente propício e sob a supervisão e orientação de outro profissional capacitado da área. Com uma dimensão voltada para prática, o estágio está presente em vários setores de treinamento profissional (escolas, hospitais, indústrias, etc.) com intuito de oportunizar maiores experiências do estagiário com seu futuro ambiente profissional.

O estágio curricular supervisionado na formação de professores, por muito tempo, foi considerado apenas como a etapa prática do curso de licenciatura, com o objetivo de transmitir o conhecimento técnico sob a forma de imitação de modelos, sob o pressuposto de que a “realidade do ensino” e “os alunos são imutáveis” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 35). Com isso, não se considerava as mudanças e avanços sociais importantes e limitava-se a ação do estagiário na escola a um observador passivo das aulas e futuramente um imitador dos modelos de aula, sem qualquer reflexão crítica do ambiente escolar observado.

Deve promover a articulação entre a formação inicial e a prática, integrando o processo de formação docente com o campo de atuação, não somente enquanto objeto de análise e de investigação, mas também como objeto de interpretação crítica (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 24).

O estágio curricular supervisionado é uma importante etapa da formação inicial de professores com a finalidade de antecipar as vivências e situações escolares para os estagiários. “O estágio como componente curricular e eixo central dos cursos de formação docente, apresenta aspectos indispensáveis à construção do ser profissional docente no que se refere à construção da identidade, dos saberes e das práticas necessárias” (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 29).

Todos os integrantes da escola devem contribuir e se sentir responsáveis pela formação do estagiário que recebe na sua unidade escolar, mas o profissional que mais se destaca nessa importante função é o Professor Supervisor.

Nesta pesquisa, o conceito de supervisão adotado é o de Ribeiro (2000), que entende supervisão como um auxílio atento a prática do iniciante, visando o seu desenvolvimento



peçoal e profissional, utilizando seus conhecimentos já experimentados e construídos. Para o autor “supervisionar comporta a ideia de interajuda, de monitoração, de encorajamento para cada qual dê o seu melhor nas situações problemáticas com que se depara” (RIBEIRO, 2000, p. 90).

Para Correa-Molina e Gervais (2008), o professor supervisor deve ser capacitado e habilitado com competências específicas para acolher o estagiário no ambiente escolar. O papel principal do professor supervisor é oportunizar uma maior interação do estagiário com a sua futura realidade de trabalho e permitir uma maior reflexão sobre a própria ação pedagógica.

As atitudes, opiniões e escolhas no contexto escolar do professor, assim como sua concepção de identidade docente, foram formados pelo histórico das suas experiências práticas e culturais. O professor recebe em seu curso de licenciatura formação para exercer a docência para alunos do ensino básico e não para orientar a formação de novos colegas de trabalho.

Ao receber o estagiário sem a formação específica para tal orientação, o professor supervisor adota estratégias que julga serem as mais corretas, podendo recorrer a aprendizagens por erros e acertos, a qual o mestre transmite a arte do ofício aos seus alunos. O professor supervisor, muitas vezes, compreende a recepção de um estagiário sob a sua supervisão como um favor prestado e, sem formação adequada, exerce sua orientação baseada no senso comum.

Os autores Benites, Cyrino e Souza Neto (2012) vêm desenvolvendo pesquisas e reflexões sobre o papel do professor colaborador (nesta pesquisa adotada o termo Professor Supervisor) e suas problemáticas:

Afinal quem é este professor-colaborador? Antes de tudo ele é um professor. Alguém que foi forjado pela sua constituição, que agrega saberes, competência e experiências relacionadas a um universo profissional e pessoal. Este professor-colaborador é formado para ensinar alunos da educação básica e recebe estagiários em situação de estágio obrigatório nas escolas, mas não recebe uma formação específica para se tornar um formador de professores (p. 567).

De acordo com o Parecer Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 28/2001 (BRASIL, 2001), a escola é considerada uma “instituição acolhedora” e a universidade uma “instituição formadora”. Todos os participantes da escola são responsáveis por receber e acolher o estagiário no ambiente escolar, em especial, o professor supervisor deve acolher o estagiário em suas aulas e orientar sobre as demandas do cotidiano escolar.

O conceito de acolhimento vai além da ideia de receber o estagiário na escola, pois significa um trabalho de orientação e acompanhamento realmente preocupado com a formação proficua do estagiário. Com isso, o acolhimento se apresenta como uma forma mais ampla do



que apenas recepcionar o estagiário na escola, pois considera sua história social, formação e o integra ao dia a dia docente.

A definição de “acolhimento” (ARAÚJO, 2014) deste trabalho se trata de uma ação mais próxima do professor supervisor com seu estagiário, estabelecendo uma relação mais responsável e interessada. É fornecida a autorização ao estagiário a participar das aulas de forma mais abrangente e especial, superando apenas a observação passiva. No acolhimento pressupõem-se uma maior interação entre professor supervisor e seu estagiário, havendo interferência e participação nas decisões e situações nas aulas e fora delas.

Na relação de acolhimento ao estagiário é oportunizada uma maior preocupação e atenção a qualidade de sua formação inicial e ao professor supervisor uma nova oportunidade de formação e reflexão de sua prática pedagógica.

METODOLOGIA

O presente estudo é oriundo de uma dissertação de mestrado com o objetivo de levantar indicadores de acolhimento ao estagiário de educação física realizados nas escolas durante o desenvolvimento da atividade de Estágio Curricular Supervisionado.

Tratou-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, do tipo relato de experiência, recorrendo a procedimentos do modelo analítico descritivo. No que tange os objetivos, apresenta caráter descritivo, pois buscou descrever características da interação no período de estágio supervisionado entre professor supervisor e seu estagiário (dupla) em ambiente escolar e suas demandas cotidianas envolvidas, a partir de coleta de dados feita pela observação *in loco* da pesquisadora, sem qualquer interferência da mesma (GIL, 2008).

Para a produção deste relato de experiência, dados foram coletados em campo e utilizou-se como instrumentos as observações *in loco* com notas de campo. Os períodos de observações *in loco* foram realizados com o objetivo de presenciar os momentos de relação entre o professor supervisor e seu estagiário e vivenciar as demandas cotidianas da escola. A observação ocorreu no ambiente escolar em momentos que a atividade de estágio curricular supervisionado estivesse sendo realizada pela dupla participante dentro ou fora de situação de aula. Nesses momentos de observação, as notas de campo eram realizadas como ferramentas de registros dos acontecimentos presenciados e de falas importantes dos participantes. Nessas notas de campo foram registradas as datas, horários e a sequência de acontecimentos do dia observado, como as interações entre o professor supervisor e o estagiário, problemáticas ocorridas e dinâmicas das aulas, de forma literal sem análise qualquer do observador.



Após os dias de observação, informações e impressões da pesquisadora sobre o dia observado eram acrescentadas nas notas de campo com a intenção de aprofundar as reflexões dos dados coletados. De acordo com Rockwell (2009), as notas de campo são transcritas logo após a observação e ficam mais robustas com o avançar dos registros coletados em campo.

Para Tura (2003), “a observação possibilita não só o acúmulo de dados como o descortinar de novos direcionamentos, novas focalizações e acertos de rota” (p. 191).

A coleta de dados ocorreu no período de dois meses de duração na unidade escolar. Foram realizadas oito dias de visita, do período de 13h às 15h30m (terças-feiras), totalizando 20 horas de observação.

A coleta de dados era realizada na escola e apenas com a presença do professor supervisor e seu estagiário, ou seja, em caso de ausência de um desses, a coleta era desmarcada. Logo, eram feitos sempre contatos telefônicos prévios nos dias agendados para coleta, na intenção de se certificar que ambos estariam presentes na escola na data pretendida.

Participaram desta pesquisa um Professor Supervisor da rede básica pública de ensino e uma Estagiária, os quais estavam inseridos em uma escola situada na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. A seleção da escola pública participante se deu pelo destaque positivo que tem no Município pesquisado da Baixada Fluminense. Para facilitar o entendimento e manter o sigilo da identidade dos participantes, o professor da Escola A será nomeado ficticiamente de Alan e sua estagiária de Alice.

Os dados, após tratados, foram analisados e categorizados seguindo a metodologia de Análise de Conteúdos de Bardin (1977).

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Relato sobre a Escola

A Escola A é uma escola municipal da rede pública de ensino de uma cidade da Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, com parceria com a universidade pesquisada e, atualmente, atende crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental – primeiro e segundo segmentos. A escola é de grande porte com muitos alunos efetivamente matriculados em tempo integral, funcionando de 8h às 17h e com acesso intermediado por sorteio público. A proposta pedagógica, desde a sua criação, está embasada em uma concepção da formação integral da criança, estimulando o pensamento crítico e a imaginação criadora.



A escola possui uma estrutura muito boa e conta com funcionários em todos os espaços, dos portões de entrada aos corredores. Possui dois andares, nos quais estão dispostos: duas quadras, um campo de futebol, um refeitório, auditório, área da saúde, duas salas dos professores, parque, brinquedoteca e área dos assuntos administrativos, como sala da direção, coordenação e estúdios.

No primeiro andar possui também uma sala pequena designada pelo professor supervisor como “área da saúde”, que são ministradas algumas aulas por ele quando as quadras encontram-se inviabilizadas. No segundo andar estão dispostas diversas salas em que são alocados os alunos do primeiro segmento do ensino fundamental – terceiro ao quinto ano, e segundo segmento do ensino fundamental – sexto ao nono ano.

A escola possui duas quadras: a primeira, grande, situa-se logo à entrada e apresenta cobertura, duas arquibancadas, cestas de basquete, balizas e um bebedouro próximo. No entanto, o ambiente é aberto, o que conseqüentemente faz com que outros alunos ocupem as arquibancadas e até mesmo a quadra durante as aulas do professor.

A segunda quadra se encontra na parte de trás da escola, na verdade é mais uma espécie de pátio, com o piso de concreto com algumas marcações de futsal, todavia, bem apagadas. Diferente da primeira quadra, essa não é coberta, não possui arquibancadas, balizas, cestas de basquete e nem mesmo cobertura. Um fato curioso é que o professor supervisor ministrava 90% das suas aulas nesse espaço. É importante ressaltar também que no entorno existem várias árvores nas quais os alunos, durante as aulas e nos momentos livres, sempre subiam, o que poderia ocasionar acidentes.

No que diz respeito aos funcionários da escola, sempre se mostravam solícitos e prestativos para com a pesquisadora e a estagiária, em particular os inspetores, merendeiros, porteiros e a diretora.

Relato sobre o Professor Supervisor Alan

O professor supervisor chamado neste estudo de Alan tem 30 anos de idade e quatro anos de experiência docente contínua. É formado pela Universidade Castelo Branco (Rio de Janeiro), mas 70% do curso foi cumprido na Universidade Estadual da Bahia. O professor supervisor Alan comentou que teve a influência do pai para a escolha da profissão, que também é professor de Educação Física.



Ele leciona apenas nesta rede de ensino municipal, para os segmentos de educação infantil e ensino fundamental I e II e diz preferir atuar com os alunos do ensino fundamental II, pois estariam mais próximos da adolescência. O professor também afirmou que consegue trabalhar melhor os conteúdos com estes alunos do ensino fundamental II.

Embora o PS lecionasse para o ensino fundamental II, durante o período da pesquisa as observações ocorreram somente com o ensino fundamental I, com o primeiro e segundo anos, pois foram as turmas que a estagiária estava presente. O professor acredita que nessa faixa etária os alunos devem brincar e, nesses momentos de aula, principalmente nas aulas externas, o professor ficava sentado no gramado da quadra de trás, mexendo no celular e deixando os alunos brincando do que queriam, com atuação rara do docente. O professor supervisor Alan apresentava um perfil calmo e respeitoso com todos, demonstrando controle de turma sem a necessidade de gritos ou alterações de comportamento.

No período de observações, o PS e a estagiária não utilizavam muitos materiais para as aulas, apenas uma bola de borracha e alguns cones, mesmo a escola tendo alguns materiais esportivos a mais disponíveis para uso.

O PS se disponibilizou a participar da pesquisa, se colocando sempre em posição de auxílio para qualquer situação que precisasse. Desde os contatos telefônicos até o dia da primeira visita a escola, o PS foi muito agradável e aberto para perguntas ou dúvidas. Nos dias de coleta na escola esteve sempre solícito a todas as indagações e perguntas inerentes a pesquisa.

Relato sobre a Estagiária Alice

A estagiária Alice tem 24 anos de idade, está no seu segundo estágio e é graduanda do 8º período do curso de Licenciatura em Educação Física na universidade pesquisada.

A estagiária relata que nunca teve experiência com crianças antes dos estágios e não tem interesse, depois de formada, em continuar na educação física escolar, pois pensa em fazer a modalidade bacharelado e se especializar em treinamento de força, pois possui ambições na área de *personal trainer*.

Mesmo assim, apresentou grande interesse em aprender mais sobre o segmento do ensino fundamental e as dinâmicas de uma escola pública, com proatividade e dinamismo nos momentos de estágio.



Apresentou no início do período de estágio nervosismo nas suas intervenções nas aulas, porém ganhou mais confiança e segurança para ministrar as atividades sozinha no decorrer do período de estágio. Também se colocou sempre muito solícita a participar e contribuir com a pesquisa e não apresentou qualquer nervosismo ou contrariedade nas visitas da pesquisadora, mesmo que algumas ausências por motivos pessoais do PS tenham diminuído o número de visitas da pesquisadora no ambiente escolar.

Relato sobre o Estágio Curricular Supervisionado

As observações ocorreram no ambiente escolar A, em momentos de práticas pedagógicas, com devida autorização da gestão escolar, do professor supervisor Alan e da estagiária Alice. Essas observações começaram após o início do período de estágio, devido a questões burocráticas, porém esse momento de recepção foi resgatado pelos relatos dos participantes nas entrevistas e no relatório final.

O PS, na primeira semana do período de observações, ficou um pouco tenso e manifestou dúvidas acerca da função da pesquisadora, porém com muita conversa e explicação o PS entendeu que poderia seguir o ritmo normal de suas aulas e, a partir da segunda semana, aparentou ter ficado mais à vontade e tranquilo com a presença da pesquisadora nas aulas. Na terceira semana de observação o PS não se incomodava mais com a presença da pesquisadora durante o desenvolvimento do estágio.

O PS sempre apresentou muita cordialidade e interesse em participar da pesquisa, recebendo muito bem a pesquisadora para as entrevistas e observação nas aulas. Não apresentou qualquer dificuldade ou impasse nos contatos telefônicos e mensagens para agendamentos prévios de visitas.

As aulas, majoritariamente, ocorriam em apenas uma dessas quadras, que se localizava na parte de trás da escola – era mais uma espécie de pátio, comumente chamada de área externa pelo PS e pela estagiária. Isso acontecia porque a quadra que se localizava na frente da escola e que era coberta estava sendo utilizada por outro professor. Enquanto a pesquisadora esteve presente, essa quadra foi utilizada apenas uma vez e o PS precisou pedir que os alunos de outras turmas não atrapalhassem a aula.

Nos momentos de observação *in loco* a pesquisadora acompanhou o desenvolvimento das aulas com duas turmas do primeiro e segundo anos do primeiro segmento do ensino fundamental. As turmas tinham cerca de 20 alunos cada. É importante dizer que a estagiária



realizava o estágio também às sextas-feiras para integralizar sua carga horária de estágio, porém não ocorriam observações da pesquisadora nesse dia da semana.

O PS, em alguns momentos, sobretudo nos intervalos, conversava com a pesquisadora e a estagiária acerca da sua trajetória profissional e os níveis de ensino que mais sentia apreço. Em algumas dessas conversas, ele sempre dizia que na educação infantil e nas turmas em que a pesquisa estava sendo desenvolvida (Ensino Fundamental I) não tinha como passar muito conteúdo, pois, segundo ele, criança deve brincar. Por mais que o PS justificasse o seu desenvolvimento das aulas, não era possível notar uma intencionalidade no que fazia. Um exemplo disso foram os momentos em que a estagiária chegava à escola e o PS não conversava com ela sobre o conteúdo do dia.

Durante as aulas, os alunos subiam em árvores do entorno, o que poderia ocasionar acidentes e a estagiária se deslocava pelo espaço para tentar controlar as crianças enquanto o professor pouco se mobilizava. Em alguns momentos, principalmente nas aulas externas, o professor ficava sentado no gramado da quadra de trás, mexia no celular enquanto os alunos brincavam, com rara mediação do docente.

O professor Alan e a estagiária Alice apresentaram uma relação de educação e respeito e foi possível observar breves diálogos entre o professor supervisor e a estagiária em alguns intervalos entre as aulas. A estagiária, como declara na entrevista, tinha uma relação muito boa com os alunos, tendo em vista que ela ficava toda parte do estágio com eles, desenvolvendo algumas atividades voluntariamente. Todavia, com o professor, por mais que se respeitassem, a estagiária não parecia estar satisfeita com o desenvolvimento das aulas e orientação no estágio.

O relacionamento da estagiária com os funcionários não era frequente e foi possível observar apenas um “bom dia” e “boa tarde”.

A dinâmica das turmas para as aulas de educação física era organizada com o PS e a estagiária acompanhava os alunos da sala para quadra e vice-versa. O PS dividia a turma em filas de meninos e meninas.

Do instante que a estagiária chegava à escola até o final das aulas observadas o PS destinou alguns momentos para conversas sobre planejamento das aulas. A estagiária ia para o ambiente escolar sem ao menos saber qual conteúdo o professor ministraria e, ainda, durante muitas aulas, o PS esteve distante dos alunos e da estagiária.



No local do estágio, a estagiária sempre esteve atenta aos conflitos dos alunos, assumindo o protagonismo nas aulas, mesmo sem um planejamento prévio. Como o PS não apresentava um planejamento, a estagiária Alice exercia mais a função de acompanhar os alunos e passar o tempo com eles. O PS Alan não tinha o hábito de fazer qualquer orientação ou sugestão de ação ao estagiário em momento de aula. Esse momento de orientação também não ocorreu no início ou no final de cada aula, mesmo tendo tempo para isso, pois as turmas eram pequenas e não muito agitadas.

Embora o PS Alan fosse respeitoso com a estagiária, a pesquisadora presenciou um evento que merece atenção: em um dia que o abastecimento de água no município foi interrompido, a gestão escolar liberou os alunos às 12h. Posto isso, esperava-se que o PS informasse à estagiária que as aulas do período vespertino estavam suspensas, mas não foi o que aconteceu. Tanto a estagiária como a pesquisadora foram à escola e receberam a informação de que o PS já tinha ido embora. É importante ressaltar que o PS tinha o contato de *WhatsApp* da estagiária, porém não realizou qualquer aviso sobre sua ausência naquele dia. Tal fato traz a indagação de um possível desinteresse com a estagiária, porém, pode ter ocorrido apenas um esquecimento pontual.

Em outro dia de observação, a estagiária relatou que ao chegar para seu estágio foi surpreendida com o PS Alan saindo das dependências do colégio. Quando a estagiária perguntou o que estava acontecendo, o professor Alan explicou que precisaria sair para resolver assuntos pessoais e que tinha esquecido de avisá-la. A estagiária permaneceu na escola aguardando o retorno do professor para finalizar seu horário de estágio daquele dia.

O PS relatou saber de sua “autoridade” perante os trâmites legais do estágio, como o cumprimento da carga horário mínima, frequência adequada na semana e intervenções práticas nas aulas que o estagiário deve cumprir. Inclusive, em sua entrevista, fez uma crítica em relação à falta de aproximação dos professores orientadores do estágio com a escola, pois ele acredita que seria muito mais proveitoso esse momento complexo que é o estágio.

Durante as observações não foi presenciado pela pesquisadora um convite à estagiária para participar de nenhum evento escolar ou atividade como Reunião de Responsáveis e Conselho de Classe, ou seja, sua socialização profissional se resumia à sala de aula e ao pátio.

O PS observado não aparentava ter preocupação com a formação da estagiária e nem em fornecer conhecimentos para que ela aprendesse as dinâmicas e realidades do cotidiano escolar para construção da sua identidade profissional docente.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversas pesquisas sobre estágio curricular supervisionado e sua importância para formação inicial do licenciando vêm sendo produzidas, contribuindo para o contínuo avanço das discussões sobre esse tema, porém estudos de campo que promovam uma observação *in loco* do desenvolvimento do estágio ainda precisam de mais destaques.

Esse relato de experiência oriundo de uma pesquisa de mestrado buscou descrever os indicadores de acolhimento realizados pelo professor supervisor Alan a sua estagiária Alice, ao longo do período do estágio na escola. Com isso, buscou também entender as escolhas e atitudes realizadas pelo PS para acompanhar e acolher a sua estagiária nas aulas de educação física.

Infelizmente, ainda há uma grande carência de formação específica para os professores supervisores, pontuando de forma objetiva seu papel e importância na formação inicial do estagiário. O professor supervisor deve participar de formações sobre as etapas sistematizadas a serem cumpridas ao receber um estagiário nas suas aulas e refletir sobre o seu papel de acolher, orientar e estimular o seu estagiário.

Com isso, espera-se que esse relato de experiência possa contribuir com o avanço da discussão sobre o acolhimento no período de estágio curricular supervisionado e que os professores supervisores possam receber as orientações fundamentais para proporcionar uma formação verdadeiramente profícua a seus estagiários.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, S. **Acolhimento no estágio**: entre modelos e possibilidades de formação docente. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Paulista, Rio Claro, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENITES, L. C.; CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. A prática de ensino como possibilidade de reflexão: concepções dos professores-colaboradores. *In*: LEITE, Y. U. F. *et al.* (Orgs.). **Políticas de formação inicial e continuada de professores**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2012. p. 563-574.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 9/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2018.

CORREA-MOLINA, E.; GERVAIS, C. (Orgs.). **Les stages en formation à l'enseignement**: pratiques et perspectives théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*. Québec: Presse de l'Université du Québec, 2008. p. 13-36.



GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEITE, Y. U. F. **A formação de professores em nível de 2º. grau e a melhoria do ensino da escola pública**. 277f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

PICONEZ, S. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores-unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, S.; LIMA, M. **Estágio e docência**. Cortez: São Paulo, 2010.

PIMENTA, Selma. Garrido; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIBEIRO, D. A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. *In*: ALARCÃO. I. (Org.). **Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem**. Porto: Porto Editora, 2000. p.87-96.

ROCKWELL, E. **La experiência etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos**. Buenos Aires: Paidós, 2009.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução por Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. *In*: ZAGO, N., CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.



CAPÍTULO 3

A PESQUISA-AÇÃO E A FORMAÇÃO MULTICULTURAL DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DESAFIOS E PRÁTICAS

DOI: 10.47402/ed.ep.c202211293184

Joe Gomes

RESUMO

O presente capítulo tem como objetivo analisar os desafios do/a professor/a de Educação Física na construção de práticas pedagógicas que reconheçam, valorizem e promovam as diferenças à luz da perspectiva multicultural. Por meio de uma pesquisa-ação buscou-se compreender os desafios docentes, em uma escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro, na implementação dessas práticas ao longo de dois bimestres. A conclusão aponta para a necessidade dos/as professores/as em promover práticas que dialoguem com os conflitos étnicos, culturais, de orientação sexual, de gênero e padrão corporal fortemente presente nas aulas.

PALAVRAS-CHAVE: Multicultural, Pesquisa-ação, Prática pedagógica, Diferenças.

INTRODUÇÃO

O atual contexto escolar abarca uma diversidade de identidades e culturas permeadas por diferenças culturais, étnicas, religiosas, corporais e de gênero. Cada vez mais vem à tona com elas conflitos, preconceitos, discursos discriminatórios, racismo e intolerância contra grupos que foram historicamente excluídos desse contexto. Ainda assim, a escola insiste em padronizar práticas que negam, apagam e silenciam as diferenças (CANDAU, 2005, 2008, 2011).

Ser um/a professor/a que busca promover as diferenças e desafiar preconceitos, discursos discriminatórios e o racismo não é uma tarefa simples. Implica em refletir sobre as suas práticas, buscar argumentos convincentes para implementar projetos, promover situações didáticas no qual alunos e alunas se sintam permanentemente inseridos/as.

Por conseguinte, encontramos no multiculturalismo um campo teórico e prático que nos ajuda a pensar o/a professor/a pesquisador/a para além da visão instrumental, diferente de um sujeito neutro. Um sujeito com identidades e visões de mundo plurais, que interfere e é interferido diretamente na pesquisa, tornando desafiador a busca por respostas.

Que desafios estão postos para os/as professores/as que são pesquisadores/as em ação na busca por práticas que visem o reconhecimento das diferenças, à luz da perspectiva multicultural?



O presente capítulo tem como objetivo analisar os desafios do/a professor/a de Educação Física na construção de práticas pedagógicas multiculturalmente orientadas, que reconheçam, valorizem e promovam as diferenças. Por meio de uma pesquisa-ação buscamos compreender os desafios docentes, na implementação dessas práticas, com alunos/as do 8º e 9º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro.

Organizamos de forma que primeiramente apresentamos as abordagens do multiculturalismo, considerando o trato dado às práticas pedagógicas no reconhecimento das diferenças. Em um segundo momento apontamos os desafios de um professor/a pesquisador/a multicultural na construção de práticas multiculturalmente orientadas. Em um terceiro momento, descrevemos a pesquisa-ação, identificando as condições materiais, as características da escola, do grupo de professores/as, as especificidades para realizar as aulas de Educação Física. Ao final, em nossas considerações finais, apontamos os desafios enfrentados pelo professor-pesquisador.

DESENVOLVIMENTO

As abordagens multiculturais e a construção de práticas atentas às diferenças

Candau (2008) se refere às abordagens multiculturais assimilacionista, diferencialista e intercultural. A abordagem multicultural assimilacionista descreve a sociedade multicultural como desigual em termos de oportunidades. Existem grupos sociais e culturais de menor representação política e desvalorizados na sociedade, pois não acessam os bens, serviços e espaços de lazer, assim como são desfavorecidos de direitos fundamentais em relação à moradia, transporte, educação, saúde e prática de esportes. Esses grupos estão inferiorizados em relação aos outros grupos, portanto, a função das políticas e suas práticas é buscar uma equiparação das desigualdades de oportunidades, incorporando todos em uma cultura hegemônica. Nesse sentido, silenciam e sufocam conflitos, imobilizando a transformação da estrutura social e inserindo esses grupos nos valores e concepções de uma cultura socialmente valorizada e dominante na sociedade.

No campo educacional, fundamenta a inclusão indiscriminada da população no processo de escolarização. Porém, não são colocadas em discussão as intenções de homogeneização e padronização das práticas, os conflitos e tensões culturais, as questões de poder entre professores e alunos e entre culturas presentes e ausentes no currículo. Essa abordagem vislumbra um projeto de educação comum para todos e uma concepção generalizada dos problemas e sentimentos em relação às questões pedagógicas, ou seja, em um contexto escolar



como o atual, permeado de diversidade e diferenças culturais entre os alunos e os professores, opta-se por estratégias compensatórias ao custo do embotamento cultural, dos pertencimentos identitários e da subordinação de culturas.

A abordagem multicultural diferencialista se contrapõe à assimilacionista por entender que nessa perspectiva a ênfase está no silenciamento e negação das diferenças. As políticas de currículo e suas práticas focam o reconhecimento das diferenças, assegurando a livre expressão das diversas identidades culturais, espaços próprios que ratifiquem a distinção individual e de grupos e a preservação das características de origens cultural e social. A ênfase nessa linha do multiculturalismo, ao se articular com as intenções educativas, recai para o acesso e direito à escolarização, porém privilegiando a formação de grupos homogeneizados por cultura e organizações próprias. De acordo com Candau (2008), essa concepção ratifica posições estáveis na construção das diferenças visto que, ao se consolidar em práticas, favorece a criação de *apartheid* sociocultural, grupos segregadores e segregados, sujeitos aos processos discriminatórios.

A autora se situa em uma terceira perspectiva, denominada intercultural, multicultural aberta ou multicultural interativa, que ao procurar caminhos para democratização da sociedade sob o olhar da pluralidade e inclusão cultural, propõe uma articulação entre políticas de igualdade com políticas de identidade. Ela aponta cinco características dessa perspectiva para construção de políticas de currículo e sugestão de práticas pedagógicas.

A primeira é a promoção deliberada da interação entre os diversos grupos culturais cuja ênfase se situa em confronto com as visões anteriormente mencionadas. Uma segunda diz respeito à ruptura com as concepções de estabilização na formação das identidades. Ao concebê-las como únicas e determinadas por padrões ou raízes, não entenderemos o processo de construção das identidades/diferenças, o que concebe à perspectiva multicultural uma visão de continuidade e dinamismo, não sendo fixa e engessada.

A terceira característica ratifica a intensidade do processo de hibridização cultural na construção das diferenças como um elemento para melhor compreendermos o movimento em torno da formação de grupos sociais e culturais. A construção das identidades são processos abertos e plurais, sujeitos aos entrecruzamentos e negociações. Uma quarta característica implica em identificar questões de poder entre culturas hierarquizadas no plano social e cultural, através de práticas discriminatórias contra determinados grupos. Na última característica a autora assinala a importância da articulação entre as questões das diferenças e desigualdades.



Como questões atuais, complexas e conflituosas, cabem às políticas e práticas do currículo admitir a presença distinta de ambas em grupos sociais e culturais, assim como o não reducionismo entre elas. Como exemplo, podemos admitir a existência de grupos culturais e sociais com alto nível de escolarização e enorme compreensão de fatos e conceitos, sem necessariamente remetermos às questões biológicas e condições sociais.

Outro enfoque para discutirmos as práticas pedagógicas atentas à construção das diferenças, apoia-se nas análises da autora sobre as abordagens multiculturalistas essencialista e construcionista.

Em uma abordagem essencialista, a visão sobre as diferenças em diálogo com os estudos da modernidade remete-nos ao que é comum e marcante entre culturas e pessoas como: a cor da pele, características do local de moradia ou visões sobre uma determinada comunidade ou grupo social. Sendo assim, constroem-se discursos em que as diferenças estão associadas aos grupos culturais e locais da cultura que pressupostamente a originaram ou aos seus pertencimentos cultural, social, de gênero, sexo, corporal e étnico: “o funk é coisa de favelado e a música clássica é coisa de rico”, “o forró é dança típica do nordestino”, “a capoeira dos negros”, “os pobres moram em barracos feios e os ricos em mansões bonitas”, “os jovens são fortes e saudáveis, os velhos são frágeis e doentes”.

Nesse sentido, a construção das diferenças é um processo homogeneizado, imutável e de estabilização cultural e social, pressupostamente necessário para o reconhecimento destas. Essa abordagem implica na formação de padrões e estereótipos identitários que culminam em referência social e cultural. A ênfase recai no que é desejável e concebível para os sujeitos e suas culturas, no sentimento pelas origens (orgulho de ser brasileiro), na distinção local do global (sou carioca do Rio de Janeiro), nas tradições e origens das expressões, símbolos e ritos, nos gestos corporais, nos aspectos físicos para determinar os padrões de gênero, sexo, idade, corpo e desempenho técnico. As práticas visam identificar reparos, desvios, ausências e falhas ao conceber etnias, culturas e sujeitos, por meio do (re) conhecimento das necessidades pessoais e coletivas; buscam também a valorização da tolerância e o respeito às diferenças com fins de inserção no mundo social vigente e no mercado de trabalho, gerando uma compreensão sobre a função do ensino como algo a ser consumido para inclusão indistinta de sujeitos no sistema social e educacional.

Ao buscar uma ampliação da abordagem essencialista, a autora apoia-se na abordagem construcionista e procura diálogos do multiculturalismo com os estudos pós-modernos. Implica



em uma visão mais extensa sobre a construção das diferenças, enfatizando os discursos e as formas de representação, percepção, autorreconhecimento identitário e de negociação dos/entre/com os sujeitos e culturas históricas. As diferenças afirmam-se nos resultados dos entrecruzamentos culturais, ou seja, nas formas hibridizadas em que são construídas. Assim, essa abordagem pressupõe um repensar sobre a visão de unificação e homogeneização das culturas, no reducionismo e congelamentos provindos dos padrões identitários. Nesse sentido, a abordagem construcionista aponta para o que é considerado como mestiçagem, encontros, diálogos, acordos entre culturas à luz dos conflitos, tensões e questões de poder e a desnaturalização ao que se atribui como de origem biológica, cultural e social. Uma reflexão contínua e dinâmica sobre o que realmente está acontecendo atualmente na sociedade e nas escolas (CANDAU, 2008; CANEN, 2008a).

Para melhor elucidar nossa posição, comentaremos um exemplo ilustrativo vivido em duas situações durante uma das nossas aulas. Ao abordarmos questões relacionadas à discriminação e valorização dos negros no esporte, utilizamos como referência um aluno de “pele escura” que imediatamente retrucou, afirmando: “Professor eu não sou preto, sou marrom-bombom.” Numa outra proposta em que marcávamos algumas características corporais étnicas, apontando para a cor e o tipo de cabelo dos negros, ressaltando a sua “resistência” e “pouca permeabilidade” em função de que na África “berço histórico da civilização”, os negros precisavam ter um cabelo mais resistente ao calor e às chuvas, imediatamente uma aluna respondeu: “Mas não estamos na África, e quando eu acordo não gosto de ver meu cabelo alto e amassado.” Sendo assim, a partir dessas considerações, analisamos os documentos mencionados referentes às políticas de currículo da Educação Física, as sugestões de práticas pedagógicas e as categorias identidade/diferença cultural e pluralidade/diversidade cultural, além de propostas para superação de processos discriminatórios.

Sendo assim, os desafios para construção de práticas multiculturalmente orientadas às diferenças étnicas, de gênero, orientação sexual e corporal e superadoras de situações de racismo, discursos discriminatórios e preconceituosos entre os/as alunos/a implicam em articulações teóricas entre o campo de formação do/a professor/a de Educação Física e o multiculturalismo (NEIRA, 2007, 2008; OLIVEIRA E SILVA, 2008; GOMES, 2010).



Os desafios para construção de práticas multiculturalmente orientadas

As articulações teóricas entre o campo do multiculturalismo com o de formação dos professores para fins de valorização e reconhecimento da diversidade e das diferenças e a construção de práticas pedagógicas para superação de discursos discriminatórios e preconceituosos entre os/as alunos/as vêm sendo investigadas pelo olhar multicultural de Canen (2001), Canen e Moreira (2001), Canen, Abrache e Franco (2001), Moreira (2001), Canen e Oliveira (2002), Canen e Xavier (2005), Candau e Leite (2007), Canen (2008a, 2008b, 2008c, 2008d), Canen e Santos (2009) e Moreira e Câmara (2008).

A partir da concepção de professores/as como sujeitos multiculturais, as pesquisas sobre o multiculturalismo articuladas à formação docente, como as mencionadas acima, possibilitaram uma melhor compreensão sobre questões associadas às diferenças e conflitos culturais nas práticas pedagógicas.

Em uma perspectiva de analisar a construção de práticas pedagógicas como resultado de uma ação cultural inserida em um contexto social, político e educacional e em contraposição a uma concepção da formação docente como mera reprodutora da cultura escolar, este estudo procurou atribuir um olhar multicultural sobre a formação dos/as professores/as de Educação Física na construção de práticas em escolas públicas. Com base numa pesquisa multicultural, verificamos a necessidade de se discutir com esses sujeitos os desafios docentes, visando a transformação da realidade escolar e social.

A formação do/a professor/a de Educação Física, à luz do multiculturalismo, amplia em volume e qualidade dos estudos que buscam o reconhecimento das diferenças na construção de suas práticas. Esses estudos apontam para as questões culturais antenadas a ampla quantidade de informações, por meio de revistas, palestras, cursos, documentos oficiais, livros, reportagens na mídia eletrônica e impressa, sobre temas como discriminação racial, preconceito social, homofobia e implica também em desafios na construção de práticas. Nesse sentido, que desafios estão apontados para o currículo de formação dos professores em relação à construção de práticas pedagógicas atentas às diferenças?

Canen, Oliveira e Assis (2009) entendem que um dos desafios do multiculturalismo ao intentar reconhecer as diferenças na construção de práticas curriculares, diz respeito ao que deve ser ensinado e monitorado pelo/a professor/a e o que está aberto para a diversidade cultural de cada realidade escolar. As intenções de um currículo centralizado em incluir os/as alunos/as em uma cultura escolar universal, não atentam para a diversidade que hoje está cada vez mais



presente no cotidiano escolar. A construção de práticas pedagógicas para atenderem um contexto de globalização cultural, assim como de práticas totalmente autônomas a ele, implicam em segregação de alunos por interesses específicos de grupos culturais, provocando uma “guetização”, ou seja, um isolamento entre/de grupos nas aulas, pois cada um deles atribui valores e significados distintos às práticas, negando as possibilidades de ações coletivas e entrecruzamento de culturas.

Um segundo desafio aponta para complexidade em selecionar conteúdos que valorizem diferentes culturas e promovam a diversidade cultural, rompendo com valores ocidentais de cultura que intensificam noções de superioridade/inferioridade, masculino/feminino e com concepções discriminatórias atribuídas ao papel do/a negro/a, da mulher e do/a homossexual em nossa sociedade. Um terceiro desafio confronta a fragmentação de saberes em disciplinas e propostas de integração curricular, apontando para necessidade de se “[...] trabalhar com os saberes produzidos para além das disciplinas tradicionais, incorporando conhecimentos locais e uma hibridização de saberes.” (CANEN; OLIVEIRA; ASSIS, 2009, p. 71).

Sendo assim, na perspectiva multicultural, o conteúdo escolar não é o objetivo central das práticas, mas um dos elementos que irá desenvolver uma pluralidade de habilidades e competências dos alunos.

Candau (2008) apresenta alguns elementos que considera importante para superação dos desafios na construção de práticas pedagógicas em uma perspectiva multicultural. O primeiro deles diz respeito a “[...] proporcionar espaços que favoreçam a tomada de consciência da construção da nossa própria identidade cultural.” (p. 25). A autora se refere ao plano individual de conscientização que cada professor/a deve estabelecer em relação aos processos socioculturais e históricos vividos no país. A partir das suas experiências como professora universitária e pesquisadora, a autora constata que é reduzida a consciência que os/as professores/as têm em relação aos cruzamentos de culturas existentes nos processos mencionados e tendem a homogeneizar e formar estereótipos de si, naturalizando a identidade cultural.

Nesse sentido, entende como crucial que se desvele esta realidade e se favoreça uma visão dinâmica, contextualizada e plural das identidades culturais, articulando as dimensões individuais e coletivas destes processos, a conscientização sobre as hibridizações das raízes culturais, do silenciamento de determinados pertencimentos culturais e da necessidade de reconhecer e trabalhar com esses dados. A pesquisa liderada pela autora revela experiências



que possibilita aos/as professores/as uma maior compreensão da diversidade e das diferenças culturais, assim como “[...] a consciência dos próprios processos de formação identitária do ponto de vista cultural, assim como a capacidade de ser sensível e favorecer este mesmo dinamismo nas respectivas práticas educativas” (CANDAU, 2008, p. 26).

O segundo elemento é desvelar o “daltonismo cultural” presente no cotidiano escolar. Como aponta Cortesão e Stoer (1999), é a dificuldade em reconhecer as diferenças cultural, étnica, de gênero e sociais que enfeitam o nosso quadro social. Portanto, no contexto escolar, a dificuldade de alguns/algumas professores/as em lidar com essas diferenças implica em centralizar suas práticas e discursos na padronização de grupos, naturalização e silenciamento da multiculturalidade, desconsiderando os desafios na sua construção. A característica, por vezes, monocultural da escola, como é entendido, muitas vezes, o contexto escolar pelos seus sujeitos, traz implicações muito ruins para a construção das práticas pedagógicas, principalmente aquelas dirigidas especificamente aos/as alunos/as dos grupos culturais que foram silenciados, excluídos e inferiorizados nela.

Conforme Candau (2008) algumas destas implicações para os/as alunos/as são a excessiva distância entre suas experiências socioculturais e a escola, o que favorece o desenvolvimento de uma baixa autoestima, elevação dos índices de fracasso escolar e a multiplicação de manifestações de desconforto, mal-estar e agressividade em relação à escola. A autora entende que a presença do “arco-íris de culturas” nas práticas pedagógicas supõe uma desconstrução da naturalização no trabalho dos/as professores/as e a busca por novas maneiras de se situar e intervir no cotidiano escolar.

Um terceiro elemento diz respeito às representações atribuídas aos diferentes, tidos como o “outro”, “aquele ali”. A autora aponta para a formação de estereótipos e ambiguidades nas relações sociais e culturais em que as diferenças são acentuadas; identifica a naturalização de como são trabalhadas essas relações na educação e a perspectiva etnocêntrica de como são construídas as questões de identidade e diferença por meio de referenciais de semelhança e confronto que temos em relação aos nossos valores e crenças, a percepção sobre etnias, classe social e religião e as influências culturais no fracasso do processo de escolarização dos/as alunos/as segundo sua origem social e características culturais.

Nesse sentido, o desafio da formação docente na construção das práticas está na superação dos processos de discriminação, racismo e as situações de conflito, de negação e exclusão na interação entre os/as que são vistos como diferentes e os demais alunos/as e, por



vezes, pelo/a próprio/a professor/a. A autora propõe enfrentar tais desafios e conflitos através de diálogos interculturais e reflexões coletivas e individuais em torno de situações reais. Um quarto elemento é conceber a prática como um processo de negociação cultural, o que traz inúmeras implicações de como evidenciar a ancoragem histórico-social dos conteúdos e conceber a escola como espaço de crítica e produção cultural. As implicações quanto à ancoragem histórico-social dos conteúdos tratam da concepção de conhecimentos com que os/as professores/as operam com os/as alunos/as na escola.

Esses conhecimentos são vistos como inquestionáveis para a cultura escolar, em face às certezas absolutas neles presentes. Sua apropriação implica em estabelecer fronteiras entre o certo e o errado. Porém, são certezas construídas por uma ótica monocultural dominante e apoiadas na concepção da escola como instituição responsável em difundir os conhecimentos universais produzidos pela cultura europeia e ocidental. A autora propõe refletir sobre essa universalidade sem cair no relativismo total, repensar escolhas de práticas e categorias de análise da produção dos/as alunos/as e sobre o entrecruzamento de culturas na escola.

Sendo assim, a ancoragem histórico-social é fundamental para analisarmos as raízes históricas dos conteúdos escolares em seu processo de transformação relacionado às questões de poder e contextos sociais e culturas em que foram produzidos. As implicações para entender a escola como espaço de crítica e produção cultural dificultam a compreensão desta como “centro de culturas”. Isto quer dizer que diferentes linguagens e formas de expressão da cultura estão ali presentes e se entrecruzam. Trata-se não só de promover diálogos com as culturas da informação, que geram enormes mutações nos processos de construção das práticas pedagógicas, mas “[...] dialogar com os processos de mudança cultural, presentes em toda população, tendo maior incidência em jovens e crianças.” (CANDAU, 2008, p. 34).

Nesse sentido, o/as professores/as precisam estar antenados/as aos processos de transformação cultural na sociedade brasileira que estão abalando as relações interpessoais, os interesses, as ações e formas de expressão dos alunos. Porém, mediante as evidências dos problemas apresentados entre professores/as e alunos/as durante o processo de ensino, essas questões, possivelmente, não são repensadas nas escolas. Sendo assim, Candau (2008) considera ser de suma importância para reinvenção da escola e a formação docente, a formulação de respostas provisórias e históricas em relação às questões que se apresentam hoje em diferentes contextos culturais e escolares.



A partir da temática da identidade cultural, Moreira e Câmara (2008) apontam alguns desafios para construção de práticas pedagógicas multiculturalmente orientadas. Um deles é aumentar a consciência dos professores sobre as situações de opressão de forma que percebam com clareza a existência de preconceitos e discriminações culturais, possibilitando, com suas experiências, afetar a formação da identidade cultural. Os autores entendem também a necessidade de se propiciar informações aos professores, referentes aos diferentes tipos de discriminação e preconceito, conectando informações pessoais e familiares de múltiplas fontes dos alunos, suas histórias de vida, de seus pais e avós (que foram silenciadas), narrativas que delineiam o contexto histórico e social de discriminação e exclusão.

Sendo assim, os professores devem procurar superar por meio de suas práticas, visões estereotipadas e preconceituosas, assim como buscar meios de valorização dos sujeitos e suas culturas. Os autores apontam também a necessidade dos professores de compreender e criticar os modelos de identidade cultural formados pelos meios de comunicação visual, oral e escrita, cabendo-lhes analisar as formas de divulgação por diferentes fontes, como filmes, brinquedos, espaços públicos e tipos de alimentação. Apontam para necessidade de superação das adversidades, a partir de como são vistas as diferenças, eliminando os “guetos” e os *apartheids* culturais formados por determinados modelos de estratégias de ensino que visam a homogeneização cultural e segregação dos alunos.

A pesquisa-ação

A pesquisa-ação como investigação qualitativa implica muitas vezes em pensar como controlar a subjetividade que permeia as ações do pesquisador/a em todo seu processo. Como objeto de pesquisa, procura definir o discurso dos/as alunos/as sobre as atividades pedagógicas sugeridas pelo professor/a pesquisador/a, as interações dos alunos, seus discursos e atitudes, mediante o que está sendo proposto. Conforme critérios de validação propostos pela pesquisa-ação, busca-se obter resultados significativos em relação aos seus objetivos, utilizando-se de uma metodologia que tem por fim relatar e analisar as observações registradas pelos sujeitos durante e após a pesquisa (ANDERSON; HERR, 1999 *apud* ANDRÉ, 2007).

Para Canen (2006) a pesquisa-ação representa uma reflexão crítica sobre e nos discursos dos sujeitos, um processo pessoal e único do pesquisador em ação de reconstrução racional. De acordo com Richardson (2002), a pesquisa-ação visa produzir mudanças (ação) e compreensão (pesquisa) e suas possibilidades de uso são muito grandes. O rigor, validade e confiabilidade resultam da discussão e reflexão crítica no sentido de melhorar e compreender as práticas,



assegurar a participação, oferecer condições para que os sujeitos do processo tenham compromisso com as mudanças. Zeichner (1998, p. 211) entende que a pesquisa-ação “[...] é uma pesquisa que tem menor possibilidade de reproduzir o sistema não democrático de relações que tem dominado a pesquisa acadêmica educacional.”

A partir de tais reflexões, nossa pesquisa-ação se delineou em compreender os desafios do professor-pesquisador na construção de práticas pedagógicas multiculturalmente orientadas.

Este modelo de pesquisa foi escolhido por viabilizar uma análise qualitativa e científica das experiências vividas pelo professor-pesquisador e traduzidas em suas narrativas. Com fins de subsidiar a (re) orientação de práticas, corrigir e (re) avaliar ações na formação continuada à luz de uma perspectiva multicultural, crítica e reflexiva, diz respeito à compreensão dos processos de discriminação e preconceito entre/dos alunos. A pesquisa-ação foi realizada em dois momentos. No primeiro com uma turma do 8º ano do ensino fundamental e no segundo com uma turma do 9º ano do ensino fundamental. A organização em dois momentos e continuidade da pesquisa foi possível, em função do nosso papel como professor de Educação Física da turma, que inicialmente estava no 8º ano do ensino fundamental em 2009 e, posteriormente, no 9º ano do ensino fundamental em 2010.

A escola pesquisada foi escolhida pelo fato de seus professores e alunos atenderem as características centrais da pesquisa, ou seja, a presença da diversidade e diferenças cultural, étnica, de gênero, orientação sexual e corporal e processos discriminatórios. Nessa turma identificamos conflitos culturais e étnicos em função dos estudantes terem nascido em diferentes regiões do país e do mundo. Existem filhos e netos de africanos e portugueses, grupos rivais por localização de moradia, alunos com deficiências intelectuais, de movimento, auditivas e de fala. Nas turmas do turno da manhã a organização é de acordo com a idade. Existe um número restrito de turmas por ano escolar, no máximo duas, e a média de alunos gira em torno de 35 a 40, compondo-se de forma bastante equilibrada quanto ao gênero e predominância de alunos negros. Também identificamos alunos do sexo masculino que se definem como homossexuais.

No turno da tarde percebemos visivelmente um número reduzido de alunos por turma, uma maior defasagem idade/ano escolar, além de muita movimentação nos corredores e nas salas. Discentes sem o uniforme entram fora do horário escolar previsto e a predominância de meninos é superior em relação as meninas. Os casos de indisciplina, que geram exclusão da sala de aula, atingem mais os meninos negros e se constituem hegemonicamente pelo não



cumprimento de tarefas escolares e confronto com os professores. As medidas disciplinares são tomadas diretamente pelo professor, que solicita a saída de sala e/ou reunião com o responsável, muitas vezes sem consulta prévia à direção. Nas turmas vistas como “problema”, em função dos incidentes disciplinares, de participação, compromisso nas aulas e nas tarefas escolares, é possível verificar em média a presença de três alunos encaminhados à secretaria pelo professor.

No que diz respeito à organização da Educação Física, os recursos são reduzidos em relação ao número de alunos e turmas. Cerca de 1.600 alunos são distribuídos em 40 turmas, 33 por dois turnos, com atendimento que vai da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental nas chamadas “turmas regulares”; e quatro turmas com alunos “portadores de necessidades especiais” nas questões auditivas, de fala, motoras e cognitivas, chamadas de “classes especiais”. O material didático para atender os professores e professoras resume-se a três bolas de cada modalidade (basquete, vôlei, handebol e futsal), cinco colchonetes e três jogos de dama, memória e xadrez.

Os horários são planejados pela direção em conjunto com as demais disciplinas, de acordo com os dias disponibilizados pelos professores. Os espaços das aulas são: uma quadra gradeada, sem arquibancada, com amplo espaço no seu entorno, sem bebedouro e vestiário, o pátio de aproximadamente 300 m², o chamado “parquinho”, as salas de aula com televisão, a sala de vídeo, a sala de informática cujos computadores não funcionam pelo menos há um ano e um espaço cimentado de aproximadamente 60 m. Essa turma foi escolhida devido às inúmeras formas de resistência e enfrentamento dos alunos em relação à prática de atividades selecionadas pelo professor.

No primeiro ano eram 39 alunos, sendo 19 meninos e 20 meninas, com grande predominância de alunos negros e pardos (90%) em relação aos brancos (10%). No segundo ano o total diminuiu para 33 alunos, sendo 10 meninos e 20 meninas, devido à reprovação de alguns (4), transferência de outros (2) e entrada de três alunos, pouco alterando o perfil étnico, de gênero, porém modificando as discussões sobre identidade sexual devido a entrada de um aluno que se assumiu como homossexual. Parte da turma (30%) é muito elogiada pela maioria dos professores por apresentar interesse e responsabilidade com as tarefas em número bem superior, se comparado com as demais do mesmo ano escolar no turno da tarde. Há um número reduzido de casos de indisciplina durante as aulas e até o final do 1º semestre de 2010 os alunos com mais de 10 % de faltas não atingiam 5% do total da turma.



A organização da pesquisa-ação englobou 10 aulas com dois tempos de 50 minutos cada, totalizando 20 tempos de aula. Foram designados 10 tempos para as atividades com filmes, leitura e interpretação e debates sobre o tema e 10 tempos para realização de práticas corporais convencionais da Educação Física escolar – como esportes e jogos. Foram feitos três registros com os alunos: dois no período que compreendeu a primeira fase (de setembro a dezembro de 2009) e um final na segunda fase (março a julho de 2010), sobre a avaliação das atividades.

Sendo assim, resolvemos selecionar algumas práticas pedagógicas como leitura de textos, pesquisas individuais, relatórios, assistir trechos ou filmes completos com fins didáticos, prática de esportes e jogos com regras combinadas de acordo com as capacidades dos alunos; organizamos atividades coletivas, como debates, diversificadas por grupos de interesse, promovendo espaços e recursos específicos disponíveis na escola.

A partir do tema discriminação nas aulas de Educação Física buscamos, em uma perspectiva multicultural, analisar situações e discursos discriminatórios entre os/as alunos/as e os desafios na construção de práticas multiculturalmente orientadas.

Iniciamos por meio de conversas individuais e coletivas ou com pequenos grupos sobre discriminação e preconceito. Procuramos inicialmente identificar se eles/as já haviam e como haviam vivenciado situações discriminatórias e preconceituosas. Em um segundo momento, fizemos um debate pautado na leitura e interpretação de dois textos sobre a discriminação referente à capoeira e ao futebol, praticada no Brasil no início da década de 1930 e no contexto atual. Além disso, discutimos com os alunos como as práticas corporais são construídas e modificadas em diferentes contextos (histórico, cultural e social). Em um terceiro momento, analisamos trechos de filmes para fins didáticos e de discussão sobre conflitos e discursos discriminatórios sobre gênero, etnias e culturas tidas como “diferentes”, do “outro”, que ocorreram na prática de esportes e jogos e outras situações no contexto escolar.

Propomos que os alunos fizessem uma análise sobre esses conflitos. Solicitamos que identificassem os personagens principais dos filmes, o desfecho das histórias, as intenções dos seus autores e a apropriação de conhecimentos, buscando com isso reflexões para implementação de regras adaptadas ou atividades específicas que atentassem para as diferenças corporais e técnicas entre os alunos. Também solicitamos pesquisas individuais ou em grupos sobre fatos do jornalismo esportivo, origem dos esportes e jogos e relatórios sobre os filmes.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se refere à narrativa do professor-pesquisador multicultural em ação, visando traduzir a sua experiência na construção de práticas multiculturalmente orientadas. A pesquisa-ação mostrou-se um importante procedimento de pesquisa para investigar os problemas apresentados nas aulas em relação à seleção de práticas pedagógicas multiculturalmente orientadas.

Após inúmeras discussões, identificamos conflitos de identidade étnica, de orientação sexual, gênero e estético-corporal que resultaram em práticas discriminatórias e exclusão ou autoexclusão de alguns alunos. Esses conflitos geraram inúmeros discursos e outras práticas discriminatórias, discussões constantes entre os/as alunos/as, o que tornaram nossos desafios mais complexos. Por meio da pesquisa-ação buscamos investigar como esses conflitos são apresentados nas aulas na seleção das práticas pedagógicas.

Sendo assim, resolvemos selecionar algumas práticas pedagógicas como leitura de textos, pesquisas individuais, relatórios, assistir trechos ou filmes completos com fins didáticos, prática de esportes e jogos com regras combinadas de acordo com as capacidades dos alunos; organizamos atividades coletivas, como debates, diversificadas por grupos de interesse, promovendo espaços e recursos específicos disponíveis na escola.

A partir do tema discriminação nas aulas de Educação Física, buscamos, em uma perspectiva multicultural, analisar as possibilidades de construção de práticas multiculturalmente orientadas para superar discursos discriminatórios e preconceituosos.

Por meio de conversas individuais e coletivas ou com pequenos grupos sobre discriminação e preconceito, procuramos inicialmente identificar se eles/as haviam e como haviam vivenciados situações discriminatórias. Fizemos um debate pautado na leitura e interpretação de dois textos sobre a discriminação referente à capoeira e ao futebol, praticada no Brasil no início da década de 1930 e no contexto atual. Além disso, discutimos com os alunos como as práticas corporais são construídas e modificadas em diferentes contextos (histórico, cultural e social).

Analisamos trechos de filmes e vídeos para fins de discussão sobre situações e discursos discriminatórios em relação à gênero, raça-etnia, corpo, religião, sexualidade e culturas tidas como “Diferentes”. Buscamos apontar como essas situações e discursos ocorrerem cotidianamente nas práticas de esportes e jogos e no contexto escolar. Propomos que os alunos fizessem uma análise sobre essas situações e discursos. Solicitamos que identificassem nas



narrativas dos personagens e nas imagens intenções que atentassem para as diferenças. Também solicitamos pesquisas individuais e/ou em grupos sobre fatos do jornalismo esportivo e relatórios sobre os filmes. Ao final registramos as atitudes e discursos dos/as alunos/as.

Nesse sentido, finalizamos nosso texto com a certeza de que muitas lacunas ainda estão abertas. Nosso esforço é preenche-las com a ajuda de mais professores/as pesquisadores/as multiculturais. Sinta-se convidado/a para juntar-se a nós. Forte abraço.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. *et al.* Estado da arte da formação de professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 2007.

CANDAU, V. M. Sociedade multicultural: tensões e desafios. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para prática pedagógica. *In*: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008. p.13-37.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://saopauloopencentre.com.br/wp-content/uploads/2019/05/candau.pdf>. Acesso em: 08 out. 2021.

CANDAU, V. M.; LEITE, M. S. A didática na perspectiva Multi/Intercultural. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, set./dez. 2007.

CANEN, A. Universos culturais e representações docentes: subsídios para formação de professores para diversidade cultural. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, v. 22, n. 77 dez. 2001.

CANEN, A. Construção e reconstrução multicultural de identidades docentes: pensando na formação continuada de coordenadores pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 339-348, set./dez. 2006.

CANEN, A. A educação brasileira e o currículo a partir de um olhar multicultural: algumas tendências e perspectivas. *In*: BORGES, J. F. P.; OLIVEIRA, L. F. (Orgs.). **Todas as cores na educação: contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico**. Rio de Janeiro: Quartet, 2008a.

CANEN, A. A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para discussão da diversidade e das diferenças. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, abr./jun. 2008b.

CANEN, A. Currículo, diversidade e formação docente. *In*: BARROS, R. M. M. **Subjetividade e educação: conexões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2008c.



CANEN, A. O multiculturalismo e o papel da pesquisa na formação docente: uma experiência de currículo em ação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 1, p. 17-30, jan./jun. 2008d. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/canen.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2021.

CANEN, A.; ARBACHE, A. P.; FRANCO, M. **Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses**. Porto Alegre-RS: Educação e Realidade, 2001.

CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente, *In*: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas-SP: Papirus, 2001. p. 15-44.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 61-74, set./dez. 2002.

CANEN, A.; OLIVEIRA, L. F.; ASSIS, M. D. P. Currículo: uma questão de cidadania. *In*: CANEN, A.; SANTOS, A. R. (Orgs.). **Educação Multicultural: teoria e prática para professores e gestores**, Rio de Janeiro, Ciência Moderna Ltda., 2009. p. 90-124.

CANEN, A.; SANTOS, A. R. (Orgs.). **Educação multicultural: teoria e prática para professores e gestores em educação**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2009.

CORTESÃO, L.; STOER, S. **“Levantando a pedra”**: da pedagogia multicultural às políticas educacionais numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

CANEN, A.; XAVIER, G. M. P. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das diretrizes curriculares para formação docente. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, jul./set. 2005.

GOMES, J. Formação continuada do professor de educação física e a construção de práticas pedagógicas multiculturalmente orientadas. **Motrivivência**, América do Norte, n. 0, jul. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2008n31p192>. Acesso em: 29 nov. 2010.

MOREIRA, A. F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995- 2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 65-81, set./dez. 2001.

MOREIRA, A. F. B.; CÂMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. *In*: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.

NEIRA, M. G. Sociedade, multiculturalismo e educação física. *In*: NEIRA, M. G. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NEIRA, M. G. A Educação Física em contextos multiculturais: concepções docentes acerca da prática pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 39-54, jul./dez. 2008.

OLIVEIRA E SILVA, R. C. **A formação multicultural do professor de Educação Física: entre o real e o possível**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.



RICHARSON, R. J. Como fazer pesquisa-ação. *In*: RICHARDSON, R. J. (Org.). **Pesquisa-Ação: princípios e métodos**, João Pessoa/UFPB, 2002.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. *In*: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras? ABL, 1998. p. 207-236.



CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO FÍSICA E O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CENÁRIO PANDÊMICO DA COVID-19¹

Rudson Procópio
Maria Aparecida Santos de Oliveira
Ricardo Ruffoni

RESUMO

Introdução: O Programa de Residência Pedagógica é uma iniciativa do Governo Federal fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, objetivando imergir o estudante de licenciatura, a partir da segunda metade do curso, na cultura de uma escola da Educação Básica, de modo a contribuir para a seu aperfeiçoamento profissional. **Objetivo:** Relatar as experiências de um bolsista do Programa de Residência Pedagógica do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, *campus* Seropédica/RJ, no período de novembro de 2020 a agosto de 2021. **Desenvolvimento:** O estudo tratou-se de uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como um estudo descritivo, do tipo relato de experiência. Durante a participação no Programa, o bolsista vivenciou diversas experiências que fazem parte da cultura docente, desde o estudo e apresentação de trabalhos acerca do currículo da Educação Física nas etapas da Educação Básica, socialização com professores experientes até a prática de lecionar para os alunos, no formato remoto, devido à pandemia da Covid-19. **Considerações Finais:** Conclui-se que os momentos vivenciados no período de vigência no Programa foram muito valiosos e importantes para a formação e futura atuação profissional do bolsista. Embora não estivesse presencialmente, as discussões, reflexões, construção de trabalhos científicos e aprendizado conjunto contribuíram para o arcabouço de saberes e fazeres específicos para o exercício profissional futuro do bolsista. Além disso, acredita-se que seria substancial que todos os estudantes das licenciaturas pudessem participar de programas de contato antecipatório com a docência.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física, Ensino remoto, Coronavírus, Residência Pedagógica, Escola.

INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica é uma iniciativa do Governo Federal fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), objetivando imergir o estudante de licenciatura, a partir da segunda metade do curso, na cultura de uma escola da Educação Básica, de modo a contribuir para o seu aperfeiçoamento profissional. Para o desenvolvimento do Programa é necessário que se estabeleça vínculos entre Instituição de

¹ O presente capítulo foi realizado com apoio da CAPES entre o período de novembro de 2020 a agosto de 2021, mediante concessão de bolsas no Programa de Residência Pedagógica.



Ensino Superior (IES) e Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação, ou seja, uma universidade e uma escola (CAPES, 2018).

Dentre as licenciaturas, encontra-se a Educação Física (EF). Enquanto componente curricular, a EF consolidou sua obrigatoriedade em todas as etapas da Educação Básica (EB), a partir da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 pela Lei nº 10.328/2001, em que estabeleceu a sua integração à proposta pedagógica da escola (BRASIL, 1996).

A EB é composta pelas seguintes etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e, por fim, o Ensino Médio (BRASIL, 1996). Na unidade escolar em que o presente relato se concentra, as discussões, reflexões e atividades foram pensadas e organizadas para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental anos iniciais.

Sob a ótica da legislação vigente acerca dos currículos da EB, surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual é um documento normativo que define o currículo a ser trabalhado pelos professores nas escolas (BRASIL, 2018). Indo ao encontro da legislação vigente, o artigo 2º da Portaria de Gabinete nº 38 que institui o Programa de Residência Pedagógica, destaca quatro objetivos, a saber:

1. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnósticos sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
2. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
3. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e
4. **Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** (CAPES, 2018, p. 1, grifo nosso).

A partir dos objetivos, percebe-se que o Programa deve estar em consonância com a BNCC. Em função disso, cabe destacar como este documento normativo organiza os currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

A respeito da Educação Infantil, a BNCC sistematiza esta etapa em cinco campos de experiência para o planejamento dos conteúdos: 1) O eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; e, por fim, 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2018). No entanto a EF não possui seu lugar bem definido na etapa da Educação Infantil.



Contrastando com o cenário apresentado, no Ensino Fundamental a EF tem o seu lugar bem definido e as aulas devem ser ministradas por um professor habilitado, formado no curso de Licenciatura em EF. O documento sistematiza os currículos em seis Unidades Temáticas: 1) Brincadeiras e jogos; 2) Esportes; 3) Ginásticas; 4) Danças; 5) Lutas; 6) Práticas corporais de aventura (BRASIL, 2018).

Nessa etapa, a EF deve assegurar aos discentes a construção e reconstrução de conhecimentos, dos quais os proporcionarão “ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas [...]” (BRASIL, 2018, p. 213).

Desde o ano de 2020 o Brasil e o mundo encontram-se em uma pandemia ocasionada pelo novo coronavírus (*SARS-CoV-2*), responsável pela doença Covid-19. A situação impôs a necessidade de haver isolamento e distanciamento social e, por consequência, a suspensão das atividades educacionais das escolas, de modo a preservar a saúde dos sujeitos, haja vista a velocidade de transmissão e alto nível de mortalidade (CANTONI *et al.*, 2021). No entanto, com o Parecer nº 5/2020 (BRASIL, 2020) houve a possibilidade de as escolas retornarem com suas atividades, de maneira remota – designação para atividades *online* realizadas no cenário pandêmico da Covid-19, por meio de plataformas digitais.

Diante do cenário e das questões apresentadas anteriormente, o objetivo do presente trabalho é de relatar as experiências de um bolsista do Programa de Residência Pedagógica do curso de Licenciatura em EF da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, *campus* Seropédica/RJ, no período de novembro de 2020 a agosto de 2021.

Em termos de organização, o presente relato de experiência foi organizado da seguinte maneira, a saber: **(1) Desenvolvimento:** apresentando a metodologia utilizada, a contextualização, apresentação das atividades desenvolvidas, bem como a discussão com a literatura; e **(2) Considerações finais:** apresentando a importância das experiências vivenciadas para a formação e atuação profissional futura.

DESENVOLVIMENTO

Metodologia

Adotou-se uma abordagem qualitativa, tendo em vista a preocupação com fenômenos que possibilitam a compreensão dos dados na profundidade dos seus sentidos e significados



(MINAYO, 2001). Além disso, tratou-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012), pois visou descrever as experiências vivenciadas pelo bolsista durante a sua participação no Programa durante dez meses – de novembro de 2020 a agosto de 2021.

Devido à pandemia da Covid-19, as atividades foram desenvolvidas de maneira remota, por meio de plataformas virtuais, na parceria firmada entre a UFRRJ e a Escola Municipal Pastor Gerson Ferreira Costa, situada na cidade de Seropédica/RJ.

Contextualização e as experiências

O Programa de Residência Pedagógica é dividido em subprojetos e, nesse caso, o subprojeto do bolsista foi o de EF, sob a responsabilidade de um Professor Orientador - professor da universidade responsável por coordenar o subprojeto, e de uma Professora Preceptora - professora de EF da escola contemplada pelo Programa, como previsto na Portaria (CAPES, 2018).

As atividades iniciaram em novembro de 2020 e com o agravamento da pandemia, percebeu-se que parte da vigência do Programa aconteceria de maneira remota. A partir disso, o bolsista se deparou com a realidade de que não seria possível, de fato, inicialmente, entrar nos muros da escola e ter o contato real com os alunos da escola.

A partir desse cenário pandêmico, estratégias precisaram ser elaboradas para minimizar esse distanciamento com a prática pedagógica na escola. Com isso, o orientador, bem como a preceptora definiram que as reuniões aconteceriam às segundas-feiras de 13h às 17h e terças e quintas-feiras de 08h às 12h, de maneira *online*, na plataforma virtual *Google Meet*. Nesses encontros se reuniam: cinco bolsistas residentes, o Professor Orientador e a Professora Preceptora.

No mês de novembro e dezembro, a pandemia ainda estava em seu pico e, assim, não existiam muitas expectativas para um possível retorno das aulas presenciais. Sendo assim, aproveitou-se esse momento para trabalhar as questões conceituais no que diz respeito à EF escolar. Desse modo, as reuniões se concentraram em palestras realizadas por uma ex-bolsista do Programa acerca das suas experiências e palestras ministradas pelo Professor Orientador acerca de aspectos históricos da EF, rodas de conversas com todos os presentes acerca de suas experiências com a docência, além da explanação por parte da Professora Preceptora sobre as etapas da Educação Básica em que os bolsistas iriam atuar: Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais.



Nos meses de janeiro, fevereiro, março e abril, ainda sem perspectiva de retorno presencial, o grupo concentrou-se em estudar a BNCC, com foco em sua Introdução, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Logo após, o residente juntamente com os outros bolsistas tiveram que realizar apresentações acerca desse documento normativo.

Em relação às apresentações, os residentes foram divididos em dois grupos: o primeiro – composto por duas pessoas, dentre elas o residente desse relato, ficando responsável pela parte inicial do documento, bem como o capítulo da Educação Infantil; e o segundo – composto por três pessoas, responsáveis pelo capítulo do Ensino Fundamental.

A partir da leitura minuciosa e reflexão acerca do capítulo da Educação Infantil, foi possível observar que a EF na BNCC não possui um lugar bem definido nesta etapa da EB, bem como não há clareza sobre qual o profissional responsável por trabalhar o movimento com as crianças, embora a LDBEN nº 9.394/96 destaque que o componente curricular seja obrigatório em todas as etapas, incluindo a Educação Infantil (BRASIL, 1996).

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

Nessa linha, ao planejar suas aulas, o professor de EF na Educação Infantil deve pressupor uma imersão no mundo da criança, de modo a conhecer e se aproximar dos pequenos. Além disso, torna-se necessário valorizar as necessidades e o interesse dos alunos, de forma a favorecer uma ampliação em seu repertório de movimentos, criatividade e expressividade, sobretudo por meio das brincadeiras que potencializem o desenvolvimento dos alunos (D'AVILA; SILVA, 2018).

Nos meses de maio, junho e julho, o grupo começou a refletir mais profundamente sobre a atuação na escola, ainda no campo teórico, sobre questões de interdisciplinaridade, trabalho coletivo, o diferencial que cada bolsista pode oferecer para a escola, bem como o possível retorno das aulas por meio do sistema híbrido. Em relação ao sistema híbrido, os bolsistas foram levados a exporem sua visão do retorno nesse sistema, o que gerou uma roda de conversa crítica e reflexiva muito proveitosa.

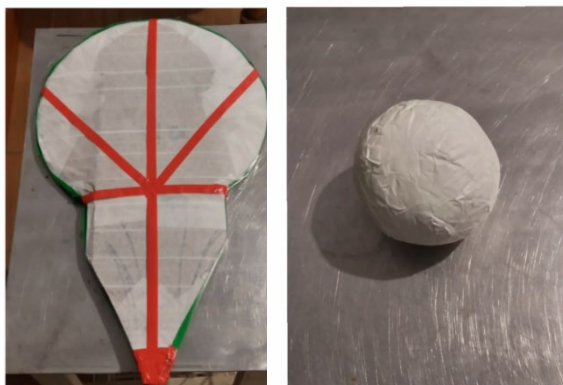
Além disso, por se estar em um ano de Olimpíada, o Professor Orientador realizou diversas palestras acerca dos esportes Olímpicos e Paralímpicos e sempre ao final era realizada



uma roda de conversa sobre possíveis aplicações na escola. E, nessa linha, a Professora Preceptora solicitou que todos os bolsistas gravassem uma aula para os alunos da escola, apresentando um esporte que estaria presente nas Olimpíadas de Tóquio em 2020. O bolsista escolheu, planejou e gravou uma aula acerca do Tênis de campo, que é um esporte de rede/quadra dividida, objeto de conhecimento da unidade temática Esportes da BNCC, estando em consonância com um dos objetivos do Programa (CAPES, 2018).

A aula reuniu três momentos, a saber: História do tênis; Confeção de equipamentos com materiais alternativos; e, por fim, prática dos fundamentos básicos. Acerca da confecção, para a raquete foram utilizadas duas caixas de papelão, balde, tesoura sem ponta, cola branca, caneta piloto, fita crepe e fitas adesivas coloridas. E, para a bolinha de tênis foram utilizadas folhas de caderno antigas, bexiga de festa e fita crepe, como mostra a figura abaixo (Figura 1). Destaca-se aqui a importância de se ter um responsável para auxiliar no processo de confecção, a fim de evitar eventuais acidentes.

Figura 1: Raquete e bolinha confeccionadas com material alternativo



Fonte: Os autores (2021).

Percebe-se que o Tênis de campo se mostra uma atividade possível de ser aplicada nas aulas de EF escolar no período remoto. Ademais, sua prática, por meio de materiais alternativos, estimula o processo criativo dos educandos, uma vez que possibilita a confecção dos seus próprios materiais (SILVA *et al.*, 2017). Além disso, contribui para a prática com os pares em suas casas, tendo em vista o cenário pandêmico.

No início de agosto, as discussões do grupo foram voltadas para as Olimpíadas, bem como análise do papel do professor de EF, por meio dos relatos do Professor Orientador e da Professora Preceptora. Somado a isso, ao final do mês os residentes, juntamente aos professores, elaboraram propostas de trabalhos científicos a serem submetidas ao II Encontro



Conjunto PIBID e RP do Estado do Rio de Janeiro acerca de suas videoaulas gravadas para os alunos da unidade escolar.

Além disso, durante todos os meses, os professores, tanto o Orientador como a Preceptora, destacavam que assim como eles compartilhavam os seus conhecimentos ensinando os bolsistas, ao mesmo tempo existia um movimento inverso, de eles aprenderem também com os residentes. Corroborando com o exposto, Praxedes *et al.* (2018), em um estudo com 45 professores, objetivando compreender como os professores reconheciam o estágio supervisionado, encontraram que eles entendiam que o estágio era um momento de fornecer orientações da rotina do professor, mas também era um espaço de aprender com os licenciandos.

A partir dos momentos vivenciados no Programa, percebeu-se que a EF tem o papel de tematizar as diferentes formas de práticas corporais, que são manifestações produzidas por diversos grupos sociais ao longo da história da sociedade (BRASIL, 2018). Somado a isso, observou-se que o componente curricular deve abarcar aspectos biológicos, psicológicos e sociais, bem como se distanciar da cultura enraizada no “quarteto fantástico” – Futsal, Voleibol, Handebol e Basquetebol, que desconsideram todos os benefícios ofertados pelas demais práticas corporais (MACHADO *et al.*, 2010), como por exemplo, o Tênis de quadra, apresentado nesse relato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para rememorar, o objetivo do presente trabalho foi de relatar as experiências de um bolsista do Programa de Residência Pedagógica do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, *campus* Seropédica/RJ, no período de novembro de 2020 a agosto de 2021.

A partir dos aspectos apresentados, foi possível depreender que os momentos vivenciados no período de vigência no Programa de Residência Pedagógica foram muito valiosos e importantes para a formação e futura atuação profissional do bolsista. Embora não estivesse presencialmente, as discussões, reflexões e construção de trabalhos científicos contribuíram para o arcabouço de saberes e fazeres específicos para o exercício profissional futuro.

Além disso, o início da carreira docente é marcado por dúvidas, desafios, conflitos, conquistas e aprendizagens consideradas substanciais e decisivas para a construção do ser professor e para a manutenção (ou não) na profissão. Dessa forma, o acompanhamento e o apoio



recebido por professores experientes nesse período se mostra fulcral, uma vez que as incertezas, dificuldades, os medos e angústias são capazes de serem atenuados.

Nessa direção, é importante destacar que o Programa de Residência Pedagógica possibilitou ao residente aprendizado da docência com professores experientes como o Professor Orientador e a Professora Preceptora. Sem dúvidas, é possível afirmar que quando o bolsista estiver efetivamente em uma escola, essas experiências vivenciadas farão toda diferença.

Destarte, acredita-se que seria substancial que todos os estudantes das licenciaturas pudessem participar de Programas de contato antecipatório com a docência, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica.

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, p. 1-28, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 jul. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais, em razão da Pandemia da COVID-19. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno, Brasília, 28 abr. 2020, p. 1-24, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 mar. 2021.

CANTONI, J. *et al.* Estágio Curricular Supervisionado: perspectivas e desafios de constituir-se educador em tempos de pandemia. **Revista Insignare Scientia**, [S.l.], v. 4, n. 3, p. 369-385, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uuffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/12130>. Acesso em: 30 ago. 2021.

CAPES. **Portaria Gab. nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 21 ago. 2021.

D'AVILA, A. S.; SILVA, L. O. Educação Física na Educação Infantil: o papel do professor de Educação Física. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 36 n. 1, p. 44-57, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/31365>. Acesso em: 30 ago. 2021



MACHADO, T. S. *et al.* As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 02, p. 129-147, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/10495>. Acesso em: 17 jul. 2021.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PRAXEDES, F. A. *et al.* A. O professor supervisor e sua compreensão sobre o estágio supervisionado. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 85-93, 2018. Disponível em: <https://sbenbio.journals.com.br/index.php/sbenbio/article/view/137>. Acesso em: 25 ago. 2021.

SILVA, C. G. *et al.* Pedagogia de projetos aplicado na iniciação esportiva do mini-tênis utilizando materiais alternativos na escola. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Várzea Paulista, v. 16, n. 02, p. 129-136, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/319043779>. Acesso em: 17 jul. 2021.

SILVA, G. C. S *et al.* Educação Infantil na BNCC: análise e contextualização do componente curricular Educação Física. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 97-116, 2019. Disponível em: <https://cp2.g12.br/ojs/index.php/temasemedfísicaescolar/article/view/1938>. Acesso em: 30 ago. 2021

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. Introdução à Pesquisa em Atividade Física. *In*: THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. (org.). **Métodos de Pesquisa em Atividade Física**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012. p. 23-44.



CAPÍTULO 5

A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATANDO A EXPERIÊNCIA COM AS BRINCADEIRAS CANTADAS

DOI: 10.47402/ed.ep.c202211315184

Vitória Ferreira
Gabriela Simões
Elizangela Cely
Fabiane Frota da Rocha Morgado

RESUMO

Introdução: A primeira etapa da educação básica – educação infantil, tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças, em seus aspectos psicológico, físico, social e intelectual. O currículo obrigatório da educação básica dispõe a educação física como componente curricular obrigatório. Nessa etapa, indica-se o lúdico como estratégia de ensino e aprendizagem. As atividades lúdicas englobam o jogo, o brinquedo e a brincadeira, sendo destacadas nesse relato as brincadeiras cantadas – caracterizadas pela utilização de gestos e ritmo. **Objetivo:** Relatar o desenvolvimento das brincadeiras cantadas em aulas de educação física na educação infantil, com enfoque nas contribuições para o contexto sócio afetivo. **Métodos:** Adotou-se uma abordagem qualitativa e o método de pesquisa-intervenção. Inicialmente, foram planejadas as aulas, em grupos de quatro estagiários(as), na disciplina de Ensino de Educação Física I, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Já na escola, as intervenções foram ministradas em turma de crianças de quatro anos de idade, uma vez por semana, durante 11 semanas. Foram desenvolvidos os conteúdos de conhecimento sobre o corpo e psicomotricidade, utilizando as atividades lúdicas como estratégia. O planejamento foi desenvolvido contemplando as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal. Contudo, por perceber que as relações das crianças eram distantes e seletivas, buscou-se desenvolver a dimensão atitudinal, visando à construção de laços. **Resultados:** Ao iniciar os trabalhos, percebeu-se que as crianças apresentavam dificuldade em expressar opiniões, prestar atenção nas explicações e realizar atividades complexas. Nesse contexto, as brincadeiras cantadas contribuíram para a escuta às explicações, o respeito, a colaboração e a demonstração de afeto entre os pares e os(as) estagiários(as). Ao propor essas brincadeiras e avaliar as aulas, percebeu-se que as crianças começaram a questionar e dar opiniões. Além disso, observou-se que as crianças que mantinham relações seletivas, ao final, se relacionavam com todos e/ou a maioria dos colegas. **Considerações finais:** Na educação infantil, ao adotar a ludicidade como estratégia, o professor contribui para o desenvolvimento integral das crianças. Para isso, é preciso identificar as necessidades e os interesses das crianças, bem como planejar as suas intervenções.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem, Atividades lúdicas, Brincar, Desenvolvimento integral, Dimensão atitudinal.



INTRODUÇÃO

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, que tem por finalidade o desenvolvimento integral (físico, psicológico, intelectual e social) de crianças de zero a cinco anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade. Ainda, a educação física é componente curricular obrigatório da educação básica, devendo ser integrada à proposta pedagógica da escola (BRASIL, 1996). Nessa etapa, autores indicam a adoção do lúdico por professores como estratégia exitosa, capaz de propiciar o desenvolvimento integral da criança (SCHOLZE; BRANCHER; NASCIMENTO, 2007), caminhando rumo a aprendizagens significativas e prazerosas (SOUSA; LIMA, 2019; ALTINO FILHO; BRAGA, 2020; MODESTO; SILVA; FUKUI, 2020; SIMÕES *et al.*, 2020; TREVEZANI *et al.*, 2021).

O brincar é essencial na vida das crianças (TREVEZANI *et al.*, 2021), isso, pois, à medida em que brinca, a criança potencializará sua aprendizagem, adquirindo conhecimentos (MORAES; COELHO, 2021). A importância do brincar, destacado enquanto um direito, é reforçada pela sua presença em Documentos Legais referentes à educação infantil, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) e, mais recente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017).

No RCNEI, tendo em vista as especificidades das crianças, bem como as condições necessárias para o exercício da cidadania destas, elencou-se princípios norteadores da qualidade das experiências que serão oferecidas, sendo um deles o “[...] direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; [...]” (BRASIL, 1998, p. 13). Nas DCNEI, ao tratar dos objetivos da proposta pedagógica, as brincadeiras são apresentadas como um dos direitos da criança e, ainda, as interações e a brincadeira aparecem como eixos norteadores das práticas pedagógicas (BRASIL, 2010). E, por fim, considerando tais eixos norteadores, na BNCC, o brincar é descrito entre os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017).

Lúdico, em sua origem do latim (*ludus*), significa brincar (SANT’ANNA; NASCIMENTO, 2011). Segundo Kishimoto (1994), as atividades lúdicas englobam o jogo, o brinquedo e a brincadeira, sendo destacadas nesse relato as brincadeiras cantadas, caracterizadas pela utilização de gestos e ritmo. As atividades lúdicas permitem que a criança



experimente, sinta, crie e recrie (SCHOLZE; BRANCHER; NASCIMENTO, 2007), a partir de constantes situações de trocas e vivências, circundadas de liberdade e felicidade.

Em função de suas contribuições para o desenvolvimento das crianças, para além da interação com o mundo, convívio em grupo, aprendizagens espontâneas, preparação para a vida (BÖHM, 2015), desenvolvimento de habilidades motoras, controle de emoções, raciocínio (ALTINO FILHO; BRAGA, 2020), criatividade, criticidade, expressão (MODESTO; SILVA; FUKUI, 2020), conhecimentos sobre o corpo e construção da moral (RUHENA; LUZ; SANTOS, 2017), entre outras contribuições, há possibilidade de construir novos laços, antes, geralmente, existentes apenas em seus núcleos familiares (FROTA, 2007).

Dessarte, ao adotar a ludicidade como estratégia, será possível desenvolver também a interação e socialização com os pares (RUHENA; LUZ; SANTOS, 2017; ALTINO FILHO; BRAGA, 2020; MODESTO; SILVA; FUKUI, 2020), enfoque desse relato de experiência, face as relações distantes e seletivas entre as crianças investigadas, buscando-se desenvolver a dimensão atitudinal, visando à construção de laços. Posto isso, a presente investigação objetivou relatar o desenvolvimento das brincadeiras cantadas em aulas de educação física na educação infantil, com enfoque nas contribuições para o contexto sócio afetivo.

DESENVOLVIMENTO

Percurso metodológico

Adotou-se uma abordagem qualitativa de pesquisa (MINAYO, 2002; SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009; FERREIRA, 2015), de caráter descritivo, do tipo relato de experiência. Utilizou-se como método a pesquisa-intervenção (ROCHA; AGUIAR, 2003; PAULON, 2005). Os momentos que compõe esse método, de forma cíclica, são: planejamento, ação, monitoramento, descrição e avaliação dos resultados (TRIPP, 2005). Cabe destacar que esse relato é um recorte, com enfoque no contexto sócio afetivo, da experiência vivenciada em 2017, que teve por objetivo analisar a importância e contribuições das atividades lúdicas ministradas pelo(a) professor(a) de educação física na educação infantil (SIMÕES *et al.*, 2020).

A experiência se deu considerando os momentos supracitados: (1) *planejamento* – inicialmente foram planejadas as intervenções, em grupos de quatro estagiários(as), na disciplina de Ensino de Educação Física I, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Foram desenvolvidos os conteúdos de conhecimento sobre o corpo (quatro intervenções) e psicomotricidade (sete intervenções), utilizando as atividades lúdicas como estratégia. O planejamento foi desenvolvido contemplando as dimensões conceitual, procedimental e



atitudinal. Contudo, por perceber que as relações das crianças eram distantes e seletivas, buscou-se desenvolver a dimensão atitudinal, visando à construção de laços; (2) *ação* – na escola, as intervenções foram ministradas em uma turma de pré-escolar, uma vez por semana, com duração de 40 minutos cada, durante 11 semanas; (3) *monitoramento, descrição e avaliação* – antes de ministrar cada atividade proposta como intervenção na escola, a docente responsável pela disciplina de Ensino de Educação Física I solicitava o envio do plano de aula, dando rápido *feedback* e, em alguns casos, sugerindo pequenas alterações. Findando cada atividade proposta como intervenção, o grupo de professoras-estagiárias se reunia com os demais grupos e a docente da disciplina para compartilhar a experiência, pontuando os pontos fortes e fracos das atividades propostas como intervenção, os objetivos traçados *versus* alcançados, bem como os possíveis contratempos e alterações necessárias durante a prática pedagógica. Nesse momento, após diálogo entre todos(as), era solicitada que cada grupo registrasse tais informações em seu plano de aula, subsidiando o próximo planejamento.

As crianças e *locus* de atuação

As intervenções aconteceram em uma escola da Rede Municipal de Seropédica/Rio de Janeiro em parceria com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Como na escola não existiam muitos materiais para o desenvolvimento das intervenções, por vezes, o planejamento contava com materiais alternativos e, em outros momentos, pegava-se materiais emprestados na universidade, devolvidos no mesmo dia, após atuação na escola.

A turma do pré-escolar I era composta de 20 crianças com quatro anos de idade. Nessa escola, não havia professor(a) de educação física para as turmas de educação infantil, sendo este um dos motivos de ser estabelecida a parceria entre escola e universidade. Antes de nosso ingresso na unidade escolar, as crianças contaram não ter tido aulas de educação física e, geralmente, brincavam no pátio em momentos de recreação dados pela professora generalista (regente) e/ou ficavam em um parquinho existente na escola.

Assim, vale ressaltar que todo o processo foi desenvolvido com a professora generalista, tendo em vista a ausência de professor(a) de educação física para a educação infantil. Esta, desde o primeiro dia, foi muito solícita, compartilhando as particularidades da turma/crianças e seu planejamento com as professoras-estagiárias, a fim de integrar o que estava sendo desenvolvido em ambas as práticas pedagógicas.



Relatando a experiência e dialogando com a literatura

Para desenvolver os conteúdos de conhecimento sobre o corpo (esquema corporal) e psicomotricidade, foram incluídos no planejamento mímicas, cantigas de roda, atividades de dança, circuitos dinâmicos e atividades lúdicas (jogos, brinquedos e brincadeiras). Ainda, foi solicitado que o planejamento contemplasse as dimensões conceitual – relacionada ao saber, procedimental – referente ao fazer e atitudinal – relativa ao ser (ZABALA, 1998). Especificamente sobre a educação física, a dimensão: conceitual abrange os conceitos voltados aos procedimentos e movimentos; procedimental engloba a execução dos fundamentos, movimentos e técnicas; atitudinal envolve os valores e atitudes (DARIDO, 2005). Contudo, por perceber que as relações das crianças eram distantes e seletivas, buscou-se desenvolver com maior enfoque a dimensão atitudinal, visando à construção de laços.

Esse desenvolvimento aconteceu, inicialmente, utilizando as brincadeiras cantadas como estratégia. De maneira geral, o brincar engloba condutas, movimentos, fantasias presentes no mundo do “faz-de-conta” das crianças e, especificamente, as brincadeiras cantadas são caracterizadas pela associação de movimentos e musicalidade, como formas de expressão corporal (LARA; PIMENTEL; RIBEIRO, 2005). Foram propostas atividades, sendo algumas delas: corre cotia; cantigas populares – o meu chapéu tem três pontas (Quadro 1, exemplo 1); músicas – estátua da Xuxa, pop pop da Eliana, levantar o braço da Vovó Mafalda (Quadro 1, exemplo 2), dona aranha, borboletinha, entre outras.

Quadro 1. Exemplos de brincadeiras cantadas propostas à turma do pré-escolar I

Exemplo 1: O meu chapéu tem três pontas
O meu chapéu tem três pontas Tem três pontas o meu chapéu Se não tivesse três pontas Não seria o meu chapéu Disponível em: https://www.letras.mus.br/cantigas-populares/153442/
Exemplo 2: Levantar o braço – Vovó Mafalda
Levantar o braço Levantar o outro Fazer bambolê Mexer o pescoço Olhar para o céu Olhar o sapato Mandar um beijinho Vem me dar um abraço Disponível em: https://www.letras.mus.br/vovo-mafalda/levantar-o-braco/

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nas fontes das músicas.

No exemplo 1, as crianças estavam organizadas em círculo, sentadas. As professoras-estagiárias também estavam sentadas no círculo e cantaram a música para que a turma a conhecesse. Após apresentar a música para a turma, as professoras-estagiárias estimularam que



as crianças cantassem junto com elas. Após as crianças cantarem a música algumas vezes, as professoras-estagiárias combinaram que toda vez que aparecesse a palavra “chapéu”, deveriam bater uma palma ao invés de cantá-la. As palavras foram sendo alteradas, mudando depois, por exemplo, para “pontas”. Ao propor a cantiga outras vezes e perceber que as crianças estão familiarizadas, pode-se propor duas palavras ao mesmo tempo, por exemplo, “chapéu” e “pontas”. Com essa atividade, percebemos que as crianças gostaram desse tipo de organização, tendo em vista que pediram outras músicas como: dona baratinha, o sapo não lava o pé, borboletinha e dona aranha.

O exemplo 2 foi o que mais marcou o início e fim do desenvolvimento da dimensão atitudinal e trabalho com as crianças. Isso, pois, no primeiro dia de aula a música foi proposta e ao final as crianças deveriam procurar um ou mais amigos para abraçar. No primeiro dia de aula, as crianças abraçaram os mesmos colegas em todas as vezes que a música tocou. No último dia de aula, no encerramento de nosso ciclo na escola, ao propor a mesma música, as crianças nos abraçaram, abraçaram vários colegas e queriam dar abraços coletivos na turma.

O brincar, entendido como uma experiência enriquecedora, necessidade básica e direito de todos (ALMEIDA, 2000), é considerado um facilitador do desenvolvimento cognitivo, físico e afetivo (SIMÕES *et al.*, 2020). Especificamente no que tange o contexto sócio afetivo, a ludicidade ainda poderá auxiliar nas relações sociais (MOREIRA *et al.*, 2017), tendo em vista que enquanto brincam as crianças expressam seus sentimentos e emoções, interagindo nesse espaço com alegria e prazer (FARIA; COSTA, 2016). Constatou-se, dessa forma, que mediante desenvolvimento com as brincadeiras cantadas, as crianças começaram a interagir mais com os pares e as professoras-estagiárias, inclusive, preocupando-se com os colegas no momento de realização das atividades propostas.

Ainda, em relação ao contexto sócio afetivo, adotou-se como encerramento de todas as intervenções a roda de conversa, sendo esse um momento enriquecedor entre crianças e professoras-estagiárias, pois foi possível construir uma relação mais próxima e amigável entre o grupo, assim como ouvi-los, realizando anamnese do que gostaram, do que não gostaram e/ou o que precisava de ajustes para a próxima intervenção.

Dessarte, acredita-se que adotar as atividades lúdicas como estratégia na prática pedagógica na educação infantil é fundamental, tendo em vista suas diferentes contribuições para o desenvolvimento integral da criança (SUZANA *et al.*, 2012; SIMÕES *et al.*, 2020; TREVEZANI *et al.*, 2021; MORAES; COELHO, 2021; ALVARENGA; PAINI, 2021),



conduzindo-a rumo a aprendizagens significativas, de forma motivada. Ao encontro do objetivo desse relato de experiência, em especial, indica-se suas contribuições relativas à expressão e interação com os pares e com o meio (COSTA, 2021; ALVARENGA; PAINI, 2021).

Em função do planejamento e da prática pedagógica, há de se considerar as especificidades de cada criança, pois cada uma é única e singular (TREVEZANI *et al.*, 2021), as características de cada grupo etário (COSTA, 2021), suas necessidades, assim como requer que o(a) professor(a) participe da multiplicidade cultural que existe no mundo lúdico da criança (LARA; PIMENTEL; RIBEIRO, 2005). É, por fim, preciso compreender que embora envolvida pela diversão, as atividades lúdicas devem ser planejadas e sistematizadas, face aos objetivos que se pretende alcançar (SUZANA *et al.*, 2012).

Por fim, para propiciar o desenvolvimento integral das crianças da educação infantil, ressalta-se a importância do(a) professor(a) de educação física, ator que não estava presente em *locus* de atuação das professoras-estagiárias, desenvolvendo-as de forma sistematizada e planejada, considerando suas peculiaridades, necessidades e interesses. É preciso também que esse trabalho seja realizado em parceria com a professora generalista (regente) da turma, unindo, integrando e reforçando os conteúdos em ambas as práticas (D'AVILA; SILVA, 2018; SIMÕES *et al.*, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na educação infantil, ao adotar a ludicidade como estratégia, o(a) professor(a) poderá contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, de maneira agradável e prazerosa. De maneira específica, ao encontro do objetivo desse relato, notou-se que ao adotar as brincadeiras cantadas como estratégia, foi possível desenvolver e melhorar as relações afetivas entre as crianças e com as professoras-estagiárias.

Para isso, é preciso considerar as especificidades, necessidades e interesses das crianças ao planejar as intervenções, assim como mergulhar junto com a criança em seu universo lúdico. Ainda, cabe mencionar a importância da presença do(a) professor(a) de educação física na educação infantil e, além disso, a relevância de sua atuação em parceria com o(a) professor(a) regente, integrando e dando sentido ao trabalho que estará sendo desenvolvido com as crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. T. P. **Os Jogos Tradicionais Infantis em Brinquedotecas Cubanas e Brasileiras**. 2000. 300p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP/ PROLAM), São Paulo, 2000.



ALTINO FILHO, H. V.; BRAGA, L. M. As atividades lúdicas como ferramentas de aprendizagem na Educação Infantil: um panorama de pesquisas. **Pensar Acadêmico**, Manhuaçu, v. 18, n. 2, p. 339-358, mai./ago. 2020. Disponível em: <http://pensaracademico.facig.edu.br/index.php/pensaracademico/article/view/1692/1482>. Acesso em: 01 out. 2021.

ALVARENGA, M. E.; PAINI, L. D. A contribuição da ludicidade na educação infantil. **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 253-267, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/18481>. Acesso em: 07 out. 2021.

BÖHM, O. **Jogo, brinquedo e brincadeira na educação**. 2015. 20p. Monografia (Especialização) – Curso de Educação Física, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Unochapecó, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, seção 1, p. 27933. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 07 out. 2021.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. MEC/ SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/renei_vol1.pdf. Acesso em: 07 out. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 07 out. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Versão Final. Ministério da Educação: Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 out. 2021.

COSTA, C. A. A importância da ludicidade na educação infantil. **Revista Primeira Evolução**, [recurso eletrônico], a. II, n. 12, p. 29-33, jan. 2021. Disponível em: <http://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/14/13>. Acesso em: 07 out. 2021.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física na escola. *In*: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coord.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 64-79.

D'AVILA, A. S.; SILVA, L. O. Educação Física na Educação Infantil: o papel do professor de Educação Física. **Revista Kinesis**, v. 36, n. 1, p. 44-57, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/31365/pdf>. Acesso em: 07 out. 2021.

FARIA, B. B.; COSTA, C. R. B. Educação Física e atividade lúdica: o papel da ludicidade no desenvolvimento Infantil. **Revista Científica Multidisciplinar**, Núcleo do Conhecimento, a. 1, v. 9, p. 136-155, out./nov. 2016. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/educacao-fisica-e-atividade-ludica>. Acesso em: 01 nov. 2021.



FERREIRA, C. A. L. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da Educação. **Revista Mosaico**, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/4424/2546>. Acesso em: 14 jun. 2021.

FROTA, A. M. M. C. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, v. 7, n. 1, p. 147-160, abr. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v7n1/v7n1a13.pdf>. Acesso em: 01 out. 2021.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 12, n. 22, p. 105-128, 1994.

LARA, L. M.; PIMENTEL, G. G. A.; RIBEIRO, D. M. D. Brincadeiras cantadas: educação e ludicidade na cultura do corpo. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 10, n. 81, fev. 2005. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd81/brincad.htm>. Acesso em: 06 out. 2021.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2002.

MODESTO, A. P. S.; SILVA, K. G. O.; FUKUI, R. K. A promoção da ludicidade no processo de aprendizagem. **Revista Psicologia & Saberes**, v. 9, n. 14, p. 59-69, 2020. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/index.php/psicologia/article/view/1151>. Acesso em: 07 out. 2021.

MORAES, G. S. C.; COELHO, H. G. A importância do lúdico na educação infantil. **REEDUC**, UEG, v. 7, n. 2, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://www.praxia.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/11569/8305>. Acesso em: 07 out. 2021.

MOREIRA, A. C. A. *et al.* A importância do lúdico na Educação Física para o desenvolvimento integral e inclusivo. **Revista Gestão Universitária**, v. 1, p. 1-10, 2017. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-importancia-do-ludico-na-educacao-fisica-para-o-desenvolvimento-integral-e-inclusivo>. Acesso em; 01 out. 2021.

PAULON, S. M. A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção. **Psicologia & Sociedade**, v. 17, n. 3, p. 18-25, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822005000300003>. Acesso em: 07 out. 2021.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000400010>. Acesso em: 05 out. 2021.

RUHENA, K. A.; LUZ, A. F.; SANTOS, L. C. Jogos e psicomotricidade infantil nas aulas de Educação Física. **Ágora Revista Eletrônica**, a. XII, n. 24, p. 109-124, jul. 2017. Disponível em: http://agora.ceedo.com.br/ojs/index.php/AGORA_Revista_Eletronica/article/view/288/247. Acesso em: 05 out. 2021.



SANT'ANNA, A.; NASCIMENTO, P. R. A história do lúdico na educação. **Revemat: Revista Eletrônica de Educação Matemática**, Florianópolis, v. 06, n. 2, p. 19-36, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1981-1322.2011v6n2p19>. Acesso em: 01 nov. 2021.

SCHOLZE, D.; BRANCHER, V. R.; NASCIMENTO, C. T. O papel da ludicidade no processo de aprendizagem infantil. **Revista da Faculdade de Educação**, a. V, n. 7/8, jan./dez. 2007. Disponível em: http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_7_8/artigo_7_8/69_82.pdf. Acesso em: 01 out. 2021.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. Unidade 2 – A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Rio Grande do Sul: UFRGS Editora, 2009. p. 31-42.

SIMÕES, G. *et al.* Atividades lúdicas na educação infantil: importância e contribuições da prática pedagógica do professor de educação física. In: MARTINS, M. N. F.; LEMOS, M. P. F.; ARAÚJO, F. A. M. **Processos educativos na educação infantil**. Paraíba: Acadêmica Editorial, 2020. p. 91-105.

SOUSA, S. F.; LIMA, M. F. O lúdico e as brincadeiras na Educação Infantil. **Revista Iniciação & Formação Docente**, v. 6, n. 2, p. 331-341, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.18554/ifd.v6i2.4226>. Acesso em: 01 nov. 2021.

SUZANA, F. M. *et al.* Músicas, jogos e brincadeiras cantadas no processo de desenvolvimento das práticas corporais na Educação Infantil. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 16, n. 164, 2012. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd164/brincadeiras-cantadas-na-educacao-infantil.htm>. Acesso em: 06 out. 2021.

TREVEZANI, E. *et al.* A importância da ludicidade na educação infantil: revisão de literatura. **JNT-Facit Business and Technology Journal**, v. 1, p. 59-68, jan. 2021. Disponível em: <http://revistas.faculdefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/804/584>. Acesso em: 07 out. 2021.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2021.

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



CAPÍTULO 6

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM NOS MUNICÍPIOS DO NÚCLEO METROPOLITANO DE FLORIANÓPOLIS

DOI: 10.47402/ed.ep.c202211326184

Ingrid Ilga Amaral de Medeiros
Geyson Ricardo Zilch
Lauriano Cecchin Warth
Marília Garcia Pinto
Gelcemar Oliveira Farias

RESUMO

As propostas curriculares são documentos que norteiam as políticas pedagógicas nas instituições de ensino, sendo assim, buscam garantir a qualidade de ensino para os municípios que compõem o núcleo metropolitano de Florianópolis. O estudo teve como objetivo analisar as propostas curriculares dos municípios que compõem o núcleo metropolitano de Florianópolis em relação ao conteúdo da Educação Física na Educação Infantil. Trata-se de um estudo do tipo documental, cujas fontes foram as propostas curriculares dos municípios de São José, Biguaçu, Palhoça, Florianópolis, Antônio Carlos e Governador Celso Ramos. Os resultados indicam que em sua maioria as propostas curriculares se baseiam em Vygotsky e organizam a Educação Infantil por grupos etários. Das propostas analisadas, três apresentam a Educação Física na grade curricular da Educação Infantil. Cabe destacar que a Educação Física na Educação Infantil ainda precisa ser mais presente nos documentos norteadores dos municípios, visto seus diversos benefícios para o desenvolvimento integral das crianças na fase da Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil, Currículo, Educação Física.

INTRODUÇÃO

Propostas curriculares orientam as diretrizes e os conteúdos que devem ser abordados nas escolas e estabelecem níveis de exigências para graus sucessivos. Para Paiva *et al.* (2017), as propostas são planejadas e fundamentadas por teorias que apontam explicações de como se constrói o conhecimento científico e permitem a ressignificação de políticas pedagógicas, tornando-se referência na organização do conhecimento escolar. Nesse sentido, Santiago e Batista Neto (2012), destacam que as propostas curriculares constituem políticas de conhecimento que se voltam para as realidades locais, dialogam com as políticas globais inscrevendo-se em múltiplos contextos, estando afetas a diretrizes norteadoras e reguladoras de caráter nacional.

Atualmente os currículos escolares partem do ordenamento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 2016), ao apontar que cada estado e município devem



organizar as suas propostas pedagógicas que darão suporte para as escolas e os professores exercerem suas atividades pedagógicas. Nas propostas curriculares de cada estado ou município a disciplina Educação Física é percebida como componente curricular, estes seguem as determinações da LDB na qual a Educação Física é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo destinado o seu tempo e espaço na formação do aluno (BRASIL, 2016).

Além da parte específica da Educação Física, alguns estados e municípios trazem uma proposta pedagógica unificada, contemplando todas as etapas que a rede de ensino apresenta. Para propor um currículo integrado, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) destacam a promoção do diálogo entre as áreas do conhecimento, em um processo continuado e de ampliação constante de conhecimentos, considerando as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano (BRASIL, 2010).

No entendimento da necessidade da Educação Física na Educação Infantil nos currículos, Lacerda e Costa (2012) afirmam que a falta de clareza em relação à Educação Física faz com que as atividades de movimento sejam reduzidas à diversão, à utilização da linguagem corporal como "muleta" para aprendizagem de conteúdos de outras áreas de conhecimento, à concepção de que o movimento deve estar presente para que as crianças "liberem as energias" e se aquietem nos momentos considerados importantes. A Educação Física, enquanto componente curricular obrigatório mediante a LDB e embora pais, diretores e professores unidocentes reconheçam sua importância, essas aulas nem sempre ocorrem. Isto parece refletir a desvalorização histórica da Educação Física no cenário educacional e o desconhecimento de sua real contribuição na formação do indivíduo (MAGALHÃES; KOBAL; GODOY, 2007).

Neste sentido, é relevante a reflexão sobre como está sendo amparada a Educação Física neste contexto, não somente para os professores da área, mas também para os demais profissionais que atuam na Educação Infantil, considerando que todos estão em constante convivência. Segundo Pietri (2007), fazer a leitura da proposta curricular possibilita conhecer as relações que se estabelecem entre educação continuada de professores e instâncias responsáveis pelo ensino. Considerando o exposto, o estudo apresenta como objetivo analisar as propostas curriculares dos municípios que compõem o núcleo metropolitano de Florianópolis em relação a Educação Física na Educação Infantil.

PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de um estudo documental, o qual é caracterizado como um procedimento de análise de documentos de diferentes tipos de fontes que podem ser materiais escritos ou não



escritos, tais como filmes, slides, vídeos, fotografias, entre outros (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Essas fontes podem ser primárias, conceituadas como materiais que ainda não foram analisados, como documentos de órgãos públicos. Os primários correspondem à “literatura primária”, são aqueles que se apresentam e são disseminados exatamente na forma com que são produzidos por seus autores (PINHEIRO, 2006).

Para o estudo, as informações são oriundas de fontes primárias, as quais são sistematizadas em propostas curriculares de cada município que compõem o núcleo metropolitano de Florianópolis. Além destes, para dar suporte, foram utilizados documentos legais de origem federal, estadual e municipal.

Os municípios escolhidos para investigação foram: Palhoça, São José, Santo Amaro da Imperatriz, Águas Mornas, Governador Celso Ramos, Biguaçu, Antônio Carlos e São Pedro de Alcântara, os quais formam o núcleo metropolitano de Florianópolis. A proposta de escolha destes municípios ocorreu pelo fato de que todos contemplam a Educação Infantil e apresentam propostas pedagógicas estruturadas que norteiam a educação municipal. No entanto, destaca-se os municípios de Santo Amaro da Imperatriz, Águas Mornas não fizeram parte do estudo, por estarem pautados na proposta estadual, não apresentando um documento reservado para a educação do município, enquanto o município São Pedro de Alcântara não se conseguiu contato.

Quadro 1. Propostas curriculares dos municípios que compõem o núcleo metropolitano de Florianópolis

Município	Proposta	Ano
Biguaçu	Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação Infantil	2019
Florianópolis	Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino	2015
Palhoça	Base Curricular da Rede Municipal	2019
São José	Currículo Base da Educação Josefense	2020
Antônio Carlos	Proposta Curricular da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município	2020
Governador Celso Ramos	Reorientação curricular da rede municipal de Educação	2014-2024
Águas Mornas	Currículo base da educação infantil e ensino fundamental do território catarinense	2019
Santa Amaro da Imperatriz	Currículo base da educação infantil e ensino fundamental do território catarinense	2019

Fonte: Os autores, 2021.

Para obtenção dos documentos, foi realizada uma busca no site de cada prefeitura no ano de 2020, de modo a buscar informações sobre a proposta curricular e quando não disponível as propostas, contatou-se o responsável através de ligação telefônica, e-mail institucional ou entrou-se em contato com professores e secretário de educação do município para solicitar o documento que norteia a Educação Infantil municipal. Mesmo adotando tais procedimentos, não foi possível atingir todos os municípios previamente selecionados.



No processo de análise dos dados foi realizada a leitura de todos os documentos e após analisadas individualmente as partes que tratavam das propostas curriculares. Assim, foi realizada a análise considerando os documentos, a luz da literatura.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar propostas curriculares dos municípios do núcleo metropolitano de Florianópolis, pôde-se verificar algumas informações que norteiam a educação nestes locais. Nesse sentido, destaca-se que a maioria dos documentos têm como referência a Base Nacional Comum Curricular, o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território de Santa Catarina, além de documentos anteriores, que orientaram as propostas curriculares e as propostas atuais.

Além disso, é evidente que os escritos de Vygotsky foram aqueles que embasaram as propostas no contexto teórico, sendo transversal nas leituras realizadas. Para tanto, é reconhecido na literatura, tal como aponta Basei (2008), ao estabelecer que a teoria Vygotskiana aborda os procedimentos de desenvolvimento fisiológico e psíquico de maneira unida, permitindo pensá-los como processo cultural interligado ao natural. Neste caso, as propostas pedagógicas não concentram suas bases somente no indivíduo, mas, também nas relações sociais que se estabelece na de uma cultura da sociedade.

Cabe destacar que nos documentos analisados a organicidade retrata que as turmas da Educação Infantil, em sua maior parte, separam as crianças por grupo etário, de zero a cinco anos. A separação por grupos etários é realizada com base na Base Nacional Comum Curricular, a qual retrata que na etapa da Educação Infantil se encontram três grupos por faixa etária que vão de acordo com as características de desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2017). Essa organização favorece o contexto de aprendizagem, considera os direitos e o tempo das crianças, integrando-os aos campos de experiência e aos objetivos de aprendizagem.

Considerando o foco deste estudo e a análise da disciplina Educação Física na Educação Infantil os dados revelam que os municípios analisados, entre eles: São José, Biguaçu, Florianópolis trazem a Educação Física na Educação Infantil em seus currículos, os outros municípios possuem em seus currículos a disciplina de Educação Física somente a partir do Ensino Fundamental. Para tanto, a análise dos documentos centrou-se nos seguintes aspectos: os antecedentes históricos, bases teóricas que norteiam o projeto, objetivo da Educação Física e inserção no município, a concepção de infância e a transição da Educação Infantil para Ensino Fundamental.



Antecedentes históricos

As propostas curriculares que fazem parte deste estudo não são os primeiros documentos produzidos pelos municípios, existem documentos que precederam aos atuais e que serviram de alicerce para ampliações e inovações. Em São José os documentos que antecedem a proposta curricular atual foram a Proposta Curricular de 2000, Cadernos Pedagógicos de 2008, Proposta e Experiências Pedagógicas da Rede Municipal de Ensino de São José (SÃO JOSÉ, 2020).

Na rede de Biguaçu os documentos antecedentes ao atual foram o Documento Norteador para a Proposta Curricular do Município e para o Projeto Político Pedagógico das Escolas e Centros de Educação Infantil Municipal (2002); a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Biguaçu, versão preliminar (2003), Matriz Curricular da Educação Infantil de Biguaçu (2016), e o Caderno Pedagógico, Princípios Pedagógicos da Educação Infantil e Relatos do Cotidiano da Rede Municipal de Ensino de Biguaçu (BIGUAÇU, 2019).

Palhoça teve como documento antecedente a Proposta pedagógica da educação infantil (2007) (PALHOÇA, 2019). No entanto, no município de Florianópolis os documentos foram as Diretrizes Educativas Pedagógicas para a Educação Infantil e as Orientações Curriculares para a Educação Infantil Municipal (FLORIANÓPOLIS, 2015). A rede de Antônio Carlos contou com Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de Antônio Carlos, como documentos antecessores (ANTÔNIO CARLOS, 2020). Por outro lado, o município de Governador Celso Ramos contou com Projeto Político Pedagógico da Rede (GOVERNADOR CELSO RAMOS, 2014).

Bases Teóricas

Para consolidar as propostas curriculares, os municípios precisam buscar estudos que corroboram com seus ideais, de modo a embasar seus currículos, dando assim mais fundamentação para sua proposta. Ao verificar as propostas analisadas, pode-se destacar que a rede de São José se fundamenta para a Educação Infantil na teoria sócio-histórica, fundamentando-se nas teorias de Vygotsky, Mello, Facci, Leontev e Elkonin², os quais foram os mais citados. Na psicologia sócio-histórica a mediação é um conceito fundamental, como destaca Brito e Kishimoto (2019), a criança aprende quando é protagonista da construção do

² Referencias utilizadas na proposta pedagógica do município de São José, considerando o ano de publicação: Vygotsky (2008), Mello (2007), Facci (2004), Leontev e Elkonin (1987).



seu conhecimento e para que isso aconteça necessita de um ambiente que possibilite situações mediadas para a participação e relações cognitivas.

De acordo com a proposta do currículo base da educação Josefense (2020), esses estudos utilizados como apoio oferecem reflexões sobre o desenvolvimento infantil, identificando que há estágios no desenvolvimento quanto ao relacionamento da criança com a realidade. A utilização destes referenciais como base permite ao município ter segurança para justificar a escolha por grupo etário na rede de ensino de São José.

O município de Biguaçu defende o Materialismo Histórico, pois visa uma educação transformadora e emancipatória, nessa perspectiva foi também utilizada pelo município a concepção histórico-cultural de Vygotsky³, sendo que, é por meio da interação da criança com o mundo social que ela se desenvolve. Baseando-se no estudo de Barbosa⁴, o município percebeu três dimensões das instituições de Educação Infantil, sendo elas: social, política e pedagógica, as quais são indissociáveis. Para a Educação Física na Educação Infantil, o município utiliza quatro núcleos de concentração: o movimento e a corporeidade; o movimento e os jogos; o movimento em expressão e ritmo; e o movimento e a saúde, estes fundamentaram-se em estudos de Palma, Oliveira e Palma⁵. Neste sentido, Novais, Melo e Serpa (2014), acreditam que é preciso práticas pedagógicas na educação infantil que deem espaço para as crianças se expressarem através de suas experiências com o movimento.

A rede de ensino Palhoça também utiliza a concepção histórico-cultural de Vygotsky, onde afirma que o professor é mediador, buscando sempre a educação integral dos alunos. Neste caso, pode ser citado Gadotti (2009), ao trazer que a educação integral vai além de transferir conhecimentos, é valorizar o lúdico, a corporeidade, é resgatar e valorizar as diferentes culturas encontradas e ainda fazer com que estas se relacionem em harmonia. O município também tem como base de referência Barbosa⁶, que trata sobre o cotidiano e organização do tempo na Educação Infantil. Para Ferreira *et al.* (2020), a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil tem que facilitar o desenvolvimento das capacidades de cada criança sempre respeitando seus interesses e ritmos.

³ Referência utilizada na proposta pedagógica do Biguaçu, considerando o ano de publicação: Vygotsky (1994).

⁴ Referência utilizada na proposta pedagógica de Biguaçu, considerando o ano de publicação: Barbosa (2009).

⁵ Referência utilizada na proposta pedagógica do Biguaçu, considerando o ano de publicação: Palma, Oliveira e Palma (2010).

⁶ Referência utilizada na proposta pedagógica de Palhoça, considerando o ano de publicação: Barbosa (2006).



O município de Florianópolis, na sua proposta entre os autores referenciados é citado o estudo de Sayão⁷, para debater o tempo e espaço da Educação Física na Educação Infantil. Para dialogar sobre o desenvolvimento das crianças, o currículo traz o conceito de Prestes⁶ onde o desenvolvimento é a busca do novo que surge quando criança e acontece principalmente no brincar. Sabendo que a fase em que as crianças estão na Educação Infantil é de muito valor na questão do desenvolvimento, toda descoberta é um aprendizado, sendo assim, o brincar é uma forma muito eficiente no desenvolvimento infantil.

A rede de ensino de Antônio Carlos estabelece a concepção que se baseia na perspectiva sócio-histórico-cultural e utilizam os estudos de Vygotsky e Wallon⁸, neste sentido, a rede entende a criança como ativa e estimuladora de seu desenvolvimento e aprendizagem através da sua interação com pessoas mais experientes. Segundo Fernandes e Souza (2017), é brincando que as crianças relembram seu mundo e conhecem outras realidades que seus parceiros de brincadeira trazem. Acontece uma troca de realidades no processo do brincar.

Ao observar o documento do município de Governador Celso Ramos, este traz como base os marcos regulatórios legais que orientam em grande parte a educação básica, tais como leis, decretos e estatutos, sendo assim: a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, entre outros.

Objetivo da Educação Física e inserção no município

As propostas que constam a Educação Física na Educação Infantil devem discorrer sobre o objetivo que o município apresenta para a disciplina de Educação Física na Educação Infantil. Desta forma, buscou-se os objetivos nas propostas curriculares, mesmo entendendo que em alguns documentos este componente curricular não esteja especificado ou apresentado separadamente. Assim, a efetivação do objetivo se consistiu na inserção no cotidiano escolar.

O município de São José inseriu a Educação Física na Educação Infantil considerando a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de 2000. O currículo atual traz como objetivo principal a promoção de um estilo de vida ativo, priorizando a promoção de atividades físicas e hábitos saudáveis (SÃO JOSÉ, 2020). Palhoça não apresenta em seu currículo a

⁷ Referência utilizada na proposta pedagógica de Florianópolis, considerando o ano de publicação: Sayão (1997), Prestes (2008).

⁸ Referência utilizada na proposta pedagógica de Antônio Carlos, considerando o ano de publicação Vygotsky (1984; 1987) e Wallon (1975; 1989).



disciplina de Educação Física para Educação Infantil, mas apresenta a interação e brincadeira como um dos eixos do currículo da Educação Infantil, no qual traz que a interação com outros colegas e com o ambiente, juntamente com as brincadeiras são uma forma de conhecer o mundo, ampliar suas experiências e seu desenvolver.

Na rede de Biguaçu a Educação Física se fez presente na Educação Infantil do município em 2012, somente para crianças com cinco e seis anos de idade. Em 2014, houve a implantação da Educação Física para crianças desde o berçário, mas somente foi instituída nas unidades de educação infantil em 2015 através do Plano Municipal de Educação (BIGUAÇU, 2019). O objetivo da Educação Física na Educação Infantil em Biguaçu é de possibilitar a criança vivências e experiências diversas, dando privilégio e respeitando sempre a cultura, o espaço e o tempo, procurando criar alternativas que desenvolvam relações cada vez mais profundas e organizadas diante do meio físico, psíquico e social para o desenvolvimento integral da criança (BIGUAÇU, 2019).

No município de Florianópolis, o professor de Educação Física foi inserido no corpo docente das instituições de Educação Infantil em 1982, por meio da contratação de bolsistas da Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado de Santa Catarina. Em 1987, através de concurso público, o professor de Educação Física passa oficialmente a compor o quadro de docentes das creches e núcleos de educação infantil (NEIs) de Florianópolis. Assim, a disciplina de Educação Física na Educação Infantil em Florianópolis tem como objetivo construir possibilidades de movimento com o corpo, a partir daquilo que seja mais significativo para elas, mais especificamente a partir das práticas corporais expressas na cultura de movimento (FLORIANÓPOLIS, 2015).

Antônio Carlos oferta a Educação Física para as turmas de 1º ao 9º do Ensino Fundamental. Para a Educação Infantil o currículo traz o conteúdo de Corpo, Gesto e Movimento, que tem como objetivo possibilitar aos estudantes o conhecimento amplo sobre a diversidade das capacidades expressivas, tendo um foco maior sobre a linguagem corporal (ANTÔNIO CARLOS, 2020). Em Governador Celso Ramos a proposta traz que a Educação Física é ofertada somente de 1º a 9º ano, mas para a Educação Infantil o município possui ações que ajudam a mediar as práticas pedagógicas, sendo essas ações: educar e cuidar, acesso à cultura e atividade significativa para a crianças. A proposta traz diversos objetivos para a disciplina de Educação Física no Ensino Fundamental e não somente um geral (GOVERNADOR CELSO RAMOS, 2014).



Os objetivos das propostas analisadas convergem para que as crianças se conheçam melhor, tanto em sua prática corporal de movimento como ser que convive com outras pessoas e seres. A inserção da Educação Física na Educação Infantil nos municípios que possuem ocorreu em momentos diferentes da história, sendo alguns há muito tempo e outros mais atuais.

Concepção de infância

Na literatura pode-se encontrar distintas concepções para determinar o que é infância, segundo Frota (2007), a infância tem um significado amplo devido as transformações sociais que ocorreram durante toda a história. Kuhlmann e Fernandes (2004) percebem a infância como “a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos com essa classe de idade e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade” (p.15).

No município de São José, infância é entendida como categoria social e histórica, as diversas formas de viver a infância devem ser respeitadas e valorizadas bem como de pensar, de conviver, de sentir e de se expressar (SÃO JOSÉ, 2020). Em Biguaçu se considera infância como o início da busca por uma identidade; descobrir quem o outro é, conhecer a si próprio, quem são juntos, assim, a criança irá aprender a lidar com o mundo a seu redor (BIGUAÇU, 2019). Segundo Rocha, Lessa e Simão (2016), infância é um período que a criança vive simbolicamente, nesta fase ela vai estranhar e conhecer o mundo ao seu redor.

A proposta de Palhoça entende a infância como um tempo, uma condição social, uma categoria geracional em que a criança está inserida, um período socialmente construído e relacionado diretamente com as transformações da sociedade (PALHOÇA, 2019). Florianópolis percebe a infância como uma categoria geracional que está na base da estruturação da sociedade (FLORIANÓPOLIS, 2015). Sarmiento (2016), revela que infância é uma realidade social, onde as crianças fazem parte desta categoria, que através da interação destas com os adultos e as oportunidades dadas por eles no período da infância que irão moldar e desenvolver as crianças.

Em Antônio Carlos, a infância é entendida como categoria social e histórica, de forma a ser respeitada e valoriza os diversos jeitos de viver a infância, bem como de pensar, de conviver, de sentir e de se expressar (ANTÔNIO CARLOS, 2020). Por outro lado, no município de Governador Celso Ramos deve-se pensar a infância como um direito, a partir de marcos legais que definem a infância até os doze anos de idade, incompletos, como a Declaração dos



Direitos das Crianças e o Estatuto da Criança e do Adolescente (GOVERNADOR CELSO RAMOS, 2014).

Diante disso, percebe-se uma semelhança nas concepções de infância encontradas nas propostas curriculares dos municípios, em que trazem que infância é um período, tempo e até mesmo uma condição social em que a criança se encontra, um momento que deve ser respeitado por ser uma época de descobertas e mudanças. Segundo Frota (2007), cada criança vive a infância de forma diferente, seja por questões sociais, econômicas ou culturais. Desta forma, é necessário respeitar as diferenças trazidas pelas crianças para dentro das aulas para que todas se sintam acolhidas nas suas diferenças.

Transição da criança para os anos iniciais do ensino fundamental

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental deve ocorrer da forma mais tranquila para todos os envolvidos, se não realizada de forma adequada a transição pode gerar consequências negativas nas crianças. Segundo Oliveira (2017), na fase da transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o brincar, criar e aprender deve ser adequado, para evitar problemas de aprendizagem para as crianças nesta fase. Desta forma, aqui será analisado o que os municípios discorrem a respeito desta transição.

Em São José, a proposta articula que os professores devem fazer com que os alunos vivenciem da melhor forma a transição, evitando a descontinuidade do trabalho pedagógico que tem início na Educação Infantil, dando continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo (SÃO JOSÉ, 2020). Já, na rede de Biguaçu, a transição deve ser contínua e gradativa, e deve respeitar os saberes das crianças que estão chegando à nova instituição, assim como deve ter um preparo emocional das crianças que estão saindo da Educação Infantil e se encaminhando para o ensino fundamental 1. Este trabalho deve ser em conjunto entre famílias e escola (BIGUAÇU, 2019).

Palhoça traz no documento que a transição tem que ser de modo seguro e acolhedor, além de que se deve ter um planejamento para que seja diminuída a insegurança gerada nas crianças por estar em um novo meio (PALHOÇA, 2019). E, em Florianópolis, o documento discorre sobre o cuidado com o currículo e com os modos de organizar as estratégias de ensino voltadas às crianças, além de dizer que é essencial criar condições para seu desenvolvimento durante os primeiros anos do Ensino Fundamental, e ajudá-las a se adaptar da melhor forma ao ambiente (FLORIANÓPOLIS, 2015).



No município de Antônio Carlos, a proposta é de respeitar as especificidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, visando à formação e a continuidade no processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças (ANTÔNIO CARLOS, 2020). Em Governador Celso Ramos, a proposta estabelece que a transição deve ocorrer de forma tranquila para todos, por isso se necessita uma organização do período de adaptação. Como o município visa o desenvolvimento integral, o processo da Educação Infantil para o Ensino Fundamental deve ser contínuo (GOVERNADOR CELSO RAMOS, 2014).

Pensando nesta transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, Barcelos, Santos e Ferreira Neto (2015), afirmam que se deve ter uma rotina que não se rompa e que se articule as vivências das crianças na Educação Infantil com o trabalho pedagógico do Ensino Fundamental. Como na Educação Infantil as crianças têm uma rotina e um mesmo ciclo de pessoas que estão com elas todos os dias, quando se faz a transição para o Ensino Fundamental serão outras pessoas no convívio e outra rotina, o que pode acabar assustando as crianças, por isso, deve ser feita a transição de forma com que elas não fiquem com medo das mudanças e se sintam seguras na nova fase.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do estudo que se debruçou em analisar as propostas curriculares dos municípios que compõem o núcleo metropolitano de Florianópolis em relação ao conteúdo da Educação Física na Educação Infantil, pode-se concluir que os municípios seguem as orientações estabelecidas na legislação nacional e buscam promover a integração da criança no cenário escolar. Todavia, foi possível também verificar a atualidade das propostas, sendo sistematizadas no ensino mediante os modelos educacionais vigentes. Em suas bases teóricas, as propostas utilizam diversos estudiosos da área da educação para se basear, sendo Vygotsky um denominador comum. Além disso, para a realização das propostas analisadas foram utilizados como base documentos anteriores dos municípios, mostrando que estão bem embasados.

Em análise de como é a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, foi verificado que os municípios prezam pela transição sem nenhuma interrupção, com acompanhamento em conjunto de pais e professores para que os alunos se sintam tranquilos e não sintam de forma negativa essa transição.

Fica notável a harmonia entre as propostas curriculares dos municípios verificados em alguns aspectos como em relação a concepção de infância, em que todos relacionam a infância como uma fase da vida que deve ser respeitada por sua importância na formação do indivíduo.



Em relação os objetivos da Educação Física dentro da Educação Infantil, também é nítido as semelhanças das propostas, que discorrem sobre a importância de proporcionar para as crianças um repertório motor diverso, fazer com que as crianças conheçam sua cultura corporal de movimento e descubram junto dos seus colegas suas diferenças e semelhanças.

Por fim, nota-se a preocupação dos municípios em proporcionar uma boa educação aos alunos da Educação Infantil, mas em relação à Educação Física ainda precisa ser inserida nos municípios que ainda não a possuem em sua grade, devido a sua extrema importância no desenvolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS

ANTÔNIO CARLOS. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Proposta Curricular da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Antônio Carlos**. Antônio Carlos, 2020.

BARCELOS, Maciel; SANTOS, Wagner; FERRREIRA NETO, Amarílio. Crianças, infância e escolarização: tessituras na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos. **Motrivivência**, v. 27, n. 5, p. 84-101, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n45p84>. Acesso em: 08 nov. 2021.

BASEI, Andréia Paula. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 47, n. 3, p. 1-12, 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2563Basei.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2021.

BIGUAÇU. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação Infantil de Biguaçu**. Biguaçu, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2010.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: n° 9394/96 – 12ª ed.** Brasília: 2016.

BRITO, Angela do Céu Ubairara; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A mediação na Educação Infantil: possibilidade de aprendizagem. **Revista Educação UFSM**, Santa Maria, v. 44, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/36248>. Acesso em: 08 nov. 2021.

FERNANDES, Elaine Martins da Silva; SOUZA, Mônica Maria Martins. O Psicopedagogo e sua atuação na interação com o meio físico e social de crianças matriculadas na Educação Infantil. **Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 169-178, mar./jun. 2017. Disponível em: <http://www.fics.edu.br/index.php/rpgm/article/view/485>. Acesso em: 10 nov. 2021.



FERREIRA, Ana Carolina Cruz *et al.* Cotidiano da Educação Infantil em um bairro de periferia de Linhares – ES. **Kiri-Kerê: Pesquisa em Ensino**, n. 8, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/28885>. Acesso em: 10 nov. 2021.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis, 2015.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 147-160, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4518/451844613015.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GOVERNADOR CELSO RAMOS. Secretaria Municipal da Educação e Cultura. **Reorientação curricular da rede municipal de Educação de Governador Celso Ramos**. Governador Celso Ramos, 2014.

KUHLMANN Junior, Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da Infância. *In*: FILHO, Luciano Mendes Faria. (Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte. Autêntica, 2004. p. 22-37.

LACERDA, Cristiane Guimarães; COSTA, Martha Benevides. Educação física na Educação Infantil e o currículo da formação inicial. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 327-341, jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/qXmQjwyTMf7YhsP5vRKgyfb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2021.

MAGALHÃES, Joana S.; KOBAL, Marília Corrêa; GODOY, Regiane Peron. Educação Física na Educação Infantil: uma parceria necessária. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Campinas, v. 6, n. 3, p. 43-52, set. 2007. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Editora/REMEF/Remef_6.3/Artigo_04.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

NOVAIS, Alexsandro; MELO, Jairo Elísio; SERPA, Paulo Roberto. O movimento como expressão corporal na Educação Infantil. **EFDeportes, Revista Digital**, Buenos Aires, a. 19, n. 194, 2014. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd194/o-movimento-como-expressao-corporal.htm>. Acesso em: 10 nov. 2021.

OLIVEIRA, Valdete Moreira. **Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. Rondônia, Ariquemes, 2017.

PAIVA, Andréa Carla *et al.* A saúde nas propostas curriculares para o ensino da educação física no Nordeste brasileiro: o que ensinar? **Motricidade**, Ribeira de Pena, v. 13, p. 2-16, abr. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2730/273052514002.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

PALHOÇA. Prefeitura de Palhoça. **Base Curricular da Rede Municipal de Palhoça**. Palhoça, 2019.



PIETRI, Émerson. Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa. **Currículo sem fronteiras**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 263-283, jan./jun. 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237754694_CIRCULACAO_DE_SABERES_E_MEDIACAO_INSTITUCIONAL_EM_DOCUMENTOS_OFICIAIS_analise_de_uma_proposta_curricular_para_o_ensino_de_Lingua_Portuguesa. Acesso em: 10 nov. 2021.

PINHEIRO, Lena Vania Ribeiro. Fontes ou recursos de informação: categorias e evolução conceitual. **Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2006. Disponível em: <http://ridi.ibict.br/handle/123456789/10>. Acesso em: 10 nov. 2021.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; LESSA, Juliana Schumacker; SIMÃO, Márcia Buss. Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação. **Da Investigação às práticas**, Lisboa, v. 6, n. 1, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/6435>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SANTIAGO, Eliete; BATISTA NETO, José. Política, proposta e práticas curriculares municipais: campos de tensão entre o esvaziamento político e a resistência cultural. **Currículo sem Fronteiras**, Pernambuco, v. 12, n. 3, p. 125-142, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/santiago-neto.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SÃO JOSÉ. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Base da Educação Josefense**. São José, 2020.

SARMENTO, Teresa. Infâncias e crianças em narrativas de educadoras de infância. *In*: FURLANETTO, Ecleide Cunico; PALMA, Rute Cristina Domingos; PASSEGGI, Maria da Conceição **Pesquisa (auto) biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais**. Curitiba: CRV, 2016.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/download/38143476/Analise_Documental.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.



CAPÍTULO 7

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

DOI: 10.47402/ed.ep.c202211337184

Jonathan Soares da Costa
Matheus Duarte Guerra

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo abordar, de forma objetiva e concisa, a importância dos jogos no desenvolvimento psicomotor de crianças e adolescentes na prática da educação física escolar. Relatar de forma clara o que são jogos, sua história e como eles podem ser aplicados no cotidiano das aulas de educação física também é um dos motivos para que esse estudo fosse realizado, com o fim de auxiliar professores e afins para que cada dia mais caminhemos para uma prática mais livre e focada no sujeito principal de todos os nossos planejamentos, o aluno. É dar um passo atrás para a ideia tecnicista e um passo à frente para uma concepção mais aberta de ensino, onde a criatividade e autonomia dos nossos alunos sejam o nosso alvo diário. Acreditamos firmemente que os jogos são os melhores mecanismos de interesse para que os alunos sejam ativos e autores do seu próprio caminho para a aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade, Desenvolvimento, Educação.

INTRODUÇÃO

Podemos observar ao longo do tempo que os jogos vêm tomando muito espaço no ambiente escolar. Muitos profissionais da área da educação têm explorado cada vez mais o mundo dos jogos, fazendo com que suas aulas sejam mais lúdicas, divertidas e com o foco em uma aprendizagem mais diferenciada.

Se não começarmos a pensar fora da caixa, vamos ficar rodando em círculos, cumprindo metas sem nos importarmos com a evolução diária dos nossos alunos. O comodismo é um dos grandes inimigos dos professores nos dias de hoje. Quando nos deparamos com uma situação que podemos controlar e repetir diversas vezes sem que aja alguma preocupação nossa, acabamos relaxando e deixando passar grandes oportunidades de aprendizagem aos nossos alunos.

As atividades diárias têm ficado cada vez mais repetitivas, sem o prazer do lúdico e na aula de educação física isso tem se repetido. Se analisarmos ao longo da história, vamos enxergar o avanço que tivemos em nossa disciplina, que ficou por muito tempo apoiando uma



abordagem tecnicista nas escolas, trazendo muitos malefícios para o crescimento autônomo do aluno, que era simplesmente um reproduzidor daquilo que seu professor exigia.

No presente estudo iremos abordar o conceito dos jogos, compreendendo sua origem e como eles podem ser fundamentais no processo de ensino e aprendizagem. Analisaremos as ramificações existentes nos jogos, promovendo uma diversificação mais ampla e singular de cada jogo. Compreender o papel do professor é algo que vamos abordar de forma bem clara e verdadeira. O que queremos propor aos nossos alunos? Como estamos sendo intencionais no desenvolvimento psicomotor do aluno?

A principal questão norteadora dessa pesquisa é a necessidade vista nas aulas de educação física de sermos mais intencionais em relação a cada necessidade dos alunos, propondo um ambiente mais lúdico e acessível para cada aluno, conseguindo manter sua atenção e sua vontade de aprender.

Um dos maiores perigos que nós, professores de educação física, podemos ter, é o de ficarmos na zona de conforto e deixarmos de explorar mais das nossas capacidades de criar e recriar esses tipos de jogos.

Construir e entender como funciona cada tipo de jogo é o objetivo principal dessa pesquisa. Tudo que trataremos no presente estudo não vai servir como uma receita de bolo, mas sim como uma ponte que nos tirará da nossa zona de conforto, levando-nos para um mundo mais criativo, espontâneo e autônomo.

Existem inúmeros livros e pesquisas que já mostram o passo a passo para a aplicação dos jogos em nosso dia a dia estudantil e esse não é o papel do nosso estudo. Não queremos propor nenhum jogo em específico. Queremos mostrar princípios orientadores, princípios que poderão ser aplicados em toda e qualquer situação escolar. A ideia é que cada professor entenda, reflita e aplique esses princípios de acordo com suas possibilidades.

Falar sobre a importância dos jogos no desenvolvimento psicomotor dos alunos na prática da educação física escolar não é uma tarefa muito simples, porém é um caminho bem interessante e prazeroso que iremos percorrer, porque o jogo é uma forma com que o ser humano chegue a algum lugar sem pensar em todas as dificuldades que possa ter nessa trilha do conhecimento.



Quando falamos do desenvolvimento psicomotor estamos falando de um crescimento integral, tanto no lado cognitivo, como no motor e no afetivo, e com a utilização dos jogos podemos abranger essas grandes áreas que definem cada ser humano.

Não se pode achar que é tão simples como parece, pois o desafio de unir a ludicidade com aprendizagem, fazendo com que os alunos sejam ativos e participativos, é muito difícil, mas quando conseguimos alcançar o objetivo almejado analisamos o quanto valeu a pena todo investimento de tempo e recursos.

A união da Psicomotricidade e a Educação Física será de suma importância e muito produtiva para que cheguemos a um ponto de equilíbrio. Não se pode falar de movimento e pensamento sem envolver a Psicomotricidade e não se pode falar em Psicomotricidade sem falar de Educação Física. E quando se trata de Educação Física estamos lidando com o corpo em movimento.

Abordaremos algumas ligações da Psicomotricidade com a prática da Educação Física, levando em consideração a individualidade biológica de cada aluno, respeitando, é claro, a realidade de cada professor também, que sabemos que não é fácil lidar com tantos alunos de forma tão específica.

Assim, o presente estudo tem como objetivo abordar, de forma objetiva e concisa, a importância dos jogos no desenvolvimento psicomotor de crianças e adolescentes na prática da educação física escolar. Enquanto aspectos metodológicos, tratou-se de uma revisão bibliográfica, tendo sido investigados livros e artigos, com o intuito nortear o diálogo com o tema de forma crítica. Destes, foram incluídos estudos sobre os jogos e suas vertentes, a psicomotricidade na prática escolar e o processo de ensino por meio da ludicidade. Os estudos foram avaliados e utilizou-se aqueles relevantes à pesquisa.

DESENVOLVIMENTO

Para tratar a temática proposta, indo ao encontro do objetivo apresentado, optou-se por organizar o desenvolvimento do capítulo em alguns subtítulos, sendo eles: “A ludicidade”; “Jogos populares ou tradicionais”; “Jogos eletrônicos”; “Jogos cognitivos”; “O desenvolvimento psicomotor em crianças e adolescentes”; “Um olhar além da quadra da escola” e, por fim, “Uma prática para a vida toda”, apresentados a seguir.



A ludicidade

O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil e facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. (VINICIUS; RICARDO, 2018, p. 34).

Não é possível falar sobre jogos sem citar a ludicidade. É por meio da ludicidade que vem o despertar do prazer em se praticar uma atividade. O jogo por si só não faz efeito se não vier acompanhado da sensação de diversão, divertimento e lazer. A ludicidade traz à tona todos esses aspectos que motivam o aluno na prática dos jogos.

A ludicidade deixou de ser algo simplesmente como brincar ou jogar. Hoje podemos analisa-la como uma atitude em que os professores precisam ficar atentos, para que toda a sua prática faça diferença e tenha um real significado no universo da criança (AWAD; PIMENTEL, 2019).

O momento de lazer é algo que tem tomado cada vez mais as agendas das famílias. Inúmeras opções de recreação e divertimento vem aparecendo nos últimos tempos, mas parece que a escola ainda não entendeu a importância desse momento para o desenvolvimento psicomotor do indivíduo. Isso, pois, muitas escolas ainda estão aprisionadas naquele modelo monótono, sem criatividade e sem lazer, e isso acaba acarretando em grandes dificuldades estudantis, porque os alunos perdem a vontade e o interesse de estarem no ambiente escolar e quando são obrigados acabam ficando reféns da aprendizagem, que acaba não sendo tão significativa como deveria ser.

Já pensou se os professores de todas as disciplinas tivessem uma abordagem lúdica? Imagina o quão interessante seria para o aluno, que aguardaria por esse dia com tanta vontade e entusiasmo. Os professores precisam falar a língua que os alunos entendem e hoje, com o avanço tecnológico, temos diferentes oportunidades de desafiar os nossos alunos.

E se os alunos fossem os autores dos seus próprios desafios ou jogos? Quão importante isso seria para o desenvolvimento da sua autonomia. Imagina o aluno ser desafiado pelo professor de matemática em criar um jogo com relação ao conteúdo aprendido naquele dia? Além de ser uma grande proposta de interação entre as disciplinas de Matemática e Educação Física, seria um espetáculo para o desenvolvimento psicomotor do aluno.

Entendendo a função e a importância que a ludicidade tem, podemos começar a compreender como funcionam os jogos. O jogo “integra os processos de construção de



conhecimento” (VASCONCELLOS, 2008, p. 52). Ele pode variar em suas regras, formatos e dinâmicas, mas sempre será parte fundamental na construção do conhecimento.

Os jogos e brincadeiras podem ser utilizados nas aulas de Educação Física como ferramentas estimuladoras e enriquecedoras, pois contribui para o professor ter mais possibilidades de trabalhar o desenvolvimento das crianças com recursos adequados garantindo resultados favoráveis aos objetivos propostos (MAIA; DE FARIAS; DE OLIVEIRA, 2020, p. 5).

O mais interessante nisso tudo é poder observar que um jogo ao mesmo tempo pode ser simples e complexo e isso vai depender de como o professor vai programar o seu objetivo com determinado jogo. O papel do professor no planejamento do seu jogo é extremamente importante para que o objetivo seja alcançado. Não é simplesmente escolher um jogo e aplicá-lo, mas adaptá-lo e fazer com que ele seja “a cara” da sua turma. Isso se dá ao fato de compreendermos que cada jogo funciona de determinada forma em locais diferentes.

Não podemos nos esquecer que existem inúmeras definições e tipos de jogos e neste capítulo iremos abordar alguns exemplos dessas definições e tipos de jogos. Vale ressaltar que cada uma dessas definições nos leva a um mundo mais profundo e divertido dos jogos. Não conseguiremos abordar todos os tipos de jogos, mas abordaremos os que cremos ser essenciais para a fase de desenvolvimento psicomotor de crianças e adolescentes.

A importância de atentarmos para a classificação dos jogos está no fato de que a estrutura de cada grande grupo de jogos, na maioria das vezes, guarda em comum uma temática e uma dinâmica. Compreender a temática e a dinâmica de cada jogo, ou grupo de jogos, é fundamental para que o professor possa eleger aqueles com os quais vai trabalhar. (VASCONCELLOS, 2008, p. 52).

Jogos populares ou tradicionais

Os jogos populares ou jogos tradicionais são aqueles jogos do passado, estimulados e criados por meio da cultura de um determinado povo. São jogos mais rústicos em sua criação. Não se preocupam muito com a aparência de materiais e objetos utilizados, mas sim com a dinâmica e os objetivos a serem alcançados. São jogos atraentes e muito competitivos.

Antes de tudo, é importante compreender o que estamos chamando de jogos tradicionais. Chamamos de “tradicionais” aos jogos que antecedem à Modernidade. Quando falamos aqui em Moderno estamos falando do período histórico e aí é importante lembrar que não passamos de uma era a outra em função apenas desse ou daquele fato histórico, como se fosse uma demarcação em um calendário. (VASCONCELLOS, 2008, p. 4).

A principal característica do jogo popular é a forma que ele é transpassado de geração em geração por meio de histórias que simbolizavam diversos sentimentos e expressões de um determinado local. “São jogos que falam sobre o grande jogo da vida” (VASCONCELLOS, 2008, p. 49).



Como já foi abordado, os jogos populares fazem parte da cultura e são criados por diversas pessoas ao longo do tempo, sendo passados de geração em geração. Uma das coisas que mais chamam a atenção é que não existem regras fixas para esse tipo de jogo. As regras podem ser criadas pelo grupo que está jogando no momento, podendo até mesmo serem modificadas ao longo da sua prática. Não são necessário espaços e nem materiais específicos para a realização dos jogos populares.

Por essas e muitas outras características que podemos afirmar que os jogos populares ou tradicionais são uma ótima ferramenta de desenvolvimento e aprendizagem no ambiente escolar, trazendo sempre um olhar mais empático e crítico em relação a cultura e liberdade de expressão.

Alguns jogos populares vão nos proporcionar o desenvolvimento da imaginação, da cooperação, da socialização e de muitos outros fatores ligados as nossas emoções e é graças a todo esse estímulo ao pensamento crítico que não podemos o deixar de fora das nossas aulas.

Pela sua principal característica ser a simplicidade, os jogos populares estimulam a criatividade do seu praticante. Desafiar os alunos a chegarem em casa e realizarem uma pesquisa com seus familiares sobre os jogos e brincadeiras que eles praticavam quando criança é um ótimo meio de explorarmos esse conteúdo.

Podemos também propor uma aula onde cada aluno demonstra os jogos populares que marcaram a infância dos seus pais, trazendo uma interação entres os jogos populares de cada família representada em sala de aula.

Através dos jogos populares as crianças captam um saber popular, transmissor de cultura, que lhes possibilita descobrir os códigos básicos da sociedade em que vivem. Desta forma, os jogos populares infantis apresentam enorme potencial educativo no quadro de uma educação física sob o enfoque multicultural. (DE FARIA JUNIOR, 1996).

Jogos eletrônicos

Com o avanço do mundo tecnológico não podemos deixar de fora desta pesquisa os jogos eletrônicos, que vem a cada dia tomando mais espaço no ambiente educacional. A principal questão norteadora é como esses jogos podem ser benéficos no processo de desenvolvimento integral da criança e do adolescente.

As crianças que nasceram e cresceram na era digital demonstram mudanças nos seus objetos lúdicos, o que reflete em seus brinquedos e brincadeiras, sendo que os jogos eletrônicos são os favoritos de muitas crianças, pelo fácil acesso e manuseio, por isso, é importante voltar-se atentamente à aprendizagem e desenvolvimento a partir do mundo virtual. (AWAD; PIMENTEL, 2019, p. 52.)



É de suma importância a pesquisa e os estudos na área dos jogos eletrônicos. A facilidade de acesso e a praticidade do ensino são duas grandes vantagens ao propor algum jogo eletrônico no ambiente de aprendizagem e desenvolvimento psicomotor, além de ser algo extremamente atrativo para o principal sujeito do processo de ensino, o aluno.

Não se pode negar que os jogos eletrônicos estão fazendo parte da vida diária de um grande número de pessoas, sendo sua maioria o público alvo desta pesquisa. Quando paramos para analisar as formas de brincar do passado com a forma de brincar de hoje em dia, podemos notar que às crianças, nascidas na era tecnológica, continuam brincando, porém de diferentes formas e objetos tecnológicos, mas sem perder a essência do brincar (AWAD; PIMENTEL, 2019).

Um fator que não podemos deixar de fora nessa discussão é que com todos esses benefícios também podem surgir malefícios, pois podemos observar que os jogos eletrônicos, quando utilizados de forma errada, podem ser um grande vilão em todo o processo de desenvolvimento psicomotor de crianças e adolescentes.

Vício, obesidade, ausência de contato físico com as pessoas e até mesmo a falsa identidade criada no mundo virtual. Todos esses fatores precisam ser levados em conta na hora da prática dos jogos eletrônicos e é papel do professor orientar, aconselhar e respeitar cada perfil dos seus alunos, para que esses problemas não venham ocorrer. Assim, afirma-se que,

O direito dos jovens a uma reflexão sistematizada sobre essa manifestação da cultura eletrônica deve ser garantido, principalmente se compreendermos os jogos eletrônicos não apenas como uma atividade desinteressada, mas como um objeto da indústria cultural que está carregado de informações e valores interessados. (DA SILVEIRA; TORRES, 2007, p. 7).

Jogos cognitivos

Todas as formas de comportamento, de aprendizagem e de experiência são criadas pelo nosso cérebro. Por isso, um cérebro ativo pode retardar muitas consequências desagradáveis que qualquer tipo de demência pode acarretar, quando estamos falando de Psicomotricidade, que tem relação direta com o cérebro e a motricidade. Isso, pois, a Psicomotricidade é a relação do que pensamos com o que fazemos, ela se utiliza do movimento e da consciência de si que o indivíduo possa ter.

Para tudo o que fazemos no dia a dia, utilizamos nossa capacidade cerebral: pensar, falar, ler, escrever, planejar, observar, lembrar. Todas as ações dependem da articulação das funções cognitivas (AMARAL; OHY, 2018).



Os jogos cognitivos “são denominados dessa forma por envolverem o uso das habilidades cognitivas para o bom desempenho do jogador” (RAMOS *et al.*, 2017, p. 2). Muitas das vezes denominamos esses tipos de jogos como desafios, atraindo ainda mais a atenção e concentração do aluno. Os jogos cognitivos podem ser uma ótima ferramenta no processo de ensino e aprendizagem e, é claro, auxiliando muito no desenvolvimento psicomotor.

São jogos difíceis, porque exigem algumas capacidades mentais que não costumamos estimular, mas são prazerosos demais depois de realizados. Alguns desses jogos podem até ser feitos dentro da própria sala de aula, com a utilização apenas do quadro e sala de aula. Outros podem ser utilizados com o auxílio de vídeos e imagens.

Não se pode deixar de lado que nessa intervenção psicomotora a prática deve ser realizada com a maior ludicidade possível, porque além da ludicidade ser uma forma prazerosa de almejar o desenvolvimento no ambiente escolar, ela pode trazer muitos outros benefícios. “Além disso, quando saímos da rotina para fazermos algo diferente, divertido, motivador, alteramos o padrão de funcionamento das células cerebrais, oxigenando e irrigando melhor as partes do cérebro.” (AMARAL; OHY, 2018, p. 32).

“Na atividade lúdica, o que importa não é apenas o produto da atividade e o que dela resulta, mas também a própria ação, o momento vivido” (VINICIUS; RICARDO, 2018, p. 23). Assim, podemos enfatizar que o que faz o jogo ser atrativo e prazeroso é a ludicidade. Jogos cognitivos, que já são complexos e desafiadores, se não forem abordados pelo meio do lúdico, estarão longe dos objetivos educacionais.

Cada aluno vai reagir de uma forma aos desafios que os jogos cognitivos favorecem. A Psicomotricidade visa trabalhar um desenvolvimento por inteiro da criança e do adolescente, sempre respeitando sua individualidade biológica, onde ele começa a perceber os outros a sua volta dentro do que lhe é possível (AMARAL; OHY, 2018).

É interessante falar sobre os jogos cognitivos que seu tempo de prática pode ser muito relativo, vai depender do objetivo traçado e também do envolvimento da turma. Existem jogos que podem durar segundos ou até mesmo muitos minutos. Já observamos em alguns casos de jogos que eram pra ser praticados em 10 minutos que foram praticados em 60 minutos. Isso só nos mostra que quando estamos envolvidos de coração com os jogos, eles podem segurar por muito tempo a atenção e vontade dos seus jogadores.



O desenvolvimento psicomotor em crianças e adolescentes

A psicomotricidade tem sido um assunto muito frequente nas mesas de estudos quando se fala de desenvolvimento integral. Estudos e pesquisas apontam que cada vez mais a psicomotricidade tem evoluído e tem ficado mais importante no âmbito estudantil.

“Atualmente, encontramos a reeducação psicomotora, a terapia psicomotora e a educação psicomotora como áreas de intervenção, mas cada qual com sua especificidade e diferentes enfoques de trabalho.” (AWAD; PIMENTEL, 2019, p. 33).

Quando se trata de psicomotricidade como ferramenta de desenvolvimento na escola, estamos lidando com a educação psicomotora, que é planejada e executada no ambiente escolar, atuando em toda a educação básica. A educação psicomotora é responsável por evitar os distúrbios psicomotores, onde seu objetivo principal é desafiar e tirar os alunos da sua zona de conforto, fazendo com que eles atinjam o seu nível ideal de desenvolvimento (AWAD; PIMENTEL, 2019).

É preciso se atentar para cada fase de desenvolvimento que o aluno estará passando, pois não se pode achar que todos os alunos vão passar pelo desenvolvimento psicomotor da mesma forma. Aprendemos desde cedo que existe a individualidade biológica e isso faz com que pensemos de forma singular em relação a cada indivíduo, seja criança ou adulto.

É claro que não podemos achar que em uma sala de aula com 40 alunos vamos conseguir desenvolver um jogo ou brincadeira que atenda a todas as necessidades psicomotoras dos nossos alunos. É uma utopia acreditar que vamos resolver todos os problemas psicomotores dos nossos alunos. Precisamos entender que não somos o processo, mas parte dele.

Não podemos realizar milagres, mas podemos deixar a situação mais favorável do que simplesmente deixar as coisas rolaem naturalmente. Podemos fazer, em um primeiro contato com a turma, uma avaliação diagnóstica, onde poderemos entender o perfil da turma e as suas necessidades psicomotoras.

O ambiente escolar precisa atuar com atividades recreativas incentivando cada vez mais a participação ativa dos alunos. Nesse momento, a recreação entra como grande parceira pedagógica para a construção de regras, sabendo que os jogos além de terem sua importância motora, têm também um valor psíquico, social, emocional e educacional.

A Psicomotricidade é a relação entre o pensamento e a ação. É considerada a ciência que estuda o homem por meio do seu corpo em movimento, mas também é a ciência que busca a conexão dos aspectos emocionais, cognitivos e motores nas diversas etapas da vida do ser humano (DOS REIS, 2017, p. 106).



Em todo o processo de desenvolvimento dos alunos, não podemos apenas focalizar as nossas intervenções no aspecto motor, porque como vimos anteriormente os aspectos emocionais e cognitivos são parte fundamentais para que ocorra a aprendizagem psicomotora, fazendo com que o sujeito principal do desenvolvimento desfrute dos seus benefícios.

Um olhar além da quadra da escola

“Além da capacidade de ensinar conhecimentos específicos, é também papel do professor transmitir, de forma consciente ou não, valores, normas, maneiras de pensar e padrões de comportamento para se viver em sociedade.” (GALVÃO, 2002, p. 67).

Vai muito além de uma prática esportiva na quadra. O papel do professor nesse processo é integral. É algo natural, que não se pode planejar. O professor precisa entender que em todo o momento ele está sendo observado e isso pode contribuir ou não para o desenvolvimento psicomotor do aluno, que é o grande objetivo dessa pesquisa.

Sabemos também que muitos professores sofrem de não ter o estímulo ou até mesmo incentivo adequado para que sua prática seja totalmente integral. A concretização de todos os aspectos do desenvolvimento psicomotor vai depender, também, do ambiente escolar que este professor estiver inserido.

Infelizmente existem professores e escolas que ainda não olham para os jogos e brincadeiras de uma forma pedagógica e ideal para ganhar a atenção e participação do seu aluno. Isso acaba acarretando em poucos investimentos no espaço físico escolar e em materiais para a elaboração de jogos e brincadeiras.

Quando não existe esse acordo ente professor e escola, quem acaba sendo prejudicado nisso tudo são os alunos, que se tornam reféns de um ambiente escolar sem criatividade, espontaneidade, ludicidade e, principalmente, sem diversão.

Ainda, “Se reconhece nas atividades corporais e de lazer, uma necessidade do ser humano e um direito do cidadão. Relacionar os elementos da cultura corporal com a saúde e a qualidade de vida.” (MAIA; DE FARIAS; DE OLIVEIRA, 2020, p. 13). Faz parte da essência do ser humano se movimentar, se relacionar com o seu ambiente e buscar ter envolvimento com aquilo que o cerca. É também um direito como cidadão. Por isso, não podemos limitá-lo ao conhecimento vazio e teórico.

Nossos alunos são cidadãos, precisam aproveitar sua fase de crescimento da melhor forma possível e é papel nosso, como facilitador desse processo, enxergar e criar as



oportunidades de ludicidade e criatividade, para que assim ocorra o desenvolvimento psicomotor, mas isso só vai acontecer se olharmos para além da quadra. Para isso, vê-se a educação física escolar e a adoção da ludicidade como facilitadoras do desenvolvimento humano, contribuindo sobremaneira de diferentes formas, como indica Maia, De Farias e De Oliveira (2020):

A Educação Física Escolar oferece práticas corporais de suma importância promovendo o desenvolvimento humano, pois o jogar e o brincar contribuem na criatividade, na imaginação, no equilíbrio, na coordenação, na agilidade, na linguagem e na socialização das crianças (p. 15).

Uma prática para a vida toda

Segundo Ruiz (2021, p. 7), “O desenvolvimento “psicomotor” refere-se às mudanças nas capacidades cognitivas, emocionais, motoras e sociais de uma criança desde o início da vida”. Já discorreremos sobre os aspectos motores, cognitivos e emocionais envolvidos em todo o processo de desenvolvimento psicomotor na Educação Física Escolar e não poderíamos deixar de mencionar a importância em relação ao aspecto social do aluno.

As nossas relações sociais definem grande parte de quem nós somos. Com quem conversamos, desabafamos, rimos, discutimos, brigamos e fazemos as pazes, vai dizer muito quem nós somos de verdade. Se não explorarmos o lado relacional ou social do nosso aluno estaremos privando-o de grandes benefícios e privilégios que a companhia de uma amizade pode favorecer.

Não existe jogo na educação física escolar que seja individual, não existe crescimento sem parceria. No mundo dos jogos, seja qual for o tipo de jogo que já mencionamos acima, podemos sempre observar que a parceria é fundamental para que o objetivo de algum determinado jogo seja alcançado.

A relação do aluno com o outro é algo que marca a vida dele. Grandes amizades são criadas no período estudantil. Parcerias que duram para a vida inteira são formadas dentro da prática escolar. O nosso olhar sempre precisa ser intencional em detrimento das relações interpessoais dos nossos alunos.

Não podemos privá-los de um conhecer o outro, apesar das diferenças existentes em cada um. Cada aluno carrega consigo uma bagagem construída em suas famílias e nessa bagagem podemos observar alegrias, tristezas, vitória, derrotas, medos, anseios e muita força de vontade.



Aproveitar as oportunidades de criar laços através do esporte, jogos e brincadeiras é um papel que precisamos ajudar o aluno a desenvolver. Pode não parecer instantaneamente, mas com certeza fará grande diferença em toda a sua jornada de desenvolvimento psicomotor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos essa pesquisa compreendendo, de forma mais clara e objetiva, que é possível, apesar das dificuldades apontadas, nos dedicarmos a uma Educação Física Escolar com mais objetividade e intencionalidade em relação ao desenvolvimento psicomotor dos alunos utilizando os jogos.

Cada jogo tem sua característica e sua dinâmica própria e é isso que faz com que os nossos alunos aceitem e se envolvam cada vez mais em nossas aulas. Não é sobre passar um tempo brincando com os alunos, mas sobre dedicar um tempo para que o aluno seja aluno, para que ele encontre o seu eu interior e se desenvolva integralmente.

É possível ter uma Educação Física de qualidade e que propõe tudo aquilo que é favorável para o crescimento do aluno. É papel nosso, professores e facilitadores, nesse caminho entre aluno e aprendizagem, estimulá-los cada vez mais. Quando somos negligentes com as nossas responsabilidades como autores desse caminho de aprendizagem, ajudamos a criar pessoas negligentes, que estarão, em algum momento das suas vidas, atuando de um posto de grande responsabilidade e trazendo grandes malefícios aos que necessitarem de suas escolhas.

A psicomotricidade tem papel fundamental em todo esse processo de desenvolvimento integral do aluno e na busca pela sua autonomia, visto que por muito tempo caminhamos ao lado oposto de um ambiente que estimule a iniciativa, a espontaneidade e, principalmente, a autonomia. O nosso papel é fazer com que essa abordagem seja a mais relacional e eficiente possível.

Muitas das pesquisas encontradas nos mostraram a importância que se tem no momento do desenvolvimento da abordagem psicomotora. Por isso, o professor de Educação Física precisa estar atento a todas as suas obrigações, buscando cada vez mais se atualizarem e compreenderem o verdadeiro mundo em que a criança e o adolescente vivem, porque quando não buscamos entender a verdadeira realidade estamos trilhando um caminho às escuras, onde deixamos de fazer com que o aluno seja o sujeito principal e acabamos por assumir esse posto, que é um grande perigo.



Entendemos ao longo da pesquisa que o papel do professor é muito importante, porque o mesmo precisa de tempo e recursos necessários para planejar e organizar os jogos que serão inseridos em seu dia a dia. Os jogos refletem diversas situações da vida diária e podemos aproveitar as brechas que cada jogo abre para focarmos em assuntos poucos falados e discutidos em sala de aula.

O desenvolvimento psicomotor não está ligado somente a prática esportiva, ele vai muito além do momento na quadra ou no pátio. O desenvolvimento psicomotor acontece a todo tempo, em todo lugar e não depende de material ou ambiente.

É preciso sermos perceptíveis a situação que cada aluno está passando, porque quando propomos um jogo ou qualquer outra atividade sem que aja um envolvimento ativo dos alunos acabamos dando voltas no mesmo lugar sem que o crescimento do aluno aconteça.

Analisamos, também, ao longo da nossa pesquisa, que muitos professores estão com um planejamento ideal, objetivos claros e que podem auxiliar muito no crescimento psicomotor dos seus alunos, mas por falta de incentivo básico e necessário das suas escolas acabam ficando privados de dar o suporte relevante as suas crianças e adolescentes.

É papel de todo corpo escolar auxiliar o professor nesse processo de aprendizagem. Por falta de tempo ou até mesmo recursos muitas escolas deixam de dar a devida atenção ao principal sujeito para que a escola tenha sentido no local que está inserida.

Ainda, observamos que existem professores ainda nos dias de hoje que tem uma visão muito limitada ao mundo lúdico, dos jogos e brincadeiras. Muitos professores que ainda estão na era tecnicista, estimulando seus alunos a realizarem o movimento pelo movimento, como um fim em si mesmo. Infelizmente essa realidade ainda está presente no ambiente escolar. Tentamos encontrar o motivo para revelar o que induz o professor ainda a ter esse tipo de pensamento e vimos que muitos ainda ficam com medo de deixar a criatividade e a espontaneidade tomarem conta de suas aulas; outros acham perda de tempo permitir que as crianças e até mesmo os adolescentes tenham um protagonismo em suas aulas.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Anderson; OHY, Juliana. **Jogos Cognitivos**: Um olhar multidisciplinar. 1ª. Ed. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2018.

AWAD, Hani; PIMENTEL, Giuliano. **Recreação total**. 2ª. Ed. São Paulo: Editora Fontoura, 2019.



DA SILVEIRA, Guilherme Carvalho Franco; TORRES, Livia Maria Zahra. **Educação física escolar**: um olhar sobre os jogos eletrônicos. *In*: XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. 2007. p. 16-21. Disponível em: <http://docplayer.com.br/10004598-Educacao-fisica-escolar-um-olhar-sobre-os-jogos-eletronicos.html>. Acesso em: 07 nov. 2021.

DE FARIA JUNIOR, Alfredo G. A reinserção dos jogos populares nos programas escolares. **Motrivivência**, n. 9, p. 44-65, 1996. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5655>. Acesso em: 07 nov. 2021.

DOS REIS, Jorgeana Salvador. *Psicomotricidade: contribuindo para o desenvolvimento psicomotor da criança. Ideias e Inovação-Lato Sensu*, v. 4, n. 1, p. 105, 2017. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/ideiaseinovacao/article/view/5079>. Acesso em: 07 nov. 2021.

GALVÃO, Zenaide. Educação física escolar: a prática do bom professor. **Revista Mackenzie de educação física e esporte**, v. 1, n. 1, 2002. Disponível em: <http://files.sandrasofiapintobarbosa.webnode.pt/200000038-90a2790ebf/Estudo%20-%20Papel%20do%20Prof%20EF.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2021.

MAIA, Divanalmi Ferreira; DE FARIAS, Álvaro Luís Pessoa; DE OLIVEIRA, Marcos Antonio Torquato. Jogos e brincadeiras nas aulas de educação física para o desenvolvimento da criança. **Cenas Educacionais**, v. 3, p. e8623-e8623, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/8623>. Acesso em: 07 nov. 2021.

RAMOS, Daniela Karine *et al.* El uso de juegos cognitivos en el contexto escolar: contribuciones a las funciones ejecutivas. **Psicología Escolar e Educacional**, v. 21, n. 2, p. 265-275, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121113>. Acesso em: 07 nov. 2021.

VINICIUS, Marcus; RICARDO, José. **245 Jogos lúdicos**: para brincar como os nossos pais brincavam. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2018.

RUIZ, Anna Carolyn Lima Kecek. Psicomotricidade e a importância na educação. **Revista Primeira Evolução**, v. 1, n. 12, 2021. Disponível em: <https://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/13>. Acesso em: 07 nov. 2021.

VASCONCELLOS, Tânia. Jogos e Brincadeiras no contexto escolar. Uma introdução sobre o uso pedagógico do jogo tradicional. Salto para o Futuro. **Jogos e Brincadeiras**: Desafios e descobertas, v. 48, 2008.



CAPÍTULO 8

LUTAS E ESCOLA: REFLEXÕES A PARTIR DE NARRATIVAS DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

DOI: 10.47402/ed.ep.c202211348184

Rodrigo Gavioli de Assis
Admir Soares de Almeida Junior

RESUMO

Temos como objetivo neste texto narrar e analisar um processo de formação continuada vivenciado no mestrado profissional. Tomamos como base as narrativas elaboradas por docentes de Educação Física, para fazer emergir os saberes produzidos no ensino das lutas e, como consequência, possibilitar uma reflexão sobre eles. Foi constituído um espaço para socialização das experiências e, ao mesmo tempo, legitimação de saberes e processos pedagógicos vividos no cotidiano escolar, tornando públicas as experiências. A metodologia construída foi inspirada na Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas e se materializou por meio de discussões e reflexões com um coletivo de docentes que socializaram narrativas acerca de suas experiências de ensino. As narrativas se caracterizam como uma estratégia de construção autoral e apresentam saberes provenientes da reflexão sobre a prática. A natureza dos saberes gerados na pesquisa rompeu a lógica da racionalidade instrumental e as dinâmicas realizadas constituíram-se em modos particulares de reflexão e aprendizagem. As experiências narradas serviram de base para a compreensão sobre os saberes que são mobilizados no trato com essa temática.

PALAVRAS-CHAVE: Documentação Narrativa, Educação Física Escolar, Lutas, Saberes Docentes.

INTRODUÇÃO

Apresentamos a seguir algumas reflexões a partir de uma pesquisa desenvolvida em um programa de pós-graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE) da Faculdade de Educação, na linha de pesquisa denominada Ensino de Educação Física. Destacamos os seguintes objetivos do programa: a) articular a pesquisa científica e acadêmica à prática escolar; b) possibilitar a formação continuada *stricto sensu* dos docentes em exercício na rede pública de educação básica e c) desenvolver pesquisas, abordagens e material de ensino capazes de contribuir para a melhoria da qualidade da educação das redes públicas.

Ao utilizar as narrativas, consideramos o protagonismo docente na construção de interpretações sobre o ser e o fazer docente a partir da troca de sentidos que o grupo construiu e reconstruiu. As narrativas pedagógicas se caracterizam como um potente recurso para



formação continuada de professores e professoras, uma vez que registrar a própria prática favorece a reflexão sobre a experiência vivida, a discussão, a tomada de posição e a produção de saberes pedagógicos. Além disso, a narrativa pedagógica influencia não só quem escreve, mas também quem lê. Ou seja, todos nós somos tocados de alguma maneira quando acessamos e interagimos com uma narrativa docente.

Ao tematizar as lutas em uma pesquisa de mestrado, por meio da documentação narrativa, pudemos compreender uma parte da trajetória percorrida pelos professores e pelas professoras, as concepções que influenciam suas decisões pedagógicas e, sobretudo, possibilitamos que eles reinventassem e ressignificassem os percursos vividos. O processo se deu a partir da escrita e reescrita dos relatos de experiência. A reescrita de cada versão dos textos foi mediada por leituras, interpretações, comentários e conversas entre pares.

Para a construção da metodologia, nos aproximamos da compreensão de narrativa proposta por Benjamin (1994) e da proposta de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas proposta por Suárez (2015).

Benjamin (1994) nos convida a refletir sobre a modernidade e o ritmo que ela nos impõe, prevalecendo a perda das memórias e da experiência, hipervalorizando a instantaneidade, o imediato e o superficial. O autor apresenta a ideia de que a modernidade capitalista provocou mudanças nas relações, que passam a ser mediadas pelas relações de compra, venda e troca e que tais mudanças nos permitem pensar na perda da experiência. Em seu texto “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”, Benjamin (1994) aponta mudanças vivenciadas com a consolidação da modernidade e de que forma tais mudanças impactam nas categorias por ele denominadas de narrativas, experiência e memória.

O narrador, na concepção de Benjamin, é capaz de inserir em suas histórias um conhecimento que pode ser útil ao ouvinte. A partir da experiência narrada o interlocutor depreende um conselho a que Benjamin denomina “sabedoria”. A utilidade da narrativa “pode consistir num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira o narrador é um homem que sabe dar conselhos. O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria” (BENJAMIN, 1994 p. 200). “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 1994, p. 201). Esta frase nos convida a pensar que existem diversas histórias de professores e



professoras que merecem ser revisitadas e que são potencialmente capazes de nos ajudar a compreender a construção dos seus saberes docentes.

Benjamin aponta que, com a modernidade, a figura do narrador começou a desaparecer e com ele, as histórias compartilhadas. Para ele, “a arte de narrar está em vias de extinção” (BENJAMIN, 1994 p. 197). Na modernidade, prevalece a informação, a qual não considera os significados do narrado como experiência vivida. Pensar que a relação com os participantes da pesquisa seria conduzida pelo conceito de narração de Benjamin e, ao mesmo tempo, ler que a figura do narrador é algo distante, nos colocou um desafio: como as categorias propostas por Benjamin podem contribuir para pensarmos a formação continuada de professores e professoras?

Pensar em formação de professores e professoras, geralmente, remete à ideia do lugar comum e hegemônico em que sempre se discutiu e definiu a formação continuada, ou seja, uma formação que não valoriza os saberes produzidos no cotidiano escolar, desconsiderando as experiências docentes e suas trajetórias profissionais. É como se a formação fosse algo já preestabelecido, convencionado. Cursos de formação estruturados a partir destas concepções pretendem ensinar metodologias, procedimentos, conteúdos e os docentes são “formados” dentro de um perfil desejado. Nesse modelo não há espaço para a autonomia e há pouca ou nenhuma construção de saberes.

Pensar a formação continuada a partir da concepção benjaminiana de narrativa, memória e experiência vivida, implica romper com essa lógica. E ao fazermos isso, possibilitamos aos docentes se perceberem como possuidores e produtores de saberes que precisam ser respeitados. Nessa lógica, podemos pensar num fazer-se professor e fazer-se professora, mais do que capacitar professores ou professoras. É reconhece-los como sujeitos únicos, com suas histórias, memórias e experiências. E ao narrá-las, tomam consciência das causas e consequência das suas ações, redefinem maneiras de agir, tomam consciência do que sabem e do que precisam aprender, teorizam sobre a própria prática e atribuem sentido às experiências vividas.

A metodologia construída ao longo da pesquisa foi inspirada na Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, trabalho desenvolvido por Daniel Suárez na Argentina. A Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas pode ser considerada como um importante dispositivo metodológico na investigação dos saberes docentes, por envolver a produção participativa de saber pedagógico, a formação social e coletiva dos docentes



participantes e sua intervenção discursiva no debate público e especializado sobre educação (SUÁREZ, 2015).

As contribuições teórico-metodológicas da documentação narrativa de experiências pedagógicas são relevantes na pesquisa em educação, uma vez que este dispositivo se constitui em uma ação de investigação, de formação e de questionamentos pedagógicos orientados a questionar o contexto escolar, a partir da fala de quem vive cotidianamente tal contexto, por meio dos relatos escritos pelos próprios docentes. Sua relevância é atribuída às próprias experiências pedagógicas dos docentes envolvidos no processo, materializada nos relatos pedagógicos (SUÁREZ, 2015).

DESENVOLVIMENTO

O fio condutor de todo o processo foi a busca por desenhar um percurso que permitisse uma interlocução com a experiência do outro, com os saberes do outro. Ao convidarmos os professores e professoras para narrarem suas experiências com o ensino das lutas, pensamos em promover momentos em que os docentes pudessem reconstruir interpretativamente alguma experiência que, para eles, foi importante, marcante.

Constituímos dois grupos de docentes, sendo um deles formado por quatro professores e uma professora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e o outro formado por três professoras e um professor de uma escola da Rede Particular de Ensino de Belo Horizonte. O coletivo se encontrou em seis momentos, sendo que os grupos estiveram juntos no terceiro e no sexto encontros. As dinâmicas realizadas no primeiro, segundo, quarto e quinto encontros foram exatamente iguais nos dois grupos.

Para o primeiro encontro, pensamos em trabalhar com a evocação das memórias de experiências que poderiam ser documentadas. Sugerimos que os professores e as professoras levassem todos os registros relacionados às experiências com o ensino das lutas: planejamentos, fotos, vídeos, desenhos, produções dos alunos e das alunas, registros do professor, etc. Organizamos uma roda de conversa e cada participante teve a oportunidade de se apresentar e narrar as experiências que escolheram compartilhar.

Ao término do primeiro encontro, definimos com os docentes que eles deveriam eleger uma experiência sobre o ensino de lutas para ser narrada de forma escrita e que o texto deveria ser entregue até uma semana antes do segundo encontro. Para a proposta de pesquisa pensada, a escrita favoreceu com que os professores e as professoras, ao revisitarem as experiências com o ensino das lutas, com o intervalo de um mês entre os encontros, indo e vindo nas suas



lembranças, apresentassem os sentidos e significados atribuídos às experiências. No intervalo entre o primeiro e o segundo encontro os docentes produziram o que chamamos de primeira versão da narrativa.

Para o segundo encontro, cada docente teve entre 10 e 15 minutos para expor a sua narrativa. Ao término da leitura, os pares tinham a possibilidade de realizar uma interlocução direta com o docente narrador, mas também puderam registrar por escrito, dentre os aspectos relatados, aqueles que eles consideravam fundamentais de serem detalhados. Ao final da apresentação os papéis com as questões levantadas foram entregues para quem narrou, com a finalidade de ajudar na reflexão e no adensamento da reescrita do texto. O objetivo da dinâmica foi favorecer a troca entre os pares. A narrativa escrita deveria ser socializada para que fossem realizados comentários e fossem discutidas coletivamente. Posteriormente, os docentes foram convidados a refletir de maneira individual e a reescrever o texto tendo agora como referência as discussões coletivas.

Na tentativa de contribuir com as reescritas das narrativas, além da observação dos pares, também apresentamos algumas questões para que os docentes pudessem refletir. São elas:

- Qual é o contexto social em que a escola está inserida?
- Quais as características da escola?
- Em que medida as características da escola influenciaram no desenvolvimento da experiência?
- Qual a “porta de entrada” para o trabalho com as lutas? Um filme? Um desenho? Um jogo de videogame? Lutas presentes nas mídias? Lutas que os alunos já tiveram contato anteriormente? Experiência prévia do/a professor/a com as lutas, tanto no cotidiano da vida, como no âmbito acadêmico?
- Quais foram as ações destinadas a motivar a participação dos alunos e das alunas?
- Quais conteúdos foram trabalhados?
- Quais as dificuldades enfrentadas para trabalhar com o tema Lutas? Quais estratégias utilizadas para superação dessas dificuldades?
- Foram elaboradas novas maneiras de se trabalhar com as lutas?
- Foi preciso modificar o planejamento?
- Quais ações foram mais eficazes? Por que você acha que elas conseguiram melhores resultados?



- Como foi realizada a avaliação durante o desenvolvimento das aulas, confrontando o que foi planejado e o que foi possível de ser realizado?
- Qual foi o significado da experiência para os estudantes? Eles aprenderam outras coisas que você não havia planejado?
- Por que foi importante e significativa a experiência realizada?
- Houve articulação com outras disciplinas?
- Surgiram novas ideias e dúvidas e propostas de continuidade com o ensino das lutas?
- Como foi encerrada a experiência?
- Para você, quais seriam os aspectos essenciais que não podem faltar quando outros professores e outras professoras forem desenvolver o ensino das lutas?

Para o terceiro encontro, pensamos em vivenciar na prática algumas das atividades que três docentes apresentaram em suas narrativas. Sobre este encontro, gostaríamos de fazer o seguinte destaque: em um determinado momento da explicação de uma atividade, um professor questionou se a forma como a roda estava sendo organizada naquele momento era a mesma que ele organizava com os estudantes. A resposta foi a seguinte: “eu vou ser bem sincero, na aula eu nunca fiz dessa forma. Que é até uma coisa que eu estou pensando agora: por que eu nunca fiz dessa forma?” Destacamos esse momento porque ele evidencia algo que aconteceu ao longo de todo o encontro: saberes emergindo na interação entre os professores e as professoras.

Para o quarto encontro foi pedido aos professores que apresentaram as atividades práticas para produzirem uma narrativa sobre a experiência de ter que planejar e ministrar atividades de lutas para aquele coletivo. E para os outros docentes, foi solicitada uma produção narrativa sobre a experiência de participar daquele momento. No quarto encontro, a dinâmica foi idêntica à utilizada no segundo. Os docentes socializaram as suas narrativas, tivemos os interlocutores diretos e os registros por escrito.

Alguns aspectos que surgiram no quarto encontro enriqueceram as reflexões: alguns docentes realizaram em suas aulas as dinâmicas que foram apresentadas no terceiro encontro; um professor afirmou que o terceiro encontro havia sido muito proveitoso, pois conheceu atividades novas e teve a oportunidade de se colocar no lugar dos estudantes, fato que o fez repensar a organização das práticas em função do cansaço, vergonha e medo; uma professora disse que existem informações sobre a prática que só aparecem na troca de experiência entre os pares e que não tem como aprender determinadas coisas apenas pelos livros. No intervalo entre



o quarto e quinto encontro foi pedido para as professoras e para os professores que reescrevessem suas narrativas a partir das provocações e sugestões dos pares.

O quinto encontro teve como objetivo a socialização das narrativas reescritas e possibilitaram reflexões importantes. Um professor manifestou uma reflexão que foi provocada pela sua participação na pesquisa. Ele disse que antes das reflexões promovidas pelos encontros, ficava pensando se realmente trabalha lutas em suas aulas, uma vez que não ensinava nada específico de alguma luta institucionalizada. Disse que ao participar da pesquisa, teve mais clareza e segurança de estar, sim, trabalhando com lutas. O mesmo professor ainda acrescenta que deveriam existir políticas públicas que estimulassem a formação continuada, nos moldes do que estava acontecendo na pesquisa. Uma professora destacou a necessidade de se colocar no lugar dos estudantes e provocou no grupo momentos ricos de discussão. Motivados pela fala da professora, todos e todas enfatizaram a necessidade de vermos e ouvirmos os estudantes em suas particularidades e, na medida do possível, tentar organizar as aulas de forma que elas respeitem as formas pessoais de expressão. O encontro também evidenciou a influência da troca de experiências entre pares na constituição da identidade docente. Uma professora disse o seguinte: “o encontro foi muito importante, pois pude perceber que além de mim, outros professores têm se preocupado com a sua formação e com a possibilidade de ajudar”. Um professor disse que ficou mais confiante, pois viu que muito do que era colocado em prática pelos pares ele já havia feito em algum momento com seus alunos.

Para o sexto e último momento, pensamos em realizar um encontro com os dois grupos, pois julgamos importante que os docentes de um grupo tomassem contato com as narrativas do outro grupo. Até então, os docentes só conheciam as narrativas do seu próprio grupo. O encontro recebeu o nome de “Café com prosa”. Fizemos uma roda em volta da mesa central, onde estava o lanche, e fomos comendo, bebendo e conversando sobre os textos.

A seguir, apresentamos uma narrativa, escolhida pelo próprio professor, para ser compartilhada, as reflexões que ela desencadeou e os saberes que emergiram.

NARRATIVA DO PROFESSOR DIEGO

Lutas para as meninas?

Trabalho como professor de Educação Física na escola municipal Hilda Rabello Matta desde o ano de 2011. Desde que entrei na escola, sou responsável pelas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental e em alguns anos preciso completar minha carga horária em outra série.



Desde 2015 eu completava meu cargo com algumas turmas de 8º ano, sendo que no ano de 2017 eu tinha 5 turmas de 9º ano e 2 turmas de 8º ano.

A Escola Municipal Hilda Rabello Matta fica no bairro Heliópolis, região norte de Belo Horizonte. Ela é chamada de “escola de corredor”, pois não atende um bairro específico, temos alunos oriundos de vários bairros próximos. Isso faz com que o público da escola seja bastante diverso.

Desde que me tornei professor de escola, trabalho com o conteúdo de Lutas, então no meu planejamento anual sempre esse tema está contemplado. No meu planejamento para o 8º ano, como é o primeiro contato dos alunos com esse conteúdo, eu sempre opto por introduzi-lo através de jogos de oposição.

Quando falei com as turmas que o próximo conteúdo seria Lutas, alguns alunos se assustaram, como de costume:

- Lutas, como assim professor? A gente vai lutar na escola?
- Mas não vai machucar?
- Eu não gosto de lutas, não gosto de violência.

Eu já estava acostumado com esses questionamentos, primeiro pela minha experiência de trabalho com esse tema, segundo pelo fato de saber que a maioria dos alunos nunca tinha tido acesso a esse conteúdo e terceiro pelo preconceito social que ainda existe em relação às Lutas, associando-as com a violência. Muitos desses questionamentos inclusive vinham das meninas, por conta de um processo também histórico e preconceituoso da nossa sociedade, onde essas práticas muitas vezes foram associadas exclusivamente aos homens.

Como sempre faço, na primeira aula expliquei para os alunos sobre as lutas, fiz uma construção histórica do surgimento delas no mundo, ensinei os conceitos de Lutas e Artes Marciais e conversei sobre essa questão da violência. Mesmo com as explicações, ainda percebia certa insegurança em algumas meninas, que me perguntavam:

- Mas a gente vai lutar com os meninos?
- E se a gente machucar?

Os meninos também demonstravam esses comportamentos em relação às meninas:

- Mas as meninas vão lutar?
- Elas são fracas.



Nesse momento, várias meninas discutiam com eles, alegando que elas também poderiam lutar se quisessem. Eu apenas observava e pontuava algumas coisas. Como já destaquei, trabalho esse conteúdo com jogos de oposição. Na primeira aula prática, perguntei para eles quais características eles achavam importantes em um lutador. As respostas foram muitas:

- Força
- Agilidade
- Velocidade
- “Reflexo”
- “Esperteza”
- Equilíbrio

Fiz então uma problematização com eles de que nem sempre a força é um fator determinante, como muitos pensam e que nós íamos trabalhar com atividades que envolviam várias características, cada uma com sua particularidade.

A primeira atividade foi um jogo onde eles deveriam se dividir em duplas. Montadas as duplas, eu entreguei duas fitas para cada aluno, sendo que eles deveriam colocar uma fita em cada lateral do corpo. As duplas então foram orientadas a se espalhar pelo espaço da quadra, um de frente para o outro. Quando eu autorizasse, um tentaria puxar as fitas do outro, sendo que o que primeiro conseguisse pegar as duas ganhava. Essa disputa era apenas entre as duplas, não havendo interação com as outras duplas.

Nesse momento de formação das duplas, tive uma surpresa um pouco inusitada. Sempre que dava esse conteúdo dessa forma, eu deixava livre essa escolha das duplas, mas sugeria que eles se dividissem em duplas mais homogêneas, aproximadamente do mesmo tamanho, peso, etc. No geral os alunos mantinham essa tendência, sendo que em sua maioria as duplas eram de meninos com meninos e meninas com meninas. Claro que sempre havia algumas duplas que quebravam essa lógica, mas nada muito discrepante.

Nesse dia, a menina mais baixa da turma formou a dupla com o menino mais alto da turma. Eles eram amigos, então resolveram fazer a atividade juntos. Na mesma hora, vários alunos riram e comentaram com eles, pois a diferença de altura era absurda (ela devia ter 1,50m e ele quase 2m). Como a turma era muito amiga, eles trataram disso com naturalidade, sendo que as piadas e brincadeiras foram saudáveis e bem aceitas pelos dois. De qualquer forma, ficou



uma expectativa grande em relação a como ia ser esse “duelo” dos dois. Quando autorizei o início, não só eu como vários alunos ficaram olhando essa dupla e, para surpresa de todos, a aluna conseguiu ganhar e pegar as duas fitas do aluno. Foi uma festa naquele momento, com algumas meninas comemorando e alguns meninos incrédulos. Nesse momento ouvi uma fala de uma menina:

- Tá vendo? Vocês podem até serem mais fortes, mas a gente é mais inteligente.

Todos riram e o restante do conteúdo foi se desenvolvendo da melhor forma possível. Percebi que naquele dia específico, não foi uma vitória somente daquela pequena aluna, mas uma grande vitória das mulheres contra o preconceito.

ALGUMAS INTERPRETAÇÕES

O título da narrativa do professor Diego nos convida para uma reflexão importante e necessária: a questão de gênero nas práticas corporais. Quando tratamos das lutas, não podemos desconsiderar que o interesse em “lutar” é produzido e significado de forma diferente entre os gêneros. Não é por acaso que existe um estranhamento forte quando sugerimos que os meninos e as meninas participem e lutem entre si. A narrativa do professor Diego retrata muito bem essa questão. Parece existir, principalmente por parte das meninas, uma rejeição às práticas que, para elas, pertencem ao gênero masculino. Por muitas vezes considerei a rejeição das alunas em participar das aulas práticas de lutas como uma atitude de indisciplina, de desobediência. Entretanto, ao aprofundarmos nas discussões de gênero nas práticas corporais vamos perceber que a rejeição de muitas alunas em participar das aulas de lutas é na verdade uma obediência às regras de distinção social que atribuem o que é próprio ao menino e próprio à menina. Se antes eu considerava a resistência das alunas como uma certa indisciplina, passo agora a entender esse comportamento como algo socialmente esperado para um corpo feminino. A partir do momento em que amplio a forma de compreender o fenômeno, a maneira de refletir com os estudantes é diferente.

A narrativa do professor Diego me fez recordar de algumas aulas e de como os estudantes tentam afirmar a sua masculinidade ou feminilidade. Os meninos, de certa forma, reforçavam a sua masculinidade ao se compararem com a *performance* de outros meninos. Geralmente o menino que perde, dependendo da forma como lutou, é comparado com as meninas. Lembro de comentários de meninos do tipo: “olha lá, lutou como uma menininha”. As meninas reforçam a sua feminilidade aceitando a derrota como algo natural e, preservadas as exceções, não se esforçam muito para vencer quando estão lutando com um menino. É



interessante também quando uma menina ganha de um menino. Isso pode promover discussões e reflexões riquíssimas nas aulas.

Destacamos também o entendimento do professor Diego, sobre a importância das lutas no currículo da Educação Física. De acordo com as palavras dele, “desde que me tornei professor da escola, trabalho com o conteúdo de lutas, então no meu planejamento anual sempre esse tema está contemplado”.

Parece que os jogos de oposição atendem àquilo que o professor Diego espera que seus alunos e alunas compreendam ao final de um tempo pedagógico com o trabalho de lutas, pois ele “sempre” opta por utilizá-los. Essa parte do texto do professor Diego reforça que os jogos de oposição são uma estratégia interessante para muitos docentes. Muitas das vezes podem ser a única estratégia que o/a professor/a da conta de utilizar para trabalhar com as lutas. Em tal caso, é inegável o seu valor. Mas, entendo do mesmo modo, ser importante construirmos outros caminhos possíveis, partindo também do universo cultural e simbólico dos alunos, além de problematizar o uso dos jogos de oposição como jogos preparatórios para aprendizagem das técnicas de lutas específicas. Ou seja, não está tudo nos alunos, nem tudo no objeto, nem tudo no professor. Mas nas infinitas relações que podem ser estabelecidas entre eles.

Quais saberes relacionados ao ensino das lutas podemos elaborar, construir na experiência diária? Não poderíamos, por exemplo, tomar como referência para o ensino das lutas a cultura do aluno, os seus diferentes e diversos modos de significar e simbolizar as lutas? Pensamos que uma prática pedagógica de Educação Física que não contemple os jogos de oposição é empobrecedora. Mas em sentido inverso consideramos que um projeto de Educação Física que só contemple o ensino das lutas através dos jogos de oposição é igualmente empobrecedor da formação cultural que ela pode oferecer aos estudantes.

A questão da violência aparece na narrativa do professor Diego e ressalta a importância do/a professor/a trabalhar essa questão de forma a clarear para os estudantes que a violência não é algo inerente às lutas. A minha experiência docente e como praticante de artes marciais me levam a sustentar que a associação entre violência e lutas é construída em função de uma visão superficial sobre o campo das lutas. Na luta existe um acordo mútuo de enfrentamento corporal, ou seja, é um desafio aceito pelos lutadores. Não existe, naturalmente e necessariamente, alguma hostilidade. A luta pode ser tomada como meio em que se realiza alguma intenção violenta, de hostilidade, como em qualquer outra prática corporal. Não é uma característica inerente ao ato de lutar. Além disso, a diferença entre luta e briga não pode ser



justificada apenas por um suposto controle externo, por exemplo, pelas regras institucionalizadas ou criadas pelo professor em uma atividade de luta nas aulas de Educação Física. Não estou dizendo com isso que as considero de menor valor, mas que é preciso compreender que diferenciar luta e briga passa pela reflexão e pelo reconhecimento do aspecto central da luta, qual seja, o desafio aceito pelos lutadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas docentes nos permitem acessar múltiplas e diversificadas estratégias construídas pelos professores e pelas professoras para lidar com as incertezas e imprevisibilidades do cotidiano escolar e a forma como concebem e constroem as relações pedagógicas.

Os textos produzidos documentaram as motivações para a escolha de determinadas atividades, os objetivos pretendidos, a resposta dos estudantes, as formas de avaliar e os resultados alcançados. Os saberes compartilhados e produzidos, apesar de estarem relacionados a um contexto específico de trabalho, dão pistas importantes para compreendermos possibilidades para o ensino das lutas e para a formação docente.

As narrativas evidenciaram a prática docente como momento de construção de saberes que emergem do próprio trabalho (TARDIF, 2014). Além disso, nos possibilitam interpretar o currículo em ação (SACRISTÁN, 2017), narrado por quem planeja, desenvolve e avalia o processo.

A metodologia construída permitiu revelar, problematizar e compreender diferentes elementos que constituem a docência. E a reflexão sobre eles contribuiu sobremaneira para a formação continuada de todos os participantes.

Importante destacar que o nosso diálogo com as narrativas é uma interpretação possível, estando as mesmas abertas a interpretações diferentes por parte de outros interlocutores ou do próprio autor e da própria autora. E é justamente na diversidade de possibilidades interpretativas e de pensar a escola e o currículo que nela ganha vida, que se encontra a riqueza do uso das narrativas pedagógicas na formação docente.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas I – Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. 3ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. Disponível em <https://psicanalisepolitica.files.wordpress.com/2014/10/obras-escolhidas-vol-1-magia-e-tc3a9cnica-arte-e-polc3adtica.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2019.



SACRISTÁN, G. J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução por Ernani F. da Fonseca Rosa. Revisão técnica por Maria da Graça Souza Horn. 3^a. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SUÁREZ, D. H. Documentación narrativa e investigación-formación-acción en Educación. *In*: SOUZA, E. C. (Org.). **(Auto)biografias e documentação narrativa**: Redes de Pesquisa e Formação. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 63-85.

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



CAPÍTULO 9

PEDAGOGIA DO JUDÔ NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Thiago Wellington da Silva Pio

RESUMO

O Judô é uma arte marcial japonesa que tem o objetivo do desenvolvimento mútuo da sociedade e o uso eficaz da energia em todas as áreas da vida e é uma das poucas artes marciais que desde sua fundação tem um foco pedagógico, sendo interessante para o desenvolvimento do conteúdo de artes marciais/lutas ao oitavo e nono ano do ensino fundamental. O objetivo do presente capítulo foi de apresentar estratégias pedagógicas para o desenvolvimento do conteúdo de Judô nas aulas de educação física escolar, especificamente no oitavo e nono ano do ensino fundamental. Espera-se que o conteúdo apresentado auxilie professores e professoras da disciplina em aulas de artes marciais/lutas nessa etapa da educação básica, gerando assim maior segurança no desenvolvimento de tal conteúdo.

PALAVRAS-CHAVE: Budo, Didática, Lutas, Esportes de Combate.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular da Educação Física, publicada em 2018, orienta que no oitavo e nono ano do ensino fundamental deve ser desenvolvido o conteúdo de lutas e em tal unidade o conteúdo sobre lutas do mundo (BRASIL, 2018). Assim sendo, uma das lutas que tem mais destaque mundialmente e em sua essência tem o foco na prática pedagógica e desenvolvimento humano, é o Judo Kodokan, mais conhecido apenas como Judô (KANO, 2010).

O Judô é uma arte marcial japonesa fundada em fevereiro de 1882 por Jigoro Kano em Tóquio, sendo uma arte descendente do Jujutsu, antiga forma de arte marcial japonesa utilizada pelos samurais durante por volta de 600 anos. Kano foi mestre de duas escolas de Jujutsu Tenjin: Shin'yo Ryu e Kito-Ryu, juntando o conteúdo de ambas as escolas e adicionando algumas técnicas de outras, e eliminando as que eram mortais. Tendo como objetivo o desenvolvimento mútuo e o cultivo da energia, visando o aprimoramento da sociedade através da prática de tal arte, Kano fundou sua escola, de nome Kodokan, e sua arte marcial chamada Judô (STEVENS, 2007; KANO, 2008; KANO, 2010; UCHIDA; MOTTA, 2014).

Kano idealizou a prática pedagógica do Judô após vários anos de prática de Jujutsu e a observação da didática de seus antigos mestres, em que os mesmos realizavam as técnicas em



seus alunos e eles deveriam aprender recepcionando a técnica utilizada pelo seu mestre, sem uma explicação detalhada de como posicionar o corpo, como fazer a pegada e como encaixar a técnica em sua utilização, assim, o ensino de Jujutsu demorava anos para seus alunos aprenderem técnicas em que no Judô demora semanas ou até menos (KANO, 2008).

O Judô vai além da prática corporal, pois antes da prática vem seus pilares filosóficos, além de o indivíduo conhecer uma nova cultura e uma nova perspectiva do mundo ao seu redor, através de sua prática, independente se o indivíduo é criança ou idoso, homem ou mulher, fraco ou forte, a ideia do desenvolvimento do judô é de uma arte para todas e todos sem distinção (UCHIDA; MOTTA, 2018; KANO, 2021).

O objetivo do presente capítulo foi de apresentar estratégias pedagógicas para o desenvolvimento do conteúdo de Judô nas aulas de educação física escolar, especificamente no oitavo e nono ano do ensino fundamental. Espera-se que o conteúdo apresentado auxilie professores e professoras da disciplina em aulas de artes marciais/lutas nessa etapa da educação básica, gerando assim maior segurança no desenvolvimento de tal conteúdo.

DESENVOLVIMENTO

O objetivo da apresentação do Judô como conteúdo nas aulas de educação física escolar não é a competição, e sim uma visão geral sobre a arte, apresentando seu histórico, suas filosofias e a prática corporal em si, com o intuito de trazer um conteúdo diferenciado para apresentar aos alunos e alunas, proporcionando aos mesmos a oportunidade de conhecer na prática tal arte marcial em que eles só tiveram a oportunidade de ver na televisão, através de campeonatos televisionados. Além disso, é possível aumentar o arcabouço motor, conhecer novas possibilidades de movimentos corporais e aperfeiçoar a consciência corporal encontrada na prática do Judô, podendo assim despertar o interesse de alunos e alunas pela prática de tal arte marcial japonesa.

O Judô para o oitavo e nono ano do ensino fundamental tem como público alvo adolescentes, podendo ter algumas modificações quando a turma é de indivíduos do Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Quando se pensa em uma prática corporal para adolescentes, há um grande destaque para competições; já quando se pensa em alunos do EJA, devemos levar em consideração suas características individuais, adaptando a prática a cada aluno e aluna, pois pode haver idosos nas turmas de EJA, necessitando ter um direcionamento específico para tal público alvo.



Um dos conteúdos básicos das aulas teóricas do judô é o vocabulário, em que os alunos e alunas vão aprender palavras e termos no idioma japonês e suas pronúncias entre parênteses. Abaixo, no Quadro 1, apresenta-se alguns termos e seus significados na prática do Judô.

Quadro 1. Vocabulários relativos à prática do Judô

Judogi (Judogui)	Uniforme para a prática do judô. O Judogi é o uniforme para a prática do judô, não obrigatório no judô como conteúdo da educação física escolar. O mesmo é composto por: Wagi (uagui): Blusão Obi (ôbi): Faixa Shitabaki (xitabaqui): Calça Zori (Zôri): Chinelo
Kyu (quíu)	Classe
Dan	Grau
Mudansha ou Dangai (mudaná)	Título dado a quem é faixa branca à faixa marrom
Yudansha (iudaná)	Título dado a quem é faixa preta de primeiro a quinto Dan
Kodansha (côdansa)	Título dado a quem é de sexto ao décimo Dan, que utiliza a faixa coral ou faixa vermelha
Tachi-Rei (Tatchi-Rei, o rei se pronuncia como na palavra parei)	Saudação em pé
Za-Rei (Zá-Rei, o rei se pronuncia como o exemplo acima)	Saudação ajoelhada
Shomen-ni-rei (xomén-ní-rei)	Saudação para o lado principal
Sensei-ni-rei	Saudação ao Sensei
Otagai-ni-rei	Saudação mútua
Gomen Kudasai (gomém Kudassai)	Com licença
Sumi Masen (Sumi Masén)	Perdão, desculpe-me
Rei-ho: (Rei como na palavra parei, hô)	Etiqueta
Ki-o-tsuke: (qui-ô-tsuquê)	Atenção
Ohayou Gozaimasu (Orraiou Gozaimas)	Bom dia
Konichiwa (conitchiuá)	Boa tarde
Kombawa (combauá)	Boa noite
Seiza	Sentar
Mokuso (Mocusô)	Meditação
Kiritsu (quirítsu)	De pé
Ashi (achí)	Perna
Te (Tê)	Mão
Koshi (Cochí)	Quadril
Hara (rara)	Abdome
Hiza (riza)	Joelho
Kansetsu	Articulação
Atemi (Atêmi)	Golpe em parte vulnerável do corpo
Ayumi	Andar normalmente
Budo (Budô)	Caminho da Guerra (artes marciais japonesas modernas)
Bushido (Bushidô)	Caminho do Guerreiro (filosofia samurai)
Kata (catá)	Forma
Kumi-Kata (Cúmi-catá)	Formas de pegada
Chudan (tchúdan)	Nível médio
Gedan (Guedan)	Nível inferior
Jodan (djodan)	Nível superior
Do (Dô)	Caminho; Filosofia
Dojo (Dodjô)	Lugar em que se pratica o Do (caminho)
Gaeshi (gaêshi)	Devolver, retorno, contra-atacar
Garami	Entrelaçado
Gashuku (gaxucú)	Período de treinamentos intensos por vários dias



Geiko (gueicô)	Treinamento
Gi (guí)	Uniforme utilizado nas artes marciais japonesas
Gyaku (guiacu)	Contrário
Guruma	Roda ou giro
Hai (rái)	Sim
Hajime (radjimê)	Começar
Harai (rarái)	Varrimento
Hidari (ridari)	Esquerda
Migi (migui)	Direita
Ippon	Um ponto, ponto perfeito
Juji (diudí)	Cruz, cruzado, atravessado
Kaiten	Rolar, virar
Kappo	Técnica de primeiros socorros
Ki (quí)	Energia vital
Mae	Frente
Ushiro	Trás
Yoko (iokô)	De lado
Nage (naguê)	Projeção, arremesso
Randori	Exercícios livres
Sensei	Professor
Senpai	Aluno mais antigo
Sode (sodê)	Manga
Soremade (soremadê)	Fim da luta
Waza (Uaza)	Técnicas

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em Sampaio (2011).

A estrutura de planejamento da aula de Judô segue praticamente sempre a mesma ordem, começando por um aquecimento, seguido de treinamento de ukemi (técnica de amortecimento de quedas), apresentação das técnicas que serão treinadas no dia, uchi-komi (treinamento de entrada de golpes, repetição da técnica sem derrubar), Randori (prática livre, a luta em si) e volta a calma. Sempre as aulas de Judô começam e terminam com saudação. O aluno e a aluna devem fazer a saudação ao entrar e sair do espaço de treinamento, antes e depois da prática com o parceiro ou parceira de treinamento. Essa estrutura será apresentada a seguir.

Divisão do treinamento de Judô

O treinamento de Judô, como foi dito anteriormente, é dividido em: Aquecimento, Ukemi, Treinamento Técnico, Randori e volta a calma. Abaixo será descrito cada fase do treinamento e alguns exemplos e sugestões a se utilizar na apresentação do conteúdo do Judô aos alunos de oitavo e nono ano do ensino fundamental.

Importante antes de se pensar na aula prática de Judô, conversar com os alunos, explicar sobre a prática de uma arte marcial e apresentar a parte teórica do Judô de forma resumida, como por exemplo, o histórico resumido, quais os tipos de técnicas o Judô tem e, principalmente, a filosofia do Judô.

Toda aula de judô começa e termina com uma saudação. Os alunos inicialmente fazem fila um do lado do outro e o professor vira para frente e fica de costas para os alunos e diz:



shomen-ni-rei e faz a saudação, que é inclinar o tronco em 30° com os braços encostados nas laterais do corpo e com as palmas das mãos tocando o corpo e com a inclinação do tronco, as palmas das mãos se deslizam para a parte da frente da coxa. Assim que o professor diz shomen-ni-rei e ele e os alunos fazem a saudação, ele vira para os alunos e diz Sensei-ni-rei e repete a saudação.

Aquecimento

Como dito anteriormente, o treinamento de judô começa com o aquecimento, com o objetivo de preparar o corpo para a prática da arte. O aquecimento no judô é realizado através de alguns exercícios específicos e também por exercícios lúdicos, sendo que alguns foram adaptados para o aquecimento do judô. Abaixo alguns exemplos de exercícios para o aquecimento na prática do Judô.

Carrinho de Mão: Em dupla, um aluno abaixa no chão e coloca as duas mãos no solo, enquanto o outro segura o mesmo na região da coxa acima do joelho. O aluno que está apoiando as mãos no chão se desloca com as mãos enquanto o aluno que está em pé, segurando, se desloca junto com o aluno que está apoiando as mãos no chão até determinado ponto. Chegando lá, troca, quem estava segurando passa a apoiar os braços no chão e quem estava no chão passa a segurar em pé, retornando ao ponto inicial. Há professores que fazem uma corrida de carrinho de mão no aquecimento de forma lúdica. Essa atividade tem como objetivo o desenvolvimento da força dos membros superiores.

Mochila: Em dupla, um aluno segura por trás na altura do pescoço do que está a frente e coloca as pernas presas na cintura do mesmo. O aluno que está à frente segura as pernas do aluno que está em suas costas, dando segurança e estabilidade. Com isso, o aluno se desloca com o outro nas costas até determinado ponto e retorna. Chegando no ponto inicial, troca, quem estava sendo carregado passa a carregar e quem estava carregando passa a ser carregado. Essa atividade tem como objetivo o desenvolvimento da força dos membros inferiores.

Pique Ukemi: É uma prática lúdica para alunos que tenham o mínimo de conhecimento sobre as técnicas de amortecimento de quedas. O objetivo do pique ukemi é o mesmo que o pique cola. Um aluno é selecionado para ser o pegador enquanto os outros fogem e para não ser colado o aluno deve realizar uma técnica de ukemi. Essa atividade tem como objetivo o desenvolvimento da agilidade e das técnicas Ukemi.

Pique Arremesso: É como pique gelo, é selecionado um pegador, quem ele tocar com uma das mãos fica congelado e para descongelar é necessário que um dos alunos vá até o aluno



colado e execute uma técnica de arremesso nele. Assim que o aluno colado receber a técnica, ele estará descolado. O objetivo dessa atividade é desenvolver a agilidade e a técnica.

Caranguejo: Os alunos sentam no solo e põem os braços apoiados no solo atrás do corpo, inclinado o tronco para trás e retirando o quadril do solo, se deslocando com as mãos e com os pés sem o quadril tocar o solo, podendo também fazer uma corrida de caranguejo, de um ponto ao outro e podendo variar fazendo os alunos se deslocarem um ponto ao outro e retornar ao ponto inicial se deslocando de costas. Essa atividade tem como objetivo o desenvolvimento de resistência em braços e pernas.

Saci: Os alunos, um ao lado do outro, se apoiam em uma perna e se deslocam de um ponto ao outro e voltam se apoiando em outra perna até o ponto inicial. Essa atividade tem como objetivo o desenvolvimento do equilíbrio e da resistência de membros inferiores.

Passo do Urso: Os alunos irão flexionar o quadril até suas mãos tocarem o solo, eles vão se deslocar até o ponto determinado com as mãos e os pés no solo, até realizando uma corrida. O objetivo dessa atividade é o aquecimento geral e o desenvolvimento da agilidade e equilíbrio.

Cambalhota: Organizados um ao lado do outro em um ponto inicial, os alunos devem ir até um ponto determinado realizando cambalhotas do jeito que eles sabem. O objetivo dessa atividade é o desenvolvimento de agilidade e consciência corporal.

Estrelinha: Da mesma forma que a cambalhota, entretanto alternando entre um lado e outro do corpo, por exemplo, fazer uma estrelinha com o lado esquerdo e a seguinte com o lado direito. Essa atividade tem como objetivo o desenvolvimento da agilidade.

Ukemi (Técnica de amortecimento de queda)

O ukemi é dividido em três técnicas: Ushiro Ukemi (amortecimento para trás), Yoko Ukemi (amortecimento para o lado) e Mae Ukemi (amortecimento para frente). Além disso, há o zempo Keiten Ukemi (também conhecido como Mae Mawari Ukemi), sendo essa uma técnica fundamental no Judô, que deve ser praticada em todos os dias de aula prática, pois é a forma de segurança na prática do Judô.

Ushiro Ukemi: Inicialmente, os alunos devem posicionar-se sentados no solo, com as pernas estendidas e os braços estendidos à frente na altura dos ombros. Na contagem do professor, estes deverão realizar o ukemi para trás, que é deitar para trás com o queixo fixo no peito enquanto mantém as pernas estendidas, levantando-as e assim que for tocar as costas no solo, bater com os braços estendidos e as duas mãos espalmadas nas laterais do corpo em



aproximadamente 45°. O objetivo desse momento do treino do ushiro ukemi é o aluno perceber o tempo certo para bater com as mãos e assim amortecer a queda.

Após realizar algumas repetições (geralmente são realizadas dez repetições por fase), os alunos devem ficar de cócoras e realizar o movimento novamente, caindo para trás e quando for tocar o solo bater com os dois braços estendidos e as duas mãos espalmadas no solo em aproximadamente 45°, de forma a amortecer a queda, realizando tal movimento dez vezes.

E a última fase é realizar o ushiro ukemi em pé. O aluno vai colocar os braços estendidos à frente do corpo na altura dos ombros e irá primeiro agachar e deitar para trás, batendo os dois braços estendidos e as duas mãos espalmadas no solo aproximadamente a 45° para amortecimento. É importante lembrar que enquanto realizam o ushiro ukemi é necessário fixar o queixo no peito para não ter a possibilidade de bater a nuca no solo.

Yoko Ukemi: O aluno irá deitar no solo com uma perna estendida e a outra flexionada. O braço que fica do lado da perna flexionada irá ficar apoiado no abdome na altura do umbigo, já o braço da perna estendida irá bater ao lado do corpo no solo de forma estendida e a mão espalmada em 45°. Na contagem do professor, o aluno deverá mudar a perna e o braço que vai bater no solo, ficando com o tronco meio de lado.

Na segunda fase, o aluno ficará de cócoras e na contagem estenderá uma das pernas e baterá com o braço estendido e a mão espalmada em 45° (que fica do lado da perna estendida) no solo, de forma a amortecer a queda, enquanto o outro braço deve se apoiar no abdome, na altura do umbigo. A cada contagem, muda-se de lado.

Na terceira fase, o aluno de pé, com os braços à frente do corpo na altura dos ombros, deve agachar e estender uma das pernas e bater com o braço estendido e a mão espalmada em 45° que fica do lado da perna estendida no solo, enquanto o outro braço fica no abdome, na altura do umbigo.

Mae Ukemi: O aluno de joelhos e com os calcanhares elevados cairá para frente. Com os cotovelos flexionados e os braços posicionados em um ângulo de 45° irá cair sobre os antebraços e mãos espalmadas.

Na segunda fase, é realizado de cócoras o mesmo movimento descrito acima.

Na fase em pé, o aluno deverá agachar e realizar o mesmo movimento descrito acima.

Zempo-Kaiten Ukemi (Mae Mawari Ukemi): O aluno irá colocar a perna direita à frente e a mão esquerda no solo, com os dedos virados para dentro, formando um triângulo entre a



mão direita, mão esquerda e perna esquerda. A mão direita deverá apontar para a mão esquerda e o aluno com o queixo fixado no peito deverá rolar sobre o braço direito. Assim que rolar, deverá bater com a mão espalmada e o braço estendido direito no solo.

Treinamento Técnico

Após finalizar o treinamento de ukemi, a turma deve se separar em duplas para iniciar o treinamento técnico, que é a aprendizagem de novas técnicas e o aprimoramento das técnicas já conhecidas por aqueles que já praticam judô. A primeira ação fundamental a se saber é como fazer a pegada do Judô. A pegada clássica é a mão direita na lapela do Judogi (ou na altura do pescoço, quando se pratica sem Judogi) e a mão esquerda segurando o braço do companheiro de treino na altura do braço (no tríceps, um pouco acima do cotovelo). Essa é a pegada clássica, mas o praticante pode utilizar outras formas de pegada que achar mais eficiente para executar determinada técnica. Na aprendizagem das técnicas do judô o aluno que realiza a técnica é chamado de tori e o aluno que recebe a técnica é chamado de uke.

Seguido do conhecimento das pegadas, os alunos devem aprender as fases de um arremesso, que são: Kuzushi, Tsukuri, Kake. O Kuzushi é o desequilíbrio, pois é a base para a realização de projeções de forma eficiente e com pouco gasto de energia física, podendo desequilibrar o oponente em oito direções. O Tsukuri é a entrada do golpe. Após o desequilíbrio, o praticante executa a técnica de projeção no momento mais oportuno. E, Kake é a fase de derrubar o colega de treinamento.

Jigoro Kano desenvolveu essas fases de aprendizado técnico devido as suas inquietações vividas durante a época em que era aluno de Jujutsu e não havia explicações claras das técnicas, e sim o seu mestre realizando as técnicas em seus alunos e dizendo que se ele falasse, Kano nunca iria compreender (KANO, 2008).

Essas fases de aprendizado configuram-se como treinamento básico, de forma a aprender a execução da técnica, sendo realizado as fases de Kuzushi e Tsukuri de forma repetida e ambilateral (realizando as repetições com o lado direito, seguido do mesmo número de repetições com o lado esquerdo), pois é fundamental o aprendizado da técnica antes de realizar a projeção.

Quando se utiliza uma projeção, o tori (aluno que realiza a técnica) sempre deverá segurar um dos braços do uke (aluno que recebe a técnica) de forma a auxiliá-lo a realizar o ukemi e assim garantir sua segurança.



As técnicas do Judô são divididas em Nage Waza (Técnica de projeção) e Katame-Waza (técnicas de controle). Nage Waza é dividido entre Te-Waza (técnica de mão), Koshi-Waza (técnica de quadril), Ashi-Waza (técnica de perna), Ma-sutemi Waza (técnica de sacrifício frontal) e Yoko Sutemi Waza (técnica de sacrifício lateral). Já Katame-Waza é dividido em: Osaie-Komi Waza (técnicas de imobilização), Shime-Waza (técnicas de estrangulamento), Kansetsu Waza (técnicas de articulações).

As técnicas mais comuns para o iniciante nas aulas de Judô são: O-Goshi, De-ashi Harai, Koshi Guruma, Seoi-nage, O-Soto Gari, O-uchi Gari, Ko-uchi Gari. Já as técnicas de Katame-Waza para iniciantes são as de Osaie Komi Waza, para evitar possíveis acidentes e lesões. As técnicas são: Kesa Gatame, Kata Gatame, Tate-Shiho Gatame, Kami Shiho gatame, Makura Kesa Gatame, ushiro kesa Gatame, Kuzure Kesa-Gatame, Yoko Shiho Gatame, Kuzure-Kami Shiho Gatame.

Com a popularidade da *internet*, não é difícil achar vídeos instrucionais sobre como executar as técnicas. Uma fonte de pesquisa é o próprio site do Kodokan e seu canal de vídeos⁹.

Randori

O Randori (prática livre) é o momento em que os alunos experimentam a utilização das técnicas em um combate, seguindo as regras mais atualizadas do judô. Atualmente um combate tem duração de quatro minutos, entretanto, em um Randori é possível realizar a prática com menos ou mais tempo. Sempre no início do randori um aluno cumprimenta o outro com os braços ao lado do corpo e as mãos com as palmas voltadas para o corpo, inclinando o tronco a 30° sem contato visual, deslocando as mãos para a parte da frente da coxa, retornando à posição inicial. Tal cumprimento é realizado no fim do tempo estipulado e as duplas trocam de parceiros, repetindo sempre o cumprimento.

Para começar a prática se diz hajime e quando, por algum motivo, é preciso parar para recomençar de onde parou a prática, se diz matte. Se um aluno consegue projetar o outro com velocidade e o aluno projetado cai com as costas no chão, é considerado Ippon e termina a luta. Após a prática do Randori é recomendado liberar os alunos para beberem água e retornarem para a volta a calma.

⁹ Canal do Instituto Kodokan no Youtube: <https://www.youtube.com/channel/UctF6tu7GuZYkZzht5MIv8UQ>.



Volta a calma

Tradicionalmente a volta a calma no judô é uma meditação chamada Mokuso, em que o aluno sentado em seiza (sentado no solo sob os calcanhares) fecha os olhos e coloca as mãos abertas na altura do umbigo de forma que o dorso da mão esquerda fique repousado sobre a palma da mão direita, com a ponta dos dois dedos encostados. É dito que se realiza o Mokuso para fixação do conhecimento adquirido durante a aula, entretanto, é visto diversas formas de volta a calma nas aulas de judô, como alongar o corpo todo ou o chamado momento de ouro, em que o sensei conversa com os alunos, só que tal conversa é um diálogo sobre a filosofia do judô no dia a dia, desenvolvendo a prática mental e moral do judô.

No fechamento da aula, os alunos formam fila um atrás do outro e o professor virado para os alunos diz: Sensei ni rei! e os alunos devem fazer a saudação dita anteriormente, seguido de o professor virar para frente e ficar de costas para os alunos e dizer Shomen-ni-rei e todos, incluindo o professor, fazem a saudação. Assim, termina a aula de judô.

CONCLUSÃO

O objetivo do presente capítulo foi de apresentar estratégias pedagógicas para o desenvolvimento do conteúdo de Judô nas aulas de educação física escolar, especificamente no oitavo e nono ano do ensino fundamental. É importante ter em mente que o objetivo da educação física escolar nessa etapa da educação básica não é o de formar atletas, mas de apresentar a modalidade aos alunos, que muitas vezes não tem a oportunidade de praticar tal arte marcial por não ter em sua cidade e/ou por falta de condições, só tendo contato com o judô por meio das transmissões de eventos televisionados.

Nesse sentido, espera-se que o conteúdo apresentado auxilie professores e professoras da disciplina de educação física escolar em aulas de artes marciais/lutas, nessa etapa e em outras etapas da educação básica, gerando assim maior segurança no desenvolvimento de tal conteúdo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Ministério da Educação, 2018. 600p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 09 nov. 2021.

KANO, Jigoro. **Energia Mental e Física**: escritos do fundador do judô. 2ª. ed. Tradução de Wagner Bull. São Paulo: Pensamento, 2008. 128p.

KANO, Jigoro. **Judo Kodokan**. 2. ed. Tradução de Wagner Bull. São Paulo: Cultrix, 2010. 272p.



KANO, Jigoro. *Judo Kyohon*. Tradução de João Camacho, Selmar menezes e Pablo Gimenes. San Francisco: Blurb, 2021. 144p.

SAMPAIO, Raphael. **Judo no Kenkyu**. Apostila de Judô, 2011.

STEVENS, John. **Três Mestres do Budo**. 11^a. ed. Tradução de Luiz Carlos Cintra. São Paulo: Cultrix, 2007. 143p.

UCHIDA, Rioiti; MOTTA, Rodrigo. **Uruwashi**: o espírito do judô. São Paulo: Évora, v. 1, 2014. 288p.

UCHIDA, Rioiti; MOTTA, Rodrigo. **Uruwashi**: o espírito do judo. São Paulo: Évora, v. 3, 2018. 216p.



CAPÍTULO 10

BASQUETEBOL E EDUCAÇÃO: O ENSINAR E APRENDER PELO ESPORTE¹⁰

DOI: 10.47402/ed.ep.c2022113610184

Luiz Clebson de Oliveira Silvano
Adriana Lúcia Leal da Silva

RESUMO

Este trabalho trata sobre um estudo realizado no âmbito do Programa Ciência na Escola (PCE), apoiado financeiramente pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas (FAPEAM) e desenvolvido em parceria com a Secretaria de Educação e Desporto (SEDUC). O mesmo traz os resultados de uma pesquisa científica pautada num estudo do ensinar e aprender da modalidade esportiva de basquetebol, realizado no contexto escolar, focalizando as contribuições para os alunos na sua vida acadêmica, social, cognitiva e afetiva, além de promover uma ação educativa da cultura corporal diversificada nas aulas de Educação Física Escolar. Para tanto, o objetivo deste estudo foi analisar aspectos relacionados à prática do basquetebol como ferramenta educacional de ensinar e aprender pelo esporte, propondo estratégias que auxiliassem os alunos em situações de aprendizagem, de socialização, de vivências ricas e interativas e de experiências múltiplas. Sabe-se que o ensino da disciplina de Educação Física no contexto escolar vai além do que o ensino dos esportes. Nessa perspectiva, o ensino e a aprendizagem do basquetebol devem ir além dos fundamentos e regras, ou seja, sua prática deve caminhar na direção do desenvolvimento pleno do ser humano. A pesquisa foi considerada de cunho qualitativo, envolvendo a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, buscando alcançar os objetivos propostos nas etapas deste estudo. O instrumento utilizado foi um questionário semiestruturado com perguntas fechadas e abertas, enfatizando aspectos pessoais, sociais e interacionais da prática da modalidade pelos alunos participantes. A amostra foi constituída por alunos do Ensino Fundamental II (9º ano), de uma escola da rede pública estadual de ensino, município de Humaitá, sul do Amazonas. Os resultados mostraram que o basquetebol é um esporte que contribuiu de forma positiva como ferramenta educacional, pois as atividades desenvolvidas proporcionaram aos alunos inúmeras possibilidades de vivências ricas de significados, contribuindo no desenvolvimento motor, afetivo, social e cognitivo, além do respeito à fase de cada aluno. Por isso, é importante salientar que o professor de Educação Física é um agente fundamental nesse processo, buscando sempre novas formas de aprendizagem, proporcionando experiências e vivências de significados em sua prática pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física, Ensino e Aprendizagem, Esporte, Prática Pedagógica.

¹⁰ Essa pesquisa foi realizada no âmbito do Programa Ciência na Escola (PCE) com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas, em parceria com a Secretaria de Educação e Desporto (SEDUC).



INTRODUÇÃO

Como profissionais da área educacional, enfatizamos que a Escola deve ser pensada como um espaço para uma prática docente consciente, crítica e construtiva visando à transformação da realidade, criando estratégias que auxiliem na formação do ser crítico e autônomo, que poderá ser um agente de transformação da sociedade.

Uma das estratégias para transformação da realidade é a pesquisa no contexto escolar, ou seja, o desenvolvimento de um trabalho docente pautado em projetos de pesquisa científica. Nesse contexto, Freire (2001, p. 32) afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Ele nos mostra que o educador deve inovar e transformar através da pesquisa, respeitando os saberes dos educandos, estimulando-os ao exercício da curiosidade que os instigam à imaginação, à observação e aos questionamentos para compreenderem e transformarem a realidade que vivenciam.

Diante dessa premissa, este estudo foi desenvolvido no âmbito do Programa Ciência na Escola (PCE), criado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas (FAPEAM), e desenvolvido em parceria com a Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC). O Programa apoia a participação de professores e estudantes do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental, da 1ª à 3ª série do Ensino Médio, entre outras modalidades de ensino, em projetos de pesquisa a serem desenvolvidos em escolas públicas estaduais e municipais do Amazonas.

Com isso, buscou-se compreender de que forma a pesquisa científica pode contribuir para os alunos pesquisadores, com o estudo pautado no ensino pelo esporte, em particular a modalidade de basquetebol como ferramenta educacional na formação de nossos alunos.

Para Andrade e Santana (2013) o esporte, no caso do basquete, utilizado na educação básica com organização e planejamento, torna-se uma ferramenta pedagógica de grande significado e importância no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física Escolar.

Nessa perspectiva, o objetivo deste estudo foi analisar aspectos relacionados à prática do basquetebol como ferramenta educacional de ensinar e aprender pelo esporte, propondo estratégias que pudessem auxiliar os estudantes em situações de aprendizagem, de socialização, de vivências interativas e experiências.

Nessa concepção, Darido (2011) nos afirma que a Educação Física, assim como os demais componentes curriculares, deve propiciar ao aluno o exercício da cidadania, buscando,



durante a prática pedagógica, a formação do aluno crítico, direcionado à conquista da sua autonomia por meio do conhecimento, da reflexão e da transformação da cultura corporal do movimento.

Na escola, o ensino do basquetebol deve estar atrelado à concepção de cultura corporal de movimento, mas desenvolvida numa concepção de resultados positivos visando como ponto de partida a autonomia do estudante, ou seja, o aluno deve ser considerado como sujeito ativo do processo, conforme propõe Oliveira e Oliveira (2010).

Dessa forma, a Educação Física escolar através de seus meios e fins será o espaço/tempo destinado ao ensino e aprendizagem das práticas corporais produzidas pela humanidade ao longo do tempo, dentre elas o esporte e, particularmente, o basquetebol.

Portanto, as etapas desenvolvidas nesta pesquisa foram realizadas nas aulas de Educação Física e em contextos de pesquisa científica, colaborando, assim, para a construção do conhecimento de diversos aspectos (físico, social e cognitivo), imprescindíveis ao desenvolvimento pleno dos alunos participantes e que farão toda a diferença no futuro deles.

BASQUETEBOL E EDUCAÇÃO: O ENSINAR E APRENDER PELO ESPORTE

Como professores de Educação Física de escolas públicas, surgiu a necessidade de investigar de que forma a modalidade de basquetebol poderia contribuir como ferramenta educacional esportiva no processo de ensino e aprendizagem de alunos do Ensino fundamental (9º ano), de uma escola da rede estadual de ensino.

Diante dessa premissa, realizou-se um estudo sobre o esporte, mais precisamente o basquetebol. Esse estudo, possibilitou o conhecimento teórico sobre a modalidade em questão.

A modalidade esportiva de basquetebol, segundo Guarizi (2007), como expressão ou modalidade esportiva, pode ser compreendida e interpretada desde o início, com sua evolução através dos tempos, para contribuir no melhor entendimento do jogo tanto competitivo, como também pedagógico.

Alguns estudos apontam que o basquetebol tem sua origem em outro país, mas é uma das modalidades mais praticadas atualmente nas aulas de Educação Física escolar no Brasil, segundo Krug, Marchesan e Acosta (2012). Apesar da problemática falta de estrutura e material esportivo nas escolas, muitos alunos gostam das aulas de basquetebol e sabem da importância do esporte, porém muitas vezes o ensino tradicional se torna excludente, valorizando apenas o



desempenho físico sem considerar a cultura corporal e que esporte também ensina e aprende outros aspectos, entre eles, o social, o cognitivo e emocional e não apenas o aspecto físico.

Assim, este estudo traz uma breve abordagem que visa o ensino e a aprendizagem do basquetebol na escola e suas contribuições para os alunos na sua vida acadêmica, social, moral e da cultura corporal na Educação Física Escolar em contextos fora da escola.

Gonçalves *et al.* (2017), em seus estudos sobre o basquetebol, enfatiza que as práticas relacionadas a essa modalidade esportiva ocupam um amplo cenário de possibilidades que perpassam a prática física do jogo *per se*. Nesse contexto, ao participarem de atividades que envolvam o basquetebol, os alunos terão inúmeras variedades de vivências dessa modalidade dinâmica e interativa que os levarão a uma experiência rica de significados, contribuindo no desenvolvimento motor, afetivo, social e cognitivo, além do respeito à fase de cada aluno. Por isso, é importante que o professor de Educação Física busque novas formas de aprendizagem, proporcionando experiências e vivências em sua prática pedagógica.

Na parte física, sabemos que o basquetebol é um esporte bastante completo, que trabalha a força muscular, a capacidade aeróbica, a velocidade do jogo e a grande variedade de movimentos que são exigidos nas jogadas, além da explosão física. Portanto, é uma modalidade que traz muitos benefícios físicos, como concentração, coordenação motora, domínio de espaço, precisão e quanto a parte psicológica, possibilita o exercício da memória, concentração, integração social, espírito de equipe, aumento da autoestima e a competitividade saudável, entre outros benefícios, sendo o professor o principal agente desse processo.

Nesse contexto, Melhem (2004) indica que o professor de Educação Física comprometido como o aprendiz do aluno tem que ser antes de tudo um profissional ético, demonstrando coerência entre o seu discurso e sua prática pedagógica. Segundo Silvano (2018, p. 67), “para viabilizar uma educação efetivamente diferenciada é necessária uma formação que possibilite a reflexão crítica sobre a prática”.

Para tanto, ressaltamos que o professor reflexivo buscará em sua prática docente a elaboração de um planejamento pautado no aluno como centro do processo educativo, valorizando a participação e inclusão de todos no universo do movimento humano, mais precisamente no universo da cultura corporal, utilizando estratégias ricas e inovadoras que facilitarão o ensino e aprendizagem dos alunos em variados critérios qualitativos, conceituais e atitudinais, não se atentando apenas aos aspectos procedimentais, ou seja, aos aspectos ligados ao saber fazer.



METODOLOGIA

A metodologia deste estudo se apresenta como uma pesquisa de cunho qualitativo, com objetivo descritivo, envolvendo pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A amostra foi constituída por 13 alunos, sendo três alunos pesquisadores/bolsistas; e dez alunos participantes das etapas do projeto, de ambos os sexos, do Ensino Fundamental II (9º ano) da Escola Estadual Álvaro Maia, com idades compreendidas entre 14 e 15 anos, residentes na zona urbana do Município de Humaitá, sul do Amazonas.

As informações apresentadas neste estudo fazem parte da coleta de dados de um projeto de pesquisa do Programa Ciência da Escola, Edital N°: 004/2021, apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas, intitulado “O basquetebol como ferramenta educacional de ensinar e aprender pelo esporte”.

O instrumento utilizado para coleta e análise de dados foi um questionário semiestruturado, aplicado aos participantes de forma direta, contendo três perguntas fechadas e abertas que se constituíram sobre temáticas pertinentes aos objetivos deste estudo: Contribuições do basquetebol como uma ferramenta educacional; Vivências e experiências; Compreensão e aprofundamento do ensino e aprendizagem do basquetebol, através do filme *Coach Carter*, apresentadas a seguir.

Para análise de dados foi utilizada a análise descritiva, para interpretação e triangulação de dados (GOMES, 1994).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Contribuições do basquetebol como uma ferramenta educacional

Nesta variável, os alunos pesquisadores, juntamente com o professor coordenador, realizaram a revisão de literatura em artigos científicos e livros envolvendo temáticas sobre a importância da modalidade de basquetebol na escola, suas regras e fundamentos para uma melhor compreensão da modalidade esportiva em questão, podendo ser observado na Tabela 1 o questionamento 01: “*Conforme textos pesquisados, estudados e discutidos na primeira etapa do projeto, você concorda que a modalidade de basquetebol pode ser considerada uma ferramenta educacional de ensinar e aprender pelo esporte?*”.



Tabela 1. Conhecimento teórico da modalidade de Basquetebol

VARIÁVEIS	%
<i>1. Contribuiu como ferramenta educacional</i>	100%
<i>2. Não contribuiu como ferramenta educacional</i>	0 %

Fonte: Os autores (2021).

Segundo a análise dos dados observados na Tabela 1, quanto os conhecimentos teóricos e sua importância como modalidade esportiva, os estudantes identificaram neste estudo que a modalidade de basquetebol tem 100% de contribuição como ferramenta educacional no contexto de ensino e aprendizagem na escola. Dessa forma, podemos analisar segundo alguns autores, como Daiuto (1991), que o basquetebol é rico em suas características, com isso, torna-se um apoio à Educação Física nas escolas. O autor enfatiza ainda que essa modalidade, inserida as manifestações educacionais, pode ser desenvolvida na infância e na adolescência, na escola, com a participação de todos, evitando ações seletivas e competição sem propósitos educacionais, propiciando métodos educativos que visam a interação social entre os alunos.

Diante desse cenário, este estudo de cunho qualitativo trouxe o ensino pelo esporte pautado na modalidade de basquetebol como ferramenta educacional na formação dos alunos. O esporte, no caso do basquetebol, segundo Andrade e Santana (2013), se utilizado na educação básica com organização e planejamento, torna-se uma ferramenta pedagógica de grande significado e importância no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física Escolar.

Com isso, podemos concluir que a disciplina de Educação Física pode trazer contribuições significativas em todos os aspectos na vida escolar dos alunos, pois segundo Oliveira e Oliveira (2010, p. 05), “na atualidade a Educação Física se constrói na área do conhecimento que insere e integra a escola na cultura corporal de movimento, tendo como objetivo o lazer, o bem estar, emoções, entender os sentimentos e melhorar a saúde”.

Vivências e experiências

Esta variável teve como objetivo verificar as contribuições da pesquisa relacionadas as experiências/vivências dos alunos pesquisadores. A questão em destaque: “*Sua participação nas etapas da pesquisa contribuiu para sua vivência/experiência como aluno pesquisador?*”, foi analisada descritivamente, levando em consideração a observação quanto aos aspectos: participação, atividades teóricas/práticas e eventos na execução do projeto.



Conforme ilustrado na Tabela 2, podemos inferir que todos os alunos pesquisadores (100%) responderam que sim, isto é, a pesquisa trouxe novas experiências e vivências no contexto escolar.

Tabela 2. Contribuições das experiências/vivências

VARIÁVEIS	%
<i>1. Contribuiu</i>	100%
<i>2. Não contribuiu</i>	0 %

Fonte: Os autores (2021).

Diante da análise desse resultado, podemos inferir a importância da pesquisa e suas contribuições no contexto escolar, pois deve-se focalizar a pesquisa científica para a construção do conhecimento do professor e do aluno, buscando uma formação construtiva, crítica e de transformação da realidade.

Percebe-se, porém, que isso vai depender do conhecimento teórico do pesquisador. Nesse sentido, Gil (2008, p. 42) nos afirma que o objetivo fundamental da pesquisa é “buscar respostas para o problema mediante o emprego de procedimentos científicos”.

Por intermédio da pesquisa, alunos e professores terão a possibilidade de identificar um mundo diferente, de curiosidades e descobertas. E, nesse cenário, o professor tem um papel fundamental de coordenar e orientar os alunos na busca de respostas ao problema a ser investigado, de buscar informações, leituras e diferentes fontes, enfim, oferecer condições para que haja o desenvolvimento da pesquisa. Só assim, acreditamos que os alunos terão um conjunto de vivências e experiências ricas e diversificadas no universo do saber científico.

Dessa forma, buscou-se nas etapas do projeto uma pesquisa pautada como instrumento de construção do saber, do conhecimento de um problema a ser investigado, contribuindo assim na construção da aprendizagem do tema proposto: “Basquetebol e Educação: o ensinar e aprender pelo esporte”.

Compreensão e aprofundamento do ensino e aprendizagem do basquetebol

Esta variável teve como objetivo verificar a interpretação do ensino e aprendizagem do basquetebol em situações de interação alunos/professor sobre os aspectos relacionados ao filme em destaque (Tabela 3), apresentado e analisado em uma das etapas de execução do projeto. A



questão em destaque foi: “*De que forma o filme: Coach Carter¹¹, contribuiu para sua compreensão e aprofundamento do ensino e da aprendizagem do basquetebol na escola?*”.

Tabela 3. Aspectos relacionados ao filme *Coach Carter*

ASPECTOS DO FILME	%
<i>Treino para a vida</i>	10%
<i>Lições para a vida</i>	30%
<i>Motivação à prática esportiva</i>	50%
<i>Espírito esportivo</i>	10%

Fonte: Os autores (2021).

Quanto aos aspectos relacionados à Tabela 3, podemos inferir que 50% dos alunos afirmaram que o filme trouxe motivação à prática do esporte na escola. Dessa forma, é importante ressaltar que as quatro variáveis são fundamentais no nível de compreensão dos alunos para a prática do basquetebol, porém destacou-se a variável motivação à prática esportiva, o que tornou evidente o nível de importância da modalidade de basquetebol no contexto escolar. Portanto, conclui-se que motivação é um fator importante para que o aluno possa se sentir disposto a praticar esporte e futuramente possa permanecer na vida adulta.

Verificou-se, diante disso, que a identificação dos fatores que trazem motivação aos alunos na prática da modalidade de basquetebol é tão importante para utilização de estratégias nas aulas, buscando, dessa forma, práticas inovadoras que incentivem a participação e o interesse dos alunos em práticas esportivas, como no caso a do basquetebol.

Para Guimarães e Boruchovitch (2004), no contexto escolar, a motivação tem sido analisada como uma variável de nível elevado na qualidade da aprendizagem e desempenho nas atividades aplicadas. Sabe-se que se o aluno está motivado, ele irá demonstrar isso em suas ações diárias, no seu envolvimento das tarefas repassadas pelos professores, enfim, ele irá sempre buscar novas habilidades de compreensão e de domínio dos conteúdos estudados.

Nesse contexto, vale ressaltar que compreender os fatores motivacionais que levam nossos alunos à prática de atividades físicas ou esportes passa a ser de grande importância para o conhecimento do perfil de nossos alunos, conforme mostra Silva (2018, p. 48): “no âmbito da Educação Física Escolar, o tratamento de questões motivacionais pode favorecer o

¹¹ Em 1999, Ken Carter retorna para sua antiga escola em Richmond, Califórnia, aceitando se tornar o treinador do time de basquete para colocá-lo em forma. Com muita disciplina e regras duras, ele consegue fazer a equipe vencer. Mas quando as notas dos jogadores começam a baixar, Carter fecha o ginásio e interrompe o campeonato. O treinador é criticado pelos jogadores e seus pais, mas está determinado a fazer com que os jovens sejam vencedores tanto na escola quanto na quadra.



desenvolvimento de atitudes positivas em relação à atividade física [...]” e, dessa forma, repensar a prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados analisados neste estudo, podemos concluir que a educação pela modalidade de basquetebol pode ser um campo rico de experiências e vivências para uma formação plena do aluno, pois ela é considerada uma ferramenta educacional por que é praticada por todos e isso mostra a importância da sua prática nas escolas, pela possibilidade de promover a inclusão e a participação dos alunos nas aulas de Educação Física.

Diante desse cenário, o professor de Educação Física tem um papel importante nessa formação que vai além de um mero aprendizado das capacidades e habilidades físicas, mas também das habilidades sociais, afetivas e cognitivas. Porém, para que isso ocorra, é necessário abandonar o trabalho centrado apenas na técnica e valorizar um aprendizado que resulte no desenvolvimento pleno dos alunos, pois verificamos que teoricamente, como no caso do filme *Coach Carter*, os alunos puderam desenvolver aspectos motivacionais que levaram à compreensão do ensino e a da aprendizagem dessa modalidade esportiva e lições que levarão para toda a vida.

O basquetebol é sem dúvida um dos esportes mais completos, já que exige uma gama de habilidades motoras fundamentais e complexas, sendo, portanto, de grande importância na aprendizagem motora do aluno e, quando ensinado de forma dinâmica, torna-se essencial para o enriquecimento do aluno no que diz respeito aos aspectos físicos, sociais, cognitivos e emocionais.

Portanto, é um esporte que contribuiu de forma positiva como ferramenta educacional, pois as atividades desenvolvidas pelos estudantes proporcionaram situações de aprendizagem sobre a importância e os benefícios da modalidade de basquetebol em situações de práticas interativas, de aprendizagens das regras gerais e fundamentos da modalidade esportiva.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. S.; SANTANA, J. S. **Brincar e aprender**: a importância do lúdico para a iniciação esportiva nas aulas de Educação Física. GT1 Educação de crianças, jovens e adultos, Sergipe, 2013. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170411125439.pdf. Acesso em: 25 set. 2021.

DARIDO, S. C. **Educação Física Escolar**: compartilhando experiências. São Paulo: Phorte, 2011. 464p.



- DAIUTO, M. **Basquete**: metodologia do ensino. 6. ed. São Paulo: Editora Hemus, 1991.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 67-80.
- GONÇALVES, L. F. *et al.* Mapeamento da produção do conhecimento sobre a modalidade do basquetebol nos periódicos brasileiros. **Pensar a prática**, v. 20, n. 3, p. 461-465, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/41812>. Acesso em: 12 mai. 2020.
- GUARIZI, M. R. **Basquetebol** - da iniciação ao jogo. 1. ed. Jundiaí: Editora Fontoura, 2007.
- GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000200002>. Acesso em: 15 jul. 2021.
- KRUG, R. R.; MARCHESAN, M.; ACOSTA, M. A. A contribuição da Educação Física Escolar para um estilo de vida mais saudável. **Revista Linhas**, v. 13, n. 2, p. 200-214, 2012. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723813022012200/0>. Acesso em: 02 ago. 2021.
- MELHEM, A. **Brincando e aprendendo basquetebol**. Rio de Janeiro: Editora Sprint, 2004.
- OLIVEIRA, P. R.; OLIVEIRA, V. **Uma análise do referencial teórico-metodológico na práxis escolar no ensino do basquetebol**. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_ufpr_edfis_artigo_paulo_roberto_ribas_de_oliveira.pdf. Acesso em: 13 ago. 2021.
- SILVA, A. L. L. **Fatores Motivacionais à Prática das Aulas de Educação Física dos Estudantes do Ensino Médio, das Escolas Públicas Estaduais da Cidade de Humaitá-AM**. 174 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA/UFAM), Humaitá, Amazonas, 2018. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6867>. Acesso em: 04 nov. 2020.
- SILVANO, L. C. O. **A prática pedagógica na interface dos conteúdos trabalhados por professores de Educação Física nas escolas públicas de Humaitá/AM**. 129 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA/UFAM), Humaitá, Amazonas, 2018. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6922>. Acesso em: 08 nov. 2020.



CAPÍTULO 11

PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: RELATANDO EXPERIÊNCIAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Alex Santos Meireles

RESUMO

Introdução: Quando sai da universidade, o profissional de educação física tem uma grande missão: tentar promover a saúde por meio da prática de atividade física, com qualidade e acessível para toda a população. Na escola essa missão não será diferente, ainda mais quando se trata de crianças que estão em constante desenvolvimento e mudanças. **Objetivo:** Relatar a prática pedagógica de um professor de educação física, na disciplina e nas atividades extraclasse, nos anos finais do ensino fundamental. **Método:** Trata-se de uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo, do tipo relato de experiência. A experiência aconteceu em turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, de uma escola privada no Município de Nova Iguaçu/Rio de Janeiro. **Resultados:** O planejamento adaptado e flexível foi um grande aliado durante o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo considerando o desenvolvimento motor e as necessidades dos alunos. Nesse processo, a autonomia dada pela escola ao professor, a constante avaliação do que foi proposto e alcançado pelos alunos e autoavaliação da prática pedagógica foram essenciais. Em relação aos conteúdos, embora solicitados os esportes mais populares, em primeiro momento foram propostos os jogos e as brincadeiras, aumentando paulatinamente o grau de dificuldade, considerando o nível de habilidade dos alunos envolvidos. Assim, o profissional de educação física mobilizou os conhecimentos adquiridos em sua formação acadêmica para solucionar os problemas encontrados no seu dia a dia de trabalho, além de planejar e propor uma variedade de vivências visando o desenvolvimento integral dos alunos. Nas atividades extraclasse, as oficinas esportivas, também oportunizadas para todos que tinham interesse, resultaram, além da participação da escola nos Jogos Estudantis, mais investimento do esporte na referida escola. **Considerações finais:** Considerando as experiências e vivências apresentadas, acredita-se que é essencial que o profissional de educação física busque constante capacitação, adquirindo ferramentas que possam contribuir para sua atuação com os alunos no ambiente escolar. Além disso, o professor deve procurar se adaptar as normas da escola e formar parcerias multidisciplinares para enriquecer ainda mais o aprendizado através das brincadeiras, jogos, esportes e demais conteúdos relativos à educação física escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação física escolar, Desenvolvimento motor, Auto rendimento, Covid-19, Aulas remotas.

INTRODUÇÃO

Quando sai da universidade, o profissional de educação física tem uma grande missão: tentar promover a saúde por meio da prática de atividade física, com qualidade e acessível para toda a população. Na escola essa missão não será diferente, ainda mais quando se trata de



crianças que estão em constante desenvolvimento e mudanças. Há, por exemplo, um turbilhão de sentimentos prontos para serem trabalhados, inclusive nas aulas de educação física que, aliás, diga-se de passagem, é a disciplina que todos(as) os(as) alunos(as) gostam ou pelo menos a maior parte. Em diálogo, estudos (BETTI; LIZ, 2003; DARIDO, 2004; RAPARI *et al.*, 2018) corroboram com essa afirmação em relação ao gosto pelas aulas de educação física.

É válido ressaltar que com o desenvolvimento das tecnologias, as crianças passaram a ter acesso a informações e entretenimento de forma muito mais instantânea e rápida, o que pode gerar ainda mais o desinteresse dos alunos na adesão à prática de atividade física. Por isso, cabe ao professor apresentar diversos tipos de atividades, afim de promover e despertar o interesse das crianças em participar das aulas, não porque precisam ser aprovadas na disciplina, mas porque é se movimentando que se aprende e se desenvolve. Segundo Neto *et al.* (2007), a Educação Física tem papel fundamental na medida em que pode arquitetar o ambiente apropriado para as crianças pensarem sobre suas ações e experiências práticas, funcionando como uma grande auxiliadora e promotora do desenvolvimento humano.

Face a esse ambiente apropriado, tendo em vista o desenvolvimento integral dos alunos, esse capítulo tem por objetivo relatar a prática pedagógica de um professor de educação física, na disciplina e nas atividades extraclasse, nos anos finais do ensino fundamental.

DESENVOLVIMENTO

Metodologia

Trata-se de uma abordagem qualitativa (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009; THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012), de caráter descritivo, do tipo relato de experiência. A experiência relatada aconteceu entre os meses de fevereiro de 2018 a outubro de 2021, em seis turmas, sendo duas do 6º, duas do 7º, uma do 8º e uma do 9º ano do ensino fundamental, de determinada escola privada do Município de Nova Iguaçu/Rio de Janeiro. Cada turma era composta, em média, por 30 alunos(as). As aulas aconteciam uma vez na semana, com duração de 60 minutos cada. Já as atividades extraclasse aconteciam duas vezes por semana no formato contraturno e tinham duração de 90 minutos cada.

A experiência: *lócus* de atuação, reflexões, planejamento e prática pedagógica

Com o intuito de organizar a apresentação da experiência, foram organizados quatro subtítulos, sendo eles: “Do planejamento à prática”, “Observar para aprimorar”, “O auto rendimento na escola” e, por fim, “A escola e a pandemia da Covid-19”, apresentados abaixo.



Do planejamento à prática

Quando cheguei na escola, recebi a proposta para trabalhar com turmas do fundamental II (6º ao 9º ano). Esse foi um grande desafio e uma das minhas maiores dúvidas era com relação ao planejamento, que me gerava diferentes questionamentos, como: será que meus alunos serão capazes de conseguir realizar as atividades propostas? Será que todos irão participar? Para planejar, a escola me concedeu bastante liberdade e autonomia e, por isso, considerei o momento ideal para colocar em prática o que havia aprendido na faculdade, tanto os conhecimentos teóricos quanto os conhecimentos práticos.

Após planejar as atividades, chegou a hora de colocar em prática. As primeiras aulas não saíram conforme o planejado, pois a realidade era totalmente diferente. Na minha realidade, alguns alunos não vivenciaram a educação física na educação infantil como deveriam e alguns alunos relataram também não terem tido a disciplina em alguns momentos dos anos iniciais por conta da ausência de um profissional, o que refletiu diretamente na aderência à prática das atividades propostas. Além disso, alguns alunos acreditavam que precisavam ser mais habilidosos para participar das aulas práticas. Em relação a isso, cabe ressaltar que a educação física é uma disciplina, assim como as demais, que deve primar pela total inclusão.

Retornando à carência em vivências anteriores, a maioria dos alunos apresentavam gestos motores descoordenados. Dialogando com isso, de acordo com Gallahue e Ozmun (2003), durante todo o aperfeiçoamento infantil acontecem alterações na conduta de movimentos das crianças, indo dos movimentos mais fáceis para a obtenção de padrões motores mais eficazes, os quais consistem, principalmente, na experiência motora, chance e incentivo para a prática motriz. Isso me fez refletir que a maior parte dos alunos ainda não possuíam muitas vivências motoras e, nesse momento, especificamente com os conteúdos propostos: jogos e brincadeiras. Assim, resolvi começar com esses conteúdos por ser possível propor atividades simples e fáceis de se executar, ou seja, com graus de dificuldade mais baixos.

Ao longo do ano fui experimentando diversos tipos de jogos e brincadeiras que pudessem gerar maior aceitação, adaptação e participação dos alunos. Afinal, o profissional de educação física precisa realizar trabalhos mais conscientes e centrados também nos interesses e necessidades das crianças (GALLAHUE, 1989). Por mais que os alunos pedissem para praticar os esportes mais conhecidos (futsal, voleibol, basquetebol, handebol), na minha percepção eles ainda não estavam preparados. Dentre os jogos e brincadeiras propostas, são



alguns exemplos: queimado, xadrez, arremessa e agacha, câmbio, badminton, corredor maluco, queime o cone, entre outros.

Nesse processo, a estratégia adotada foi de dividir os processos que antecederiam a prática dos jogos e brincadeiras, pois não tinha como combinar muitos movimentos se meus alunos ainda não eram capazes de realizar tarefas básicas como correr, saltar, arremessar. Com isso, percebi que meu maior obstáculo seria incluir os esportes no planejamento para que os alunos pudessem ter seu primeiro contato. Contudo, esse obstáculo foi superado com muita pesquisa e capacitação, sendo possível aprimorar as aulas ao longo dos anos para continuar atendendo os alunos com atividades dinâmicas que suprissem as suas necessidades psicomotoras.

Observar para aprimorar

Um fator muito importante que pude observar ao ministrar as aulas foi que mesmo com idades avançadas as crianças não tinham bons padrões de movimento, o que me fez ficar preocupado, pois segundo Gallahue (1989), o desenvolvimento motor é dividido em três fases: reflexo, rudimentar e fundamental. Para cada fase há uma faixa etária correspondente e isso me fez perceber que os gestos motores não correspondiam a idade cronológica do aluno. Durante a graduação, com o trabalho de conclusão de curso, pude aprender a identificar se a idade cronológica da criança era compatível com a idade motora e para isso utilizei a Escala de Desenvolvimento Motor (EDM) de Neto (2002). A escala permite avaliar o avanço ou o atraso motor da criança de acordo com os resultados obtidos em uma bateria de testes (NETO, 2002). Não tive a oportunidade de aplicar os testes na escola, mas a experiência de ter feito esse trabalho me fez enxergar as crianças com outros olhos e, com isso, consegui desenvolver atividades que atendessem as necessidades dos alunos.

Somado a essas colocações acima, cabe destacar que as aulas de educação física não servem só para desenvolver um padrão de movimentos, pois muitas pessoas ainda enxergam a educação física como a disciplina fácil, que não reprova e que só serve para “rolar a bola”. Esse componente curricular vai muito além disso, isto é, há muito mais por trás de uma brincadeira ou jogo, por exemplo. Por isso, durante o ano procuro com os meus alunos desenvolver a ética, a coletividade, o respeito, o companheiro e o controle de suas emoções, além de realizar trabalhos multidisciplinares e reflexões acerca de assuntos cotidianos que estejam em alta na nossa sociedade. Como exemplo, muitos alunos do 9º ano do ensino fundamental questionam acerca de determinados conteúdos de outras disciplinas, o que me leva a planejar trabalhos com temas pertinentes e que envolvam a saúde em suas diversas manifestações.



O auto rendimento na escola

Além das atividades práticas nas aulas de educação física, também pude obter experiência com as oficinas esportivas de handebol feminino e futsal masculino, atividades estas que foram propostas pelo fundador da escola. Estas tinham duas finalidades: proporcionar a todos os alunos a oportunidade de praticar um esporte e de selecionar os melhores para competir e representar a escola nos Jogos Estudantis de Nova Iguaçu (JOENI). O JOENI é uma competição escolar que reunia todas as escolas do Município de Nova Iguaçu/Rio de Janeiro. As oficinas aconteciam duas vezes na semana no formato contraturno para que pudesse atender os alunos do turno da manhã e tarde.

Cada treino era uma vivência diferente e, nesse momento, a preocupação era outra, ou seja, minha missão era desenvolver e aprimorar gestos motores mais eficientes e refinados, com o intuito de extrair o melhor dos futuros atletas que representariam a escola. Além disso, níveis adequados de aptidão física podem trazer melhores resultados aos praticantes, evitando lesões e aumentando o desempenho (VENÂNCIO *et al.*, 2018).

A vivência no auto rendimento estava sendo uma grande novidade. Comprei livros, assisti vídeos e entrei em contato com alguns colegas de profissão que tinham mais experiência no assunto. Eu estava muito ansioso para mostrar do que meus alunos eram capazes. Treinamos o ano todo e queríamos ganhar títulos para a nossa escola. Infelizmente, nada saiu como planejado, pois perdi todos os jogos que participei, me frustrei e recebi críticas pesadas. Contudo, refleti que um ano de treinamento não seria o suficiente.

No ano seguinte continuei persistindo com o trabalho e consegui uma medalha de terceiro lugar com a equipe de *Society* sub-14. Naquele momento senti grande alívio por ter conseguido chegar ao pódio com os meus alunos. Ganhamos o terceiro lugar com a sensação de ter conquistado o primeiro. Depois disso, outros três alunos conseguiram medalhas em uma competição de Natação, o que aumentou ainda mais a motivação da escola em investir no esporte escolar.

O processo de treinar uma equipe de alunos para competir me trouxe vivências únicas. Uma dessas vivências foi que durante o período de treinamento consegui observar que o esporte era o refúgio de alguns alunos que relatavam não querer ir para casa por conta de brigas ou problemas familiares. Esses relatos me fizeram enxergar ainda mais sobre como os projetos sociais esportivos são fundamentais para a sociedade, sobretudo pelo seu potencial para



minimizar a desigualdade social, promovendo educação e cultura, além de oferecer assistência para crianças e jovens com baixa renda.

A escola e a pandemia da Covid-19

Com a chegada da pandemia da Covid-19 em 2020 a prática de atividade física se tornou ainda mais importante. As escolas e os clubes fecharam para proteção da saúde das crianças e adolescentes. Embora esse ato aumentasse a proteção contra o risco de contaminação da Covid-19, outros tipos de risco à saúde também emergiram nesse período, como os elevados níveis de inatividade física, o sedentarismo, o possível aumento do índice de massa corporal e a probabilidade de redução da aptidão física (CHEN *et al.*, 2020).

Durante o período de aulas remotas diversos professores tiveram que se reinventar e se adaptar ao novo modelo de aula e muitos colegas de profissão me perguntavam como seriam as minhas aulas, tendo em vista que os alunos não poderiam ter aulas práticas. Precisei elaborar um novo planejamento que motivasse os alunos a realizarem pelo menos atividade física em casa, o que seria uma tarefa difícil, porém necessária.

Face a isso, elaborei pequenos desafios de jogos que os alunos pudessem fazer com membros de sua família, porque, ainda em concordância com Chen *et al.* (2020), manter a atividade física regular e exercitar-se rotineiramente em um ambiente doméstico e seguro é uma estratégia importante para uma vida saudável durante a pandemia do coronavírus. Inicialmente, essa foi a única forma de continuar promovendo a prática de atividade física com aulas a distância. Sobretudo nesse momento, a educação física se tornou extremamente necessária, chegando a se tornar um serviço essencial para a população, ainda mais quando se trata de crianças em fase de desenvolvimento nos aspectos psicomotores.

Com o retorno gradual das aulas e tendo como formato o ensino híbrido, consegui planejar as aulas pensando em como estaria o nível de condicionamento físico dos alunos, pois agora além de me preocupar com as possíveis lesões que poderiam ocorrer, também tive que formular atividades que tivessem distanciamento social, já que as crianças gostam muito de estarem em contato uma com as outras. E, dessa forma, o planejamento segue sendo alterado e adaptado sempre que necessário, visando o desenvolvimento integral das crianças, promovendo a saúde e o bem-estar através da prática de atividade física.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as experiências e vivências apresentadas, acredita-se que é essencial que o profissional de educação física busque constante capacitação, adquirindo ferramentas que possam contribuir para sua atuação com os alunos no ambiente escolar. Além disso, o professor deve procurar se adaptar as normas da escola e formar parcerias multidisciplinares para enriquecer ainda mais o aprendizado através das brincadeiras, jogos, esportes e demais conteúdos relativos à educação física escolar. Ainda, destaca-se a necessidade de o professor compreender que cada aluno possui um nível de aptidão física, interesses e necessidades diferentes e que esses fatores podem ser determinantes à participação nas aulas e atividades propostas.

Também, cabe ao professor estimular seus alunos a manterem a prática de atividade física regular como forte aliada em meio a pandemia da Covid-19, visto que estudos como o de Silva *et al.* (2020) demonstraram que indivíduos que realizaram exercício físico durante o isolamento social apresentaram menores níveis de ansiedade, estresse e depressão.

Segundo Freire (1992, p. 13),

entre os sinais gráficos de uma língua escrita e o mundo concreto, existe um mediador que é, muitas vezes, esquecido: o corpo. Corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emanciparem.

Ao encontro dessa citação e como última colocação desse relato de experiência, mas não menos importante, ressalto a importância da educação física como disciplina indispensável no currículo escolar.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de dedicar esse capítulo para minha professora e orientadora Prof. Me. Marina Guedes de Oliveira Lopes que teve papel enriquecedor e fundamental na minha formação como profissional de educação física.

REFERÊNCIAS

BETTI, M.; LIZ, M. T. F. Educação Física escolar: a perspectiva de alunas do ensino fundamental. **Motriz**, Rio Claro, v. 9, n. 3, p. 135-142, set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/09n3/08MBetti.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2021.

CHEN, P. *et al.* Coronavirus Disease (COVID-19): The Need to Maintain Regular Physical Activity While Taking Precautions. **Journal of Sport and Health Science**, v. 9, n. 2, p. 103-



104, mar. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2020.02.001>. Acesso em: 06 out. 2021.

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, jan./mar. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1807-55092004000100006>. Acesso em: 23 ago. 2021.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1992.

GALLAHUE, D. L. **Understanding Motor Development: infants, children, adolescents**. U.S: McGraw-Hill Inc, 1989.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2003.

NETO, F. R. **Manual de Avaliação Motora**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

NETO, F. R. *et al.* Desenvolvimento Motor de Crianças com Indicadores de Dificuldades na Aprendizagem Escolar. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 15, n. 1, p. 45-51, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18511/rbcm.v15i1.729>. Acesso em: 06 out. 2021.

RIPARI, R. *et al.* Educação física escolar sob o olhar dos alunos do ensino médio. **Educación Física y Ciencia**, v. 20, n. 2, e049, p. 1-12, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFYCe049/9869>. Acesso em: 23 ago. 2021.

SILVA, L. R. B. *et al.* Physical Inactivity Is Associated With Increased Levels of Anxiety, Depression, and Stress in Brazilians During the COVID-19 Pandemic: A Cross-Sectional Study. **Frontiers in Psychiatry**, v. 11, p. 1-7, nov. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.565291>. Acesso em: 06 out. 2021.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. **Métodos de Pesquisa**. Rio Grande do Sul: UFRGS Editora, 2009.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de Pesquisa em Atividade Física**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012. 479p.

VENÂNCIO, P. E. M. *et al.* Aptidão Física em Adolescentes Praticantes de Futebol. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**. v. 10, n. 36, p. 41-48, 2018. Disponível em: <http://www.rbff.com.br/index.php/rbff/article/view/536/445>. Acesso em: 06 out. 2021.



CAPÍTULO 12

PSICOLOGIA DO ESPORTE: O CONTEXTO TRANSDISCIPLINAR DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

DOI: 10.47402/ed.ep.c2022113812184

Maria de Fátima Antunes Alves Costa
Hugo Freitas Espinoso

RESUMO

A psicologia enquanto disciplina da grade curricular do curso de licenciatura contribui para fundamentar o desenvolvimento das atividades do professor de educação física escolar. Para além da perspectiva recreativa e de desenvolvimento físico que tradicionalmente é compreendido pelos professores e pela escola, o desenvolvimento cognitivo, emocional e social se associa as atividades propostas na aula de educação física, através do lúdico. A história da psicologia do esporte é recente, mas se estabelece em subáreas, para que se compreenda que ações diferenciadas se estabelecem considerando: a prática do esporte em alto rendimento, na reabilitação, no lazer e na escola. Assim, apesar da base teórica da psicologia do esporte compreender um contexto relacionado ao ser humano e suas diferenças, objetivas e subjetivas, a aplicabilidade em técnicas serão diferenciadas. A psicologia do esporte aplicada à educação física escolar serve como instrumento fundamental para a compreensão do desenvolvimento da criança, pois oferece ferramentas ao professor de educação física que farão com que a criança leve para sua vida inteira o que aquela “brincadeira” contribuiu para o seu desenvolvimento como indivíduo. Este texto pretende mostrar a importância da psicologia para o professor de educação física, de modo que ele entenda como o esporte contribui no processo de desenvolvimento e de aprendizado da criança e, ainda, como este pode contribuir para a formação do indivíduo no seu contexto biopsicossocial. É através do esporte na escola que a criança irá desenvolver seu espírito de equipe, irá lidar com as vitórias e derrotas, pretende estimular sua disciplina, respeito, melhorar o comportamento, a concentração, desenvolver novas habilidades, combater o sedentarismo e promover saúde.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia do Esporte, Educação, Crianças, Escola.

INTRODUÇÃO

A psicologia do esporte e do exercício é uma área da psicologia que aborda os diferentes pontos do esporte e da atividade física. Em seu contexto histórico, é necessário compreender que ela é dividida em subáreas e está inserida na formação dos professores de educação física quando nos referimos ao contexto escolar. Trata-se de uma disciplina específica, formada por fundamentos relacionados da educação física e da psicologia, que tem como finalidade o desenvolvimento do ser humano na perspectiva biopsicossocial.

Os conceitos associados a psicologia do esporte e até a atuação do psicólogo do esporte e do exercício, conforme Weinberg e Gould (2017), procuram apoiar o desenvolvimento de



planejamentos de professores de educação física de modo que estes possam estabelecer de forma efetiva atividades com atletas de alto rendimento, crianças, adolescentes, adultos e idosos, ou seja, praticantes de atividade física em geral, a alcançar o máximo de participação, desempenho físico e mental, satisfação pessoal e desenvolvimento mediante à prática esportiva.

A psicologia do esporte, apesar de ser uma área da psicologia, é uma disciplina muito mais aplicada dentro do curso de formação de professores de educação física do que do próprio curso de formação de psicólogos, pois apesar de estar em crescimento, ainda enfrenta alguns desafios para formar e qualificar os graduandos em psicologia dentro desta prática. Sendo assim, é considerada uma subárea das ciências do esporte, se mantendo apenas de alguns elementos da psicologia como ciência mãe.

Entre os aspectos associados ao conteúdo característico aos professores de educação física por parte da psicologia, além de contextualização teórica associado ao ser humano, técnicas e instrumentos da psicologia, tais como a psicoeducação, contribuem para aperfeiçoar ações relacionadas a motivação, facilitação do aprendizado e a comunicação na relação professor e aluno.

Assim, a psicologia se entrelaça com a educação física de modo essencial e neste contexto, o ambiente escolar tem fundamental importância para o desempenho e resultados do professor. No uso de suas atribuições, para que através do esporte e da atividade física no contexto escolar a criança venha desenvolver sua personalidade, autoestima e autoconfiança, além do desenvolvimento físico e motor, é relevante para este profissional o conhecimento sobre psicologia do esporte.

Dessarte, este texto pretende mostrar a importância da psicologia para o professor de educação física, de modo que ele entenda como o esporte contribui no processo de desenvolvimento e de aprendizado da criança e, ainda, como este pode contribuir para a formação do indivíduo no seu contexto biopsicossocial.

DESENVOLVIMENTO

A história da Psicologia do esporte é bem recente no Brasil. De acordo com Rubio (1999), o primeiro livro publicado nessa área foi em 1962 por Athayde R. Silva e Emilio Mira. Depois disso, João Carvalhaes foi o primeiro psicólogo a atuar em um clube de futebol. Todavia, por um bom tempo o olhar era somente para as práticas associadas ao alto rendimento no indivíduo, nas equipes e outras relações que envolvem o esporte. Rubio (2007) elucida que João Carvalhaes foi o pioneiro na Psicologia do Esporte no Brasil, atuando no São Paulo

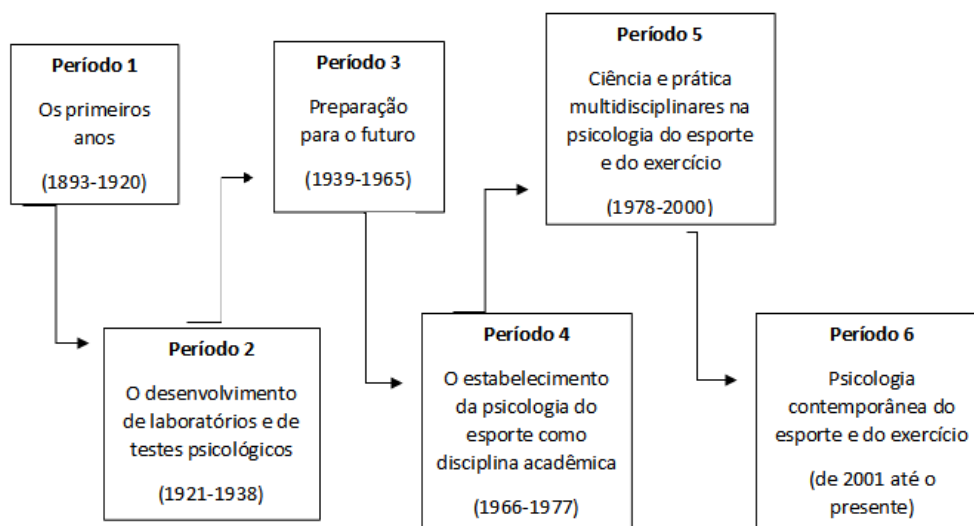


Futebol Clube por vinte anos e na Seleção Brasileira de Futebol, estando presente na copa de 1958 junto com a comissão técnica, destacando que esses fatos foram documentados em 1962, antes mesmo da regulamentação da profissão de psicólogo do esporte.

Ainda, Rubio (2007) indica que Carvalhaes fazia um trabalho psicológico nos atletas e isto ajudou a regulamentar a Psicologia no Brasil, provocando grande impacto em duas frentes: profissional e acadêmica. Na profissional, foi feita uma adesão daqueles que, em suas profissões distintas, foram nomeados psicólogos e outros que não tinham os certificados necessários tiveram que se formar em Psicologia. Já na área acadêmica, a busca era por afirmar a Psicologia como ciência também para as áreas da educação e em recursos humanos, já que na área clínica existe um corpo teórico respeitado.

Segundo Weinberg e Gould (2017) a história da psicologia do esporte pode ser dividida em seis períodos conforme se define na Figura 1, onde se apresenta em ordem cronológica tais períodos. E como é possível identificar, no terceiro período (*Preparação para o futuro: 1939-1965*) a educação física se estabelece nesse processo de construção da psicologia do esporte e do exercício.

Figura 1. Períodos da História da Psicologia do Esporte



Fonte: Weinberg e Gould (2017). Adaptado pelos autores.

Deste modo, a integração entre psicologia e educação física vem contribuindo na construção para uma prática eficaz quando se fala da perspectiva de resultados no esporte e na atividade física em geral, mostrando que a transdisciplinaridade é uma realidade quando se fala da atuação do professor de educação física, sendo mais do que simplesmente unir



conhecimentos, e sim estabelecendo interdependência entre os conceitos e conhecimentos associados às duas disciplinas.

Segundo Nascimento e Rubio (2005 *apud* RUBIO, 2007), a psicologia do esporte se relaciona a pessoas ou grupos que praticam exercícios ou que treinam regularmente para competições. Entretanto, há pessoas que requerem este profissional até mesmo para sua própria superação pessoal sem que haja algum outro adversário. A presença do psicólogo do esporte também pode ser verificada: na iniciação esportiva (esta considerada um campo privilegiado da intervenção do psicólogo) e ainda na reabilitação, projetos sociais e na área escolar.

As subáreas da psicologia do esporte são assim estabelecidas:

Psicologia do esporte no alto rendimento – refere-se ao conhecimento das necessidades associadas aos atletas de alto rendimento, em que a base da psicologia fundamenta a necessidade de melhoria contínua do desempenho do atleta de diferentes esportes, inclusive em relação ao aspecto motivacional.

Psicologia do esporte na reabilitação – refere-se ao conhecimento das necessidades associadas a frustração, dor e superação e fundamenta a abordagem aos atletas lesionados e/ou com paralímpicos.

Psicologia do esporte recreativo/lazer – refere-se ao bem-estar do indivíduo, compreende aspectos psicossociais para a prática esportiva, nesse sentido, faixa etária, classe social e condições ambientais são fatores relevantes na escolha da atividade a ser desenvolvida.

Psicologia do esporte escolar – refere-se à atuação na área da educação, apoia planejamentos que possam explorar cada faixa etária, auxiliando no processo de ensino e na socialização, no desenvolvimento de crianças e adolescentes no contexto escolar e na relação de aluno e professor.

Em relação a psicologia do esporte escolar, que é nosso foco principal neste capítulo, devemos considerar que os conhecimentos de psicologia do esporte para o professor de educação física ajudam o profissional a atuar como mediador da relação da criança com o outro e com o mundo. A ação eficaz da educação física na escola proporciona indivíduos capazes de inserir, desempenhar e construir sua própria identidade. A função do professor de educação física na escola é mais do que lazer, tem relação com a construção do indivíduo para além dos conhecimentos e do desenvolvimento físico, mas para com o desenvolvimento intelectual do aluno e seus desafios do dia a dia em sua vida dentro da sociedade.



O esporte sempre esteve presente em nosso meio, na busca por uma vida saudável e para a prática esportiva. Desde os primeiros anos escolares e ao decorrer da vida adulta, muitas vezes sem estabelecer esta estreita relação com a psicologia, distanciando portando o direcionamento eficaz que se estabelece a partir de características comuns associadas a aspectos psicológicos dos indivíduos em diferentes contextos.

Nesse sentido, Rubio (2000 *apud* SILVESTRE; MARQUES, 2007) afirma que o esporte hoje é considerado um dos maiores fenômenos sociais da modernidade. O esporte compõe o imaginário social, que vem a ser alguns elementos como força, superação de limites e vitórias, refletindo assim o modelo social vigente.

O esporte escolar, como forma de iniciação esportiva, deve seguir alguns cuidados por seus professores de educação física para que seus objetivos e métodos não se percam, pois da mesma forma que o esporte pode contribuir para a criança na formação de sua identidade, sua autoimagem, autoconfiança e de socialização, ele pode surgir com um viés contrário de tudo isso do que se espera do esporte, podendo causar na criança uma autocobrança e frustrações, reproduzindo algo negativo mesmo que em pensamentos de vida saudável.

De acordo com Vygotsky (1998 *apud* MARQUES; KURODA, 2000, p. 129):

O aprendizado deve ser relacionado de alguma forma com o nível de desenvolvimento da criança, porém não de forma a adequá-la em níveis de desenvolvimento preestabelecidos, mas sim pensando as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado.

Entender como o esporte contribui no processo de desenvolvimento e de aprendizado da criança é poder contribuir para a formação do indivíduo no seu contexto biopsicossocial, pois é através do esporte na escola que a criança irá desenvolver seu espírito de equipe, irá lidar com as vitórias e derrotas, irá estimular sua disciplina, seu respeito, melhorar o comportamento, a concentração, desenvolver novas habilidades, combater o sedentarismo e promover saúde.

Devemos compreender também que a educação física na escola não é somente praticar um esporte, ela vai para além disso, ela se inicia já nas atividades lúdicas que o professor de educação física pratica com as crianças lá nos primeiros anos escolares, desde o pique-pega ao andar em linha reta sobre uma fita no chão. A partir dessa iniciação da criança com a brincadeira que ela é inserida no esporte e em tudo o que ele oferece para aqueles que o praticam.

O esporte e a atividade física na escola são instrumentos fundamentais na construção da estrutura física e psicológica da criança e em seu desenvolvimento social. Uma vez que oferece ferramentas ao professor de educação física que farão com que a criança leve para sua vida



inteira o que aquela “brincadeira” contribuiu para o seu desenvolvimento como indivíduo. Porém a contribuição da psicologia vai além da perspectiva individual, oferecendo suporte técnico para o desenvolvimento de habilidades como atenção, concentração, motivação, percepção e controle emocional (CÁRDENAS; FREIRE; PUMARIEGA, 2017), que inclui também a perspectiva grupal.

Na atualidade, na era da tecnologia, onde as crianças passam mais tempo em frente as telas do computador e do celular, tendo uma vida desregrada quanto a questões de saúde, a prática de exercícios físicos na escola, durante uma aula de educação física, traz para a criança a chance de se conectar com o real e desconectar do virtual, desde que devidamente motivada e participando de uma atividade que está adequada a seu contexto pessoal e social.

A era tecnológica sem dúvidas tem seu lado positivo, porém devemos refletir sobre seus efeitos causados devido a velocidade das informações e de seus impactos na vida social, familiar e nas relações em grupo, onde os efeitos causados pelas redes sociais exigindo a perfeição constante em todas as áreas se reverberam e a saúde física e mental ficam cada vez mais vulneráveis.

A necessidade de relações de grupo na atividade física e no esporte impõe uma vivência importante para o desenvolvimento cognitivo e emocional de uma criança e entender os processos grupais é mais um dos aspectos para o qual a psicologia contribui para o professor de educação física.

Podemos encontrar várias definições ou conceitos do que é “grupo”, por exemplo, Weinberg e Gould (2017) diferenciam grupos de equipe, onde nem todo grupo é uma equipe embora todas as equipes sejam grupos. Pois, para os autores, a equipe vem a ser um grupo de pessoas em prol de um mesmo objetivo ou meta, já os grupos podem ser somente de pessoas reunidas em uma simples roda de conversa.

Já os psicólogos sociais, por exemplo, definem um grupo como duas ou mais pessoas que interagem entre si e exercem influência mútua. Um senso de interação mútua ou interdependência pôr um fim comum diferencia um grupo de uma mera reunião de indivíduos (AROSON; WILSON; AKERT, 2002 *apud* WEINBERG; GOULD, 2017).

Quando aplicamos esses conceitos dentro do esporte escolar para o professor de educação física, é possível compreender que as dinâmicas com os grupos podem contribuir para a transformação do indivíduo em suas relações interpessoais, familiares e sociais. Mas, como é desenvolvido a estrutura de um grupo?



O grupo já se dá a partir de seu primeiro momento, onde cada participante vai se identificando dentro de suas interações, cada um entendendo seu papel e o que cada participante e o próprio indivíduo esperam e sabem, de que forma podem contribuir para o melhor resultado do grupo. A forma como o indivíduo se vê dentro do grupo desenvolvendo seu papel é muito importante, para isso Weinberg e Gould (2017) nos apresenta em que consiste esse papel no grupo:

Um papel consiste no conjunto de comportamentos requeridos ou esperados da pessoa que ocupa determinada posição em um grupo. Professores, pais, treinadores, executivos de empresas e profissionais da saúde, por exemplo, exercem papéis específicos em suas profissões e na sociedade. Dos técnicos, por exemplo, espera-se que desempenhem atividades como ensinar, organizar treinos, interagir com outros funcionários da escola e ser bons modelos. Igualmente, técnicos principais devem desempenhar comportamentos como designar e avaliar treinadores de estudantes e fazer avaliações clínicas no caso de lesões graves. (WEINBERG; GOULD, 2017, p. 148).

Assim, quando inserimos a criança no contexto social de um grupo escolar com um mesmo objetivo ou meta, buscando uma interação mútua através do papel do esporte, com o auxílio dos multiprofissionais em suas atuações, os resultados encontrados serão satisfatórios.

Compreender como a estrutura do desenvolvimento humano e como o esporte tem um poder transformador na construção cognitiva, emocional e social do indivíduo se estabelece desde o planejamento até a execução de uma aula é essencial. O professor de educação física escolar em suas atividades propõe a educação da criança através do lúdico e da atividade física, por isso os conceitos da disciplina caminham na direção de atribuir sentido no que se refere a preparação mental e no desenvolvimento psicossocial. Assim, o conteúdo colabora para a compreensão de que a transdisciplinaridade existente entre a psicologia e a educação física na formação profissional seja fundamental para a formação do sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor de educação física escolar tem uma função determinante na fase de desenvolvimento do indivíduo. Assim, não basta que ele seja eficiente apenas nas técnicas e conhecimentos associados à educação física, é de fundamental importância que ele saiba sobre psicologia, uma ciência que tem como objetivo compreender o comportamento humano na perspectiva biopsicossocial.

A aula de educação física na escola ainda é subdimensionada por muitos, inclusive no próprio contexto escolar, entretanto seus impactos vão muito além da idade escolar, isto é, contribuem para o desenvolvimento de habilidades que serão fundamentais ao longo da vida,



tanto na perspectiva de planejamento e tomada de decisão como em relação a flexibilidade, autoconfiança e equilíbrio emocional.

É também um desafio do professor de educação física escolar mostrar a dimensão do próprio trabalho às demais áreas de conhecimento e que as disciplinas escolares se interrelacionam com a atividade física. Mostrar como a ludicidade proposta nas atividades de educação física pode favorecer o aprendizado. Sendo assim, o planejamento de conteúdo conjunto é uma proposta que deve incluir o professor de educação física escolar, o que já acontece em algumas escolas. Segundo Vasconcelos (2009), planejar não é apenas algo que se faz antes de agir, é necessário estabelecer em um planejamento possibilidades de situações que podem e devem ser evitadas, portanto pensar nos riscos e imprevistos.

Conforme afirma Rubio (2000 *apud* SILVESTRE; MARQUES, 2007), o esporte hoje é considerado um dos maiores fenômenos sociais da modernidade. Compõe o imaginário social, a partir de elementos associados a força, superação de limites e vitórias, reforçando, portanto, o modelo social vigente.

Não pretendemos esgotar os desafios da relação entre as disciplinas psicologia do esporte e educação física, mas mostrar como a relação entre essas duas ciências, especialmente aplicada a escola, pode contribuir nos processos associados ao desenvolvimento psicossocial do ser humano.

REFERÊNCIAS

CÁRDENAS, R. N.; FREIRE, I. A.; PUMARIEGA, Y. N. **Preparação psicológica no esporte**. Curitiba: Appris, 2017.

MARQUES, J. A. A.; KURODA, S. J. Iniciação esportiva: um instrumento para a socialização e formação de crianças e jovens. *In*: RUBIO, K. (Org.). **Psicologia do Esporte: interfaces, pesquisa e intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

RUBIO, K. Psicologia do Esporte: histórico e área de atuação e pesquisa. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 19, n. 3, p. 60-69, 1999.

RUBIO, K. Da Psicologia do Esporte que temos à Psicologia do Esporte que queremos. **Revista Brasileira de Psicologia do Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbpe/v1n1/v1n1a07.pdf>. Acesso em: 13 out. 2021.

SILVESTRE, F.; MARQUES, J. Compromisso Social na Prática. *In*: RUBIO, K. (Org.). **Educação Olímpica e Responsabilidade Social**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

VASCONCELOS, C. **Planejamento: projeto de ensino e projeto político metodológicos para elaboração**. São Paulo: Libbertad Editora, 2009.



WEINBERG, R. S.; GOULD, D. **Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.



CAPÍTULO 13

A INFLUÊNCIA DO ENTORNO ESCOLAR PARA PERCEPÇÃO DE VIOLÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

DOI: 10.47402/ed.ep.c2022113913184

Natalia Guimarães Santuchi
Mariana Silva Almeida
Carlos Eduardo Vaz Lopes

RESUMO

A violência, fenômeno multifatorial e multicausal, possui diversas formas de representação, sendo capaz de penetrar o ambiente escolar e alterar suas configurações iniciais. A violência e a desigualdade social estão cada vez mais presentes na sociedade contemporânea e a violência escolar tem se mostrado fator de grande preocupação diante de algumas mudanças que vêm acontecendo dentro do ambiente educacional. O presente estudo se propôs a refletir, por meio de uma análise da literatura recente, acerca da violência escolar e o entorno geográfico onde a escola está localizada, utilizando a aula de Educação Física como um dos cenários. Este estudo baseia-se em uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo exploratória. Aponta-se nesse estudo que a violência presente nas instituições de ensino parece ter relação com os problemas sociais que emergem da sociedade, embora quando analisadas as relações de causalidade direta entre entornos geográficos mais violentos, a violência escolar e as violências durante as aulas de Educação Física, essa relação não apresentou resultados diretos de causa e efeito. Dessa forma, a partir da compreensão de que a instituição escolar interage com diferentes realidades sociais e que a disciplina Educação Física abriga corporeidades e culturas distintas, percebe-se que estas não são capazes de impedir a invasão de códigos e condutas referentes aos diferentes contextos sociais externos. Acreditamos que um caminho possível para lidar com essas realidades perpassa por práticas pedagógicas que valorizem ações mais cooperativas e de respeito mútuo entre alunos. Ademais, estudantes e professores podem construir em conjunto os currículos que irão percorrer juntos, considerando as necessidades de ação que a cultura de cada localidade necessita.

PALAVRAS-CHAVE: Violência urbana, Escola, Educação Física, Desigualdade Social.

INTRODUÇÃO

A literatura apresenta uma diversidade de estudos a respeito da violência e da violência escolar e até mesmo conceituar violência torna-se bastante complexo frente a sua amplitude de significados. Priotto e Boneti (2009) caracterizam a violência como um fenômeno inerente à vida humana, presente historicamente na vida social dos indivíduos, sendo explicado a partir das dimensões culturais, políticas, econômicas e psicossociais, intrínsecas às sociedades humanas. Segundo os autores, a violência pode ser entendida como uma ação diretamente associada a um grupo ou a uma pessoa com a capacidade de interferir na sua integridade física ou moral. Os efeitos de tais ações violentas podem ser provocados por mudanças ocorridas na



sociedade e que atingem de maneira negativa os indivíduos ou a coletividade com relação aos laços de pertencimento, meios e condições de vida.

A violência tem sido objeto de estudo e de preocupação no meio escolar. Sposito (2001) ao realizar uma pesquisa sobre violência escolar no Brasil, chamou atenção para o fato de que as formas de manifestações da violência escolar sofreram mudanças e atualmente se configuram não somente aos atos de vandalismo, mas também por ações de agressões interpessoais. Além disso, indica que a relação conflituosa entre alunos e professores gera uma sensação de medo nos professores, afetando assim a qualidade do processo de ensino aprendizagem e apontam para uma crise na função socializadora na escola.

Abramovay e Rua (2002) afirmam que as diferentes modalidades de violência - físicas, verbais e simbólicas - vêm manifestando-se de maneira intensa nas escolas. Isso porque nela se refletem as tensões, as frustrações e os problemas que acontecem do lado de fora dos muros escolares acabando por interferir negativamente na dinâmica escolar. A localização da escola exerce influência no cotidiano escolar e na sensação de segurança. Alguns fatores relacionados à infraestrutura, ao perfil dos moradores e o tipo de comércio existente próximo à escola podem facilitar ou dificultar o acesso à escola e as condições de segurança (ABRAMOVAY, 2015). Dessa maneira, o ambiente social externo e as diversas manifestações de violência que permeiam o entorno da escola podem influenciar na rotina e na percepção de insegurança sentida por todos os atores, comprometendo o aprendizado e as relações interpessoais.

De acordo com Gastal *et al.* (2017) o aumento da insegurança intra e extramuros podem impactar na qualidade de vida dos funcionários das escolas, bem como na formação e nas percepções de mundo das crianças e jovens. Assim, os referidos autores salientam que o que deveria ser um local seguro e que promova bem-estar, torna-se um ambiente de medo e incertezas, com os propósitos da instituição impactados com a ameaça do crime, precisando assim começar a rever comportamentos, readequar relações e se armar de dispositivos de vigilância.

As mudanças nas formas de vida, no mundo do trabalho e consumo, nos modelos de urbanização e ampliação de desigualdade social resultam em implicações diretas e indiretas não apenas na criminalidade, mas também no modo como a insegurança vinculada ao crime e à violência é percebida, recebida e interpretada pelas pessoas. A insegurança gerada pelas ações violentas do entorno trata-se de algo que vai além da simples resposta emocional à percepção



de símbolos relacionados a delitos. Trata-se de realidades específicas que não necessariamente são tipificados como crime (GASTAL *et al.*, 2017).

Para os professores, em qualquer situação de trabalho que vivenciem sua prática pedagógica devem visar a formação integral do estudante, valorizando os direitos humanos, a ética e a relação aluno-professor (BALCÁRCEL; SALINAS; BELLO, 2015). Não pensar na violência do entorno e suas manifestações por vezes no ambiente escolar pode gerar consequências que mesmo que não visíveis imediatamente, terão efeitos a longo prazo. Reflexos sutis podem ser compreendidos como o efeito fantasma (esvaziamento de alunos que pode ocorrer quando a escola abre seus portões e confrontos ocorrem durante ou antes das aulas), mudança de padrões comportamentais dos alunos, presença simbólica de armamentos nas manifestações corporais das aulas de Educação Física, dentre outros (SANTOS; SILVA, 2020).

De acordo com Mello e Campos (2018), a Educação Física possui importante potencial socializador e educativo, sendo capaz de promover benefícios para a formação biopsicossocial dos jovens, estimulando um bom relacionamento interpessoal e auxiliando no combate de práticas e comportamentos violentos. Indo ao encontro com essas ideias, Correia *et al.* (2010, p. 153) esclarece que:

Nesse sentido, cabe à Educação Física, enquanto componente curricular, assumir também um papel social e transformador, de uma prática educativa comprometida com a formação de atitudes e valores para que, desta forma, o educando possa perceber a importância das relações interpessoais para a transformação de sua condição enquanto sujeito de relações afetivas, cognitivas e, sobretudo, morais, para poder viver sem agredir ou prejudicar o outro. Assim, estará contribuindo para a formação de um sujeito crítico e emancipado, possibilitando um novo olhar no modo de ser, ver e intervir no mundo.

Atualmente, existem no Brasil poucos estudos no que diz respeito à incidência de violência escolar relacionada à influência do entorno e do contexto social de diferentes escolas. Assim, o estudo justifica-se pela importância do fenômeno para a vida escolar e a necessidade de maiores informações a respeito da relação entre o entorno escolar e as expressões de violência que acontecem dentro da escola e que podem repercutir durante as aulas de Educação Física.

Considerando que a instituição escolar deveria ser espaço para sociabilidade positiva e aprendizagem de valores éticos e críticos, faz-se necessário a análise da atual situação a fim de auxiliar na discussão assim como apresentar novos olhares acerca de uma temática tão presente no cenário escolar brasileiro. Desse modo, o objetivo geral desse trabalho é proceder uma reflexão, por meio de uma revisão narrativa sobre as abordagens teóricas que têm permeado a



discussão sobre violência escolar, o entorno geográfico e as aulas de Educação Física. Como desdobramento do objetivo geral, surge o seguinte objetivo específico: a) analisar a relação de influência do entorno no ambiente escolar e sua repercussão nas aulas de Educação Física.

METODOLOGIA

A pesquisa se constitui em um trabalho de natureza qualitativa com cunho exploratório. Com relação a abordagem do problema, Kauark, Manhães e Medeiros (2010) indicam que na pesquisa qualitativa há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito não sendo possível, então, separar o mundo objetivo da subjetividade do sujeito. Sendo assim, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são considerados processos básicos dentro da pesquisa qualitativa.

Gil (2008) indica que a pesquisa exploratória tem como objetivo obter maior familiaridade com o problema com a finalidade de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias. Dessa forma, novos levantamentos e hipóteses podem surgir para estudos posteriores. Esse tipo de pesquisa é desenvolvido com o objetivo de proporcionar uma visão mais ampla acerca de um determinado fato.

A coleta de dados foi realizada através de um levantamento bibliográfico em bases de dados digitais – CAPES; *Scielo* e *Google Acadêmico*, bem como livros, dentro do período de agosto e setembro de 2021. O período do levantamento bibliográfico foi restringido entre o ano 2000 a 2020. Esse período é considerado de grande relevância já que corresponde ao aumento do interesse da comunidade científica sobre a temática.

REFERENCIAL TEÓRICO

Considerando que o contexto familiar seja muitas vezes o primeiro contato que a criança tem com o significado de respeito às normas vigentes, é ao adentrar na escola que se dá a real inserção na vida em sociedade, com respeito a regras impostas e luta pela conquista de espaços. Nesse sentido, a escola e a família são os instrumentos que auxiliam a capacitar o indivíduo no que tange às relações interpessoais, de trabalho, à adequação de atitudes e habilidades para o convívio entre pares (GASTAL *et al.*, 2017).

A escola é um espaço social construído a fim de educar para a vida, pensado para a prática. Nela, a criança e o jovem interagem, aprendem e se transformam (BALCÁRCEL; SALINAS; BELLO, 2015). Pensar a prática pedagógica é levar em conta o contexto em que os alunos se inserem, bem como a intencionalidade e o currículo. É na prática, sobretudo nela, que



o professor vai reajustando seus modelos de ensino e aprendizagem de acordo com a realidade que se insinua para, segundo Balcárcel, Salinas e Bello (2015), educar para a vida, para viver com o outro e se apropriar da história e da cultura.

A relação de influência da localização geográfica da escola e seu entorno escolar e da presença do crime organizado como objeto de estudo têm sido alvo de pesquisas. Entretanto, os estudos demonstram não existir uma relação linear de causa e efeito entre os determinantes (SILVA; SALLES, 2010). Dessa forma, existem escolas localizadas em bairros considerados violentos sem incidência de violência e vice-versa. Nesse sentido, os altos índices de violência no universo escolar nem sempre coincidem com os índices gerais de violência em algumas áreas urbanas (SPOSITO, 2001). Embora as escolas situadas em áreas periféricas configurem condições propícias à emergência da violência e representem fatores capazes de interferir na vida cotidiana da escola, a diversidade do fenômeno da violência aponta que nem sempre ambientes sociais violentos produzem condutas escolares violentas. O que se percebe é a mídia constantemente tentando fazer uma associação entre pobreza e criminalidade quando relata casos de violência escolar como se violência e pobreza fossem fenômenos indissociáveis (SIMÕES, 2006).

Algumas pesquisas apontam que as regiões mais pobres do país não são aquelas que registram o mais elevado índice de violência. Portanto, mais significativo do que a pobreza em marcas absolutas, seria a grande desigualdade social e a extrema distribuição desigual de renda onde os grupos dos excluídos e dos incluídos convivem juntos, que funcionariam como fatores propícios às relações de violência. O estado do Rio de Janeiro se configura em uma área urbana onde esses grupos frequentam o mesmo espaço diariamente em uma relação de confronto e de negação mútua (SPOSITO, 1998).

Zaluar e Leal (2001) chamam atenção para o fato de a educação moral presente nas escolas públicas ser a tradicional e que esta tem se mostrado insuficiente para conter a entrada de códigos e práticas dominantes de áreas mais pobres. As autoras afirmam que a violência urbana ou extramuros configuram um dos motivos principais para o distanciamento dos jovens pobres da escola, especialmente os meninos. Dessa forma, o baixo rendimento e a evasão escolar em instituições localizadas em bairros pobres ou próximas de comunidades, são intensificados pelas diversas situações de tiroteios, presença de armas de fogo dentro das escolas, além da presença de traficantes na comunidade e no entorno escolar.



Existem evidências na literatura relacionando o fato de residir em comunidades ou frequentar escolas consideradas violentas com aspectos negativos sobre os resultados educacionais (TAVARES; PIETROBOM, 2016). Nesse sentido, Silva (2014) afirma que o território pode exercer influência na unidade escolar e que escolas inseridas em áreas de maior vulnerabilidade social costumam apresentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o rendimento escolar inferiores aquelas situadas em áreas de menor vulnerabilidade.

O cenário escolar brasileiro é consideravelmente influenciado pelo entorno e a interação entre alunos, família e o corpo pedagógico é caracterizado por situações que vão além de questões de ensino e aprendizagem e, dessa forma, o estudante leva para dentro da escola a sua história de vida, suas experiências e sentimentos (SILVA, 2014). Para Arroyo (2012, p. 40), a violência sofrida por escolares nas periferias urbanas são antipedagogias de controle que persistem na história da educação desde o período colonizador. O autor afirma que “Sem narrar, reconhecer essa história desses corpos, a história social e a pedagogia ficam incompletas.”

Diversas instituições escolares convivem diariamente com esses conflitos, principalmente aquelas localizadas próximas aos lugares de tráfico de drogas e onde o medo e a ameaça são constantes, assim, a violência escolar mantém relação próxima com os acontecimentos extra muros escolares e a violência experimentada e testemunhada fora da instituição impacta direta e indiretamente o contexto escolar, afetando o desempenho dos alunos e a relação destes com seus pares e com os professores, o que acaba por contribuir para a expansão da violência social (NJAINÉ; MINAYO, 2003). Abramovay e Rua (2002) alegam que a propagação do uso de drogas e a ampliação das gangues influenciam o clima escolar, fazendo com que as unidades escolares deixem de ser locais protegidos e tornem-se incorporadas à violência urbana cotidiana. Indo no sentido oposto, Charlot (2002) indica que quando analisada a relação da violência escolar com a localização geográfica das escolas e a presença do crime organizado, os estudos não mostram uma relação direta de causa e efeito.

Tavares e Pietrobon (2016) analisaram os fatores relacionados à violência no ambiente escolar no Estado de São Paulo e os resultados indicam que os atos criminosos cometidos por agentes externos estão associados à dificuldade de gestão da própria instituição e às condições socioeconômicas do entorno. Já as ações violentas praticadas pelos estudantes relacionam-se ao seu fator social e demográfico, assim como ao seu ambiente familiar. Os autores também salientam que as escolas localizadas em bairros mais pobres e provavelmente com maior nível de violência, são aquelas onde ocorrem mais casos de vandalismo e furto, entretanto, o entorno escolar não parece estar relacionado à qualidade das relações pessoais no interior da escola.



Dessa maneira, os autores concluem que as interações pessoais entre os sujeitos da comunidade escolar acontecem na mesma frequência em instituições escolares localizadas em bairros mais ou menos violentos e pobres, contrariando assim a ideia de que ambientes externos mais violentos estimulam atitudes agressivas nas crianças e jovens. Corroborando com esse resultado, a relação entre condição socioeconômica dos estudantes e a violência também não apresentou impacto relevante na pesquisa e foram evidenciadas escolas com alunos mais ricos onde ocorrem em média um número maior de casos de roubos e furtos.

Em um estudo realizado no Rio de Janeiro em escolas públicas localizadas em locais de narcotráfico, ficou evidenciado a ausência do Estado nas políticas sociais, gerando na população sentimentos de desconfiança frente aos aparelhos de segurança ao lado da presença constante do tráfico (GUIMARÃES, 1995). A autora destaca a escola como refém do crime organizado e local de disputa entre grupos de galeras rivais, assim, a lógica do tráfico penetra a unidade escolar e desfavorece uma ação educativa de qualidade. Esse processo de acordo com a autora resulta na decepção de expectativas das classes menos favorecidas que ainda depositam esperança na educação escolar como forma de democratização social. Essa população vive sob influência do tráfico de drogas sem necessariamente precisar manter relações, mas são os sujeitos que frequentam a escola ou até mesmo as ocupam em situações de confronto. A instituição escolar situada nessas áreas recorre constantemente a acordos entre diretores e chefes locais como uma das possibilidades de funcionamento de suas atividades rotineiras e não raramente essa negociação acontece através da mediação de alunos, portanto, nesta situação a violência urbana invade o espaço escolar, mas não é necessariamente violência escolar (SPOSITO, 1998). Nesse sentido, o narcotráfico e as disputas territoriais nas favelas do Rio de Janeiro são considerados importantes fatores para a ampliação da violência nas instituições escolares públicas do Rio de Janeiro (SPOSITO, 2001).

Ainda analisando o Estado do Rio de Janeiro, Santos (2018) em seu estudo chama a atenção para uma reportagem publicada pelo Jornal Folha de São Paulo datado de 12/07/2017 onde foi revelado que do total de cem dias letivos oferecidos até aquela data, em noventa e três dias, pelo menos uma unidade escolar municipal teve que ser fechada em razão da violência. Além disso, a reportagem indicou que 25% das escolas da rede de um total de 381, suspenderam as aulas por conta de tiroteios algum dia. A autora aponta que o calendário escolar da Secretaria Municipal de Educação de 2017 ofertava 198 dias letivos, entretanto, o funcionamento completo aconteceu somente em 14 dias, os outros 184 dias letivos foram interrompidos por situações como operações policiais, tiros, toque de recolher, roubos, dentre



outros, prejudicando mais de 165 mil alunos e deixando claro que as instituições inseridas próximas e/ou nas favelas sofrem rotineiramente com os impactos da violência. Corroborando com essas afirmações, Gastal *et al.* (2017) indicam em seu estudo que algumas escolas chegam a ter “toque de recolher” decretado por grupos específicos vinculados normalmente ao tráfico em zonas conflagradas e que tais ações prejudicam o encaminhar das aulas, o descolamento dos alunos e gera medo e ansiedade.

No dia 30 de maio de 2019 foi aprovada uma lei que prevê índice de segurança das escolas municipais para nortear a prioridade na aplicação das escolas públicas¹². O Fundo das Nações Unidas para a infância – UNICEF, durante a realização de um evento em Genebra mostrou preocupação com o impacto da violência no estado do Rio de Janeiro e destacou que uma em cada quatro unidades escolares da Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer tiveram suas aulas interrompidas por conta de diferentes confrontos ou tiroteios (SANTOS, 2018).

Ruotti (2010) investigou as conexões e os distanciamentos entre a violência no meio escolar e a violência no bairro de periferia de São Paulo, sendo a escola caracterizada por situações de violência ligadas ao tráfico de drogas. O estudo salienta que a problemática da violência escolar tem sido investigada por duas vertentes: os próprios mecanismos escolares como produtores de violência (CHARLOT, 2002) e a violência externa que adentra os muros das escolas (ZALUAR; LEAL, 2001).

A autora indica que na primeira vertente a discussão volta-se para as desigualdades próprias do sistema educacional, o qual não seria capaz de promover uma efetiva inclusão social. Assim, a violência seria uma das possíveis manifestações, aumentando assim o debate sobre a eficiência de uma função socializadora da escola. A violência seria uma conduta explícita de negação ao conjunto de valores transmitido pelos adultos e representados simbolicamente e materialmente pela escola (SPOSITO, 1998). Já na segunda vertente, os fatores externos à escola como violência urbana e padrões sociodemográficos teriam influência na violência escolar. Desse modo, uma realidade extraescolar marcada pelo aumento da violência urbana somada a uma escola produtora de violência, torna o fenômeno da violência no meio escolar ainda mais complexo. No trabalho realizado a autora verificou que o passado da escola pesquisada era marcado pela violência extramuro escolar e pela presença de “bandidos” e

¹² Rio terá um índice para avaliar a segurança nas escolas municipais. Extra, 30 mai. 2019. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/extra-extra/rio-tera-um-indice-para-avaliar-seguranca-nas-escolas-municipais-23705912.html>



traficantes que instituíam um poder arbitrário na escola, diminuindo qualquer possibilidade de trabalho educativo.

De acordo com Santos (2018), o impacto da violência urbana atinge diretamente o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, e escolas inseridas em locais mais pobres e próximos de regiões violentas são frequentemente mais atingidas. Desse modo, a autora aponta que os estudantes de situação social menos favorecida experimentam de forma desigual os efeitos da violência, com consequências no desenvolvimento das suas potencialidades e diminuição de chances de uma aprendizagem significativa.

Não pensar nas vivências dos alunos, na realidade que enfrentam antes de adentrarem os muros escolares (e que causam impactos dentro das dependências) é negar conhecer o impacto da violência e discriminação (BUTLER, 2018). A violência afeta a rotina educacional e chega a se tornar tema central no momento das aulas como alguém que morreu, alguém que foi assaltar e tomou tiro, contar sobre o comércio fechado como respostas às operações policiais (SANTOS; SILVA, 2020). Se faz necessário que os professores e outros profissionais aprendam novos recursos e novas didáticas nem sempre aprendidas nas didáticas de aprendizagem (ARROYO, 2012).

As atividades dentro da Educação Física podem proporcionar experiências afetivas, emocionais, cognitivas, motoras e sociais que podem promover benefícios na formação biopsicossocial dos alunos em relação ao enfrentamento de comportamentos e atitudes violentas (MELLO; CAMPOS, 2018). Considerando que o efeito dos conflitos incide diferentemente nos alunos, dependendo da região que eles ocorrem, isso significa que boa parte deles não terá a mesma oportunidade de aprendizagem nas disciplinas escolares, incluindo a educação física (SANTOS; SILVA, 2020).

A violência do entorno escolar é uma questão relevante também quando se trata do componente curricular Educação Física, quando quase metade das escolas e creches públicas (46% de 1886) do Rio de Janeiro tiveram tiroteios ou disparos de armas de fogo em um raio de 300 metros de suas dependências¹³. No ano que antecedeu a pandemia pelo menos seis crianças foram vítimas de balas perdidas nos arredores escolares, entre elas Ágatha, de oito anos, morta no final de setembro de 2019, com um tiro de fuzil nas costas enquanto retornava da escola na

¹³ Quase metade das escolas e creches públicas do Rio tiveram tiroteios/disparos de arma no entorno. Fogo Cruzado, 18 abr. 2018. Disponível em: <http://fogocruzado.org.br/quase-metade-das-escolas-e-creches-publicas-do-rio-tiveram-tiroteios-disparos-de-arma-no-entorno/>



companhia da mãe, no Complexo do Alemão¹⁴. Durante as aulas de Educação Física (EF) em comunidades conflagradas também existem registros recentes de acontecimentos em decorrência da violência urbana como a morte da adolescente Maria Eduarda¹⁵ e ferimentos por balas perdidas¹⁶.

O estudo de Santos e Silva (2020) buscou analisar e compreender os desdobramentos da violência armada nas aulas de EF em uma escola localizada em uma região de conflito entre comerciantes de drogas ilícitas e a polícia. Segundo os autores, o ruído produzido pelos alunos foi um aspecto sensorial que se destacou nas aulas de Educação Física da escola investigada. Tal ruído ajuda a compreender a forma como os alunos reagem ao ambiente influenciado pela violência. Sobre isso, Le Breton (2016) afirma que na falta do senso de segurança ontológica (uma espécie de leitura das rotinas locais que garante o senso de autonomia pessoal e segurança), o indivíduo volta-se contra o mundo e os limites nas relações com o outro. Para o autor “o barulho sempre é destruição do vínculo social” (p. 158).

De acordo com o estudo de Santos e Silva (2020), nas aulas de EF a professora Cléa (nome fictício) relatou sobre manifestações de pertencimento a grupos criminosos. Em uma atividade, era necessário separar dois times. Um desses grupos pediu para ser nomeado de “Coreto”. Ela perguntou o que seria e “eles disseram que eram os garotos que saem para roubar na zona sul, é mole?!” (Prof^ª. Cléa, p. 10).

Os autores observaram cenas de crianças construindo armas com brinquedos tipo “Lego” e nomeando-as de acordo com características reais de fuzis como um “AK”. Observaram também simulações de danças com o fuzil apontado para o alto e cantando a batida do funk, nas aulas de EF, como se estivessem em um baile; simulando cenas de ameaça à vida e brincadeiras de simulação de suborno. Nestes episódios ficam evidentes algumas consequências que a violência produz nas escolas conflagradas do Rio de Janeiro (SANTOS; SILVA, 2020). Neste estudo, a maior exposição a esses riscos nos espaços de EF levou os professores a serem os primeiros a saírem do local de aprendizagem e também a relatarem e

¹⁴ A luta de professoras para proteger crianças das balas perdidas no Rio. Revista Claudia, 17 fev. 2020. Disponível em: <https://claudia.abril.com.br/sua-vida/professoras-favelas-bala-perdida-rio-de-janeiro/>

¹⁵ Adolescente morre após ser baleada em escola da Pavuna, na Zona Norte do Rio. Extra, 30 mar. 2017. Disponível em: <https://extra.globo.com/casos-de-policia/adolescentemorre-apos-ser-baleada-em-escola-da-pavuna-na-zona-norte-do-rio-21137624.html>

¹⁶ Jovem é baleado dentro de escola no Alemão. O Dia, 22 set. 2017. Disponível em: <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2017-09-22/jovem-e-baleado-dentro-de-escola-no-alemao.html>



demonstrarem não terem condições psicológicas de manterem suas propostas de aula, devido ao risco e medo.

Em sentido figurado, as repercussões dos conflitos permanecem por dias na escola, mesmo após o cessar-fogo do lado externo, ampliando a duração dos reflexos sutis. Somados, esses problemas subjagam a comunidade escolar e confluem para a redução de movimentos dos estudantes nas aulas de EF. A desigualdade de chances de se movimentar retroalimenta a violência e constitui uma das manchas indesejáveis na educação pública do Rio de Janeiro. Diante do que foi exposto, certamente as consequências do conflito são imensuráveis e têm o poder de aprofundar as desigualdades para além das que escolas públicas historicamente já enfrentam (SANTOS; SILVA, 2020).

Lippelt (2004) ao analisar a violência nas aulas de EF verificou três formas distintas: física, verbal e simbólica. Além disso, percebeu que diferentes causas podem ser determinantes como geradoras de violência, além de constatar que a relação entre bairros pobres e maior incidência de violência nas aulas não aconteceu. A partir desse contexto, o estudo de Abramovay e Rua (2002) também indica que a violência não é exclusiva dos bairros pobres.

Utilizando uma metodologia etnográfica, Goularte *et al.* (2019) buscaram compreender o lugar da EF escolar no contexto das violências compartilhadas pelas comunidades escolares de duas instituições de ensino da Rede Municipal de Gravataí/RS com as violências e para a Orientadora Pedagógica de uma das escolas o aspecto da violência está “muito próximo dos alunos”. Ao afirmar isso, ela relata uma conversa que a diretora teve com um policial da brigada militar na noite anterior “para nossa segurança, o policial disse para que não buscássemos nos aprofundar nessas relações de brigas entre gangues que existem no bairro” (Diário de campo, observação 1, EMEF RM, 7/3/2014, p. 5). Uma professora conta que já houve quase 10 furtos naquele ano e a supervisora completa sobre o envolvimento de alunos da escola com o tráfico.

Professores e membros das equipes diretivas precisavam lidar com situações ocorridas além dos muros das escolas, mas (re)conhecidas por eles, para a construção de suas práticas pedagógicas rotineiras, ressignificadas a partir das concepções pedagógicas dos professores e de seus percursos profissionais particulares.

No caso da EMEF AA, vimos a utilização do esporte como meio de reforçar os vínculos da convivência social, pautado pelo respeito às regras inerentes ao trabalho com modalidades esportivas, bem como a partir da intenção de reconhecimento de outras realidades sociais a partir das saídas para jogos e competições escolares (GOULART *et al.*, 2019, p. 9).



O lugar da EF se caracterizou no esforço, a partir de diferentes concepções dos professores investigados sobre o componente e as realidades particulares das culturas escolares, para as relações socioculturais ali representadas. Partindo por vezes da relação macroanalítica de como as diversas culturas circundantes e intercambiadas incidiram nas culturas escolares e também como a cultura corporal de movimento desenvolvidas nas aulas se organizavam e buscavam garantir sentido e significado às suas práticas.

De acordo com Mello e Campos (2018) mesmo a EF exercendo um bom potencial pedagógico para a contribuição de um melhor relacionamento interpessoal entre os estudantes, ela sozinha não consegue solucionar a problemática da violência que se encontra muitas vezes inserida como parte integrante das relações existentes no meio escolar. Por isso, os autores esclarecem que tais benefícios para serem alcançados precisam de uma prática pedagógica docente comprometida em proporcionar um olhar mais próximo das relações humanas, desenvolvendo assim uma educação pautada em valores e formação de atitudes e comportamentos saudáveis de relacionamento e convivência entre os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tentando responder aos objetivos traçados para orientar o presente trabalho e baseado nos dados encontrados na literatura analisada, observa-se que os autores apontam que a violência na escola está associada aos diversos problemas sociais de uma sociedade desigual e marcada por diferentes concentrações de renda. Entende-se, então, que a violência aumenta com o avanço das injustiças sociais. Desse modo, apesar da violência acontecer no interior da escola, ela foi gerada por fatores extraescolares como a violência urbana, a miséria, as famílias desestruturadas e os diversos conflitos sociais. O narcotráfico também parece influenciar negativamente as ações escolares embora não tenha sido encontrado uma relação linear de causa e efeito. Assim, pode-se compreender que o indivíduo pertencente do espaço escolar chega com informações e comportamentos que foram adquiridos e internalizados de acordo com suas experiências e vivências.

Dessa forma, muitas vezes, comportamentos agressivos surgem como consequência de uma realidade marcada por diferentes objetos e situações que remetem à violência. A escola torna-se apenas o espaço onde tais conflitos se manifestam. Dentre as análises desenvolvidas neste estudo, percebe-se que a violência é um fenômeno multifatorial e multicausal complexo e que deve ser analisada considerando o contexto histórico, social, econômico, político e



cultural. Em uma abordagem mais ampla, os estudos têm indicado forte relação entre a violência e os avanços e políticas de uma sociedade moderna.

No Brasil, a concentração de renda acontece de maneira desigual, portanto, vivemos em uma sociedade desigual. De maneira geral, a desigualdade social favorece o aumento da violência como consequência do desemprego, da exclusão econômica e social, da expansão do tráfico de drogas, das constantes desocupações, diminuição de oportunidades, deslegitimação política etc. O rápido crescimento industrial, a dificuldade de acesso aos serviços essenciais ao ser humano, as privações sociais e a negação de direitos civis e sociais também contribuem para o agravamento do problema na medida em que causam carências e frustrações. A violência estaria, portanto, ligada aos problemas sociais de uma sociedade.

No âmbito escolar, a manifestação da violência torna-se cada vez mais frequente. No presente estudo tal fenômeno encontra-se relacionado a fatores internos e externos à instituição escolar. Relacionado aos fatores externos, a escola aparece como o espaço onde os conflitos se manifestam e tais conflitos têm início nas mudanças que ocorrem constantemente dentro da sociedade e seus reflexos podem ser sentidos dentro da escola. Assim, a violência no âmbito escolar aparece como decorrência dos problemas estruturais existentes na sociedade, tais como fragmentação social, ambiente familiar, exclusão social, violência urbana, entre outros.

Nesse sentido, parece existir uma correlação entre a exclusão social e a violência escolar. A escola não parece ser capaz de promover uma efetiva inclusão social, além de não saber lidar com a exclusão social. A desigualdade social que permeia nossa sociedade adentra os muros escolares e se instala no âmbito educacional e assim quanto maior a exclusão vivenciada pelo jovem tanto economicamente quanto culturalmente, maior o desprestígio com a escola e maior os atos de violência contra a escola. Diante dessa situação, a escola perde sua eficácia de função socializadora e acaba por gerar um sentimento de deslegitimação da mesma.

Respondendo ao objetivo específico do trabalho, percebe-se uma grande concordância dos autores no que diz respeito aos conflitos escolares como reflexo dos problemas da sociedade contemporânea. Embora o fenômeno da violência não seja um problema recente, percebe-se que o seu crescimento acontece inversamente proporcional às oportunidades de qualidade de vida, incluindo as condições básica e essenciais de vida.

Diante dessas questões significativas, através dessa pesquisa ficou evidente que a violência disseminada no ambiente escolar e durante as aulas de Educação Física está associada não somente à realidade interna da instituição escolar, mas também aos fatores institucionais e



problemas sociais que acontecem no seio da sociedade e nas suas conjunturas estruturais. Dessa forma, a escola torna-se um ambiente propício à exacerbação de tensões e conflitos.

Podemos nos atentar ao fato de que as aulas de Educação Física são espaços organizados pelos professores a fim de abrigar diferentes culturas e corporeidades, produzindo saberes e conflitos. Portanto, é inevitável que os fatores ligados às múltiplas faces das violências, presentes em diferentes contextos escolares, repercutam nas práticas pedagógicas propostas pelos professores de educação física. Acreditamos que um caminho possível perpassa por práticas pedagógicas menos centradas no excesso da cultura da competição, valorizando ações mais cooperativas e de respeito mútuo entre os diferentes protagonistas das práticas escolares. Estudantes e professores podem construir em conjunto os movimentos curriculares que irão percorrer juntos, considerando as necessidades de ação que a cultura de cada localidade necessita.

O cenário escolar brasileiro pode sofrer influências do entorno geográfico e a interação entre alunos, família e o corpo pedagógico se caracteriza por situações que vão além de questões de ensino e aprendizagem e, dessa forma, o estudante leva para dentro da escola a sua história de vida, suas experiências e sentimentos. Sendo a instituição escolar um ponto de encontro de múltiplas e diversas realidades e problemas sociais trazidos de foras, esta não se encontra alheia aos conflitos que a rodeiam e, dessa forma, acredita-se que os fatores externos à escola podem refletir no comportamento e nas ações dos estudantes durante as aulas de Educação Física, apesar de uma não relação direta de causalidade. Desse modo, surge uma grande dificuldade de garantia de um ensino de qualidade, permanência dos estudantes na escola, bom desempenho e de uma boa relação dos jovens entre e/ou com os docentes.

Finalizando essa discussão, entendemos que a Educação Física escolar através dos seus conteúdos pode exercer um grande potencial pedagógico social e transformador, servindo como ferramenta para construção de hábitos e condutas pautadas na convivência harmoniosa entre os alunos, promovendo práticas educacionais capazes de diminuir comportamentos violentos no meio escolar. Assim, a Educação Física pode auxiliar no desenvolvimento de pensamentos e ações transformadores, formando o cidadão que seja capaz de agir no mundo de forma autônoma, emancipada e crítica e que consiga viver em sociedade sem precisar cometer ações agressivas, violentas ou prejudiciais ao outro.



REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam. **Programa de prevenção à violência nas escolas: violência nas escolas**. Facso Brasil, 2015.
- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.
- ARROYO, Miguel. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. *In*: ARROYO, Miguel; SILVA, Maurício Roberto (orgs.). **Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outra pedagogia dos corpos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 24-54.
- BALCÁRCEL, Elcy Bello; SALINAS, Sully Constanza Díaz; BELLO, Yenny Rincón. Prácticas pedagógicas en contexto de conflicto armado. **Ciudad paz-ando**, v. 8, n. 2, p. 141-157, 2015.
- BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, a. 4, p. 432-442, 2002.
- CORREIA, Mesaque Silva Correia *et al.* O papel da educação física escolar diante do fenômeno da violência na escola. **Revista Interação**, São Paulo, v. 16, p. 149-154, 2010.
- GASTAL, Mariana *et al.* **Entre os muros das escolas: novas configurações das rotinas e práticas escolares frente à percepção do aumento da insegurança**. 227f. Dissertação (Mestrado em Ciências Criminais) Programa de Pós-Graduação em Ciências Criminais, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas SA, 2008.
- GOULARTE, Gabriel Gules *et al.* Interpretando o lugar da Educação Física Escolar na “cultura de violências”: notas de uma etnografia. **Pensar a Prática**, v. 22, 2019.
- GUIMARÃES, Maria Eloísa. **Escola, galeras e narcotráfico**. 205f. Tese (Doutorado) – PUC do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.
- KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da Pesquisa: um guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.
- LE BRETON, David. **Antropologia dos sentidos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- LIPPELT, Ricardo Tucci. **Violência nas aulas de Educação Física: estudo comparado entre duas escolas da rede pública do Distrito Federal**. 74 f. Dissertação - (Mestrado em Educação Física) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2004.
- MELLO, Tiago Lepre; CAMPOS, Douglas Aparecido. Situações de violência nas aulas de educação física e a prática pedagógica do professor. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 4, 2018.



NJAINE, Kathie; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. **Interface**, Botucatu, v. 7, n. 13, p. 119 – 134, ago. 2003.

PRIOTTO, Elis Palma; BONETI, Lindomar Wessler. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 26, p. 161-179, 2009.

RUOTTI, Caren. Violência em meio escolar: fatos e representações na produção da realidade. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 1, p. 339-355, 2010.

SANTOS, Greice Cristina. O impacto da violência urbana no desenvolvimento escolar dos alunos usuários da rede municipal de ensino nas favelas da cidade do rio de janeiro. **Khóra: Revista Transdisciplinar**, v. 5, n. 6, 2018.

SANTOS, Leonardo Carmo; SILVA, Carlos Alberto Figueiredo. Consequências Da Violência Armada Carioca Para As Aulas De Educação Física. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 26, p. 26036, 2020.

SILVA, Edna Kawata. **Violência na escola e a relação com o seu entorno**: uma abordagem de escolas da Rede Estadual do Ensino Fundamental do Município de Londrina. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, 2014.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula; SALLES, Leila Maria Ferreira. A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. **Educar em Revista**, n. SPE2, p. 217-232, 2010.

SIMÕES, José Luís. Educação para as elites, escola para os vadios e violência para todos. **Dialogia**, v. 5, p. 93-100, 2006.

SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de pesquisa**, n. 104, p. 58-75, 1998.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 87-103, 2001.

TAVARES, Priscilla Albuquerque; PIETROBOM, Francine Carvalho. Fatores associados à violência escolar: evidências para o Estado de São Paulo. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 471-498, 2016.

ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 16, n. 45, p. 145-164, 2001.



CAPÍTULO 14

O USO DAS TIC'S NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA ANÁLISE EM PERIÓDICOS NACIONAIS

DOI: 10.47402/ed.ep.c2022114014184

Leandro Augusto Cardoso
Lauriano Cecchin Warth
Íris Dantas da Mota
Jessica Cozza
Renato Daniel Trusz
Franciane Maria Araldi
Gelcemar Oliveira Farias

RESUMO

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) têm sido amplamente difundidas no âmbito educacional, otimizando o processo de ensino e aprendizagem. Concernente à disciplina de Educação Física, o uso das TIC's tem propiciado diferentes possibilidades para o ensino. Como consequência disso, diversos pesquisadores se debruçaram em analisar o uso das TIC's na prática pedagógica do professor de Educação Física. Neste contexto, este estudo teve como objetivo analisar a produção científica em periódicos nacionais, publicados no período de 2009 a 2020, sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação na Educação Física escolar. As fontes de informações foram periódicos conceituados da área da Educação Física. Os descritores utilizados foram: "TICs, TDICs, Mídia, Jogos eletrônicos, Jogos digitais, Tecnologias, Tecnologias da Informação, *Software* e Mídia-Educação". Os resultados encontrados foram significativos para a compreensão do uso das TIC's para a prática pedagógica do professor de Educação Física. A inserção das TIC's no contexto escolar perpassa por diferentes possibilidades e desafios a serem pensados e articulados na teoria e prática. Pode-se concluir que o conhecimento sobre as TIC's na escola traz à docência uma nova perspectiva de intervenção pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias de Informação e Comunicação, Educação Física, Periódico científico.

INTRODUÇÃO

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) estão conduzindo um processo transformador nas diferentes esferas da sociedade, perpassando o lazer, o entretenimento, a economia, a política e a educação, de modo a alterar a cultura de forma ampla (SANTAELLA, 2003; BIANCHI; PIRES, 2015; SILVEIRA; BRÜGGEMANN; BIANCHI, 2019). Nesse sentido, elas alteram a maneira como a sociedade estabelece suas interações sociais, organização do dia e do trabalho, bem como o acesso a informações e construção de novos saberes, sendo capazes de propor mudanças no âmbito educacional, principalmente no que diz respeito aos processos de ensino e de aprendizagem no contexto escolar.



Pensando no acesso às TIC's, em âmbito educacional há iniciativas governamentais nessa direção, a exemplo do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), que tem por objetivo fomentar a rede pública e a Educação Básica quanto ao uso pedagógico das tecnologias (BRASIL, 2007). A partir do Decreto nº 9.024/2017 institui-se o Programa de Inovação em Educação Continuada, tendo como objetivo apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade e fomentar o uso pedagógico das tecnologias digitais (BRASIL, 2017). Os programas implementados pelo governo são responsáveis por capacitar os profissionais para o uso dos aparatos tecnológicos e também realizar a instalação do laboratório informatizado (MARTINS; PAIVA, 2015).

Nesse cenário, o uso das TIC's tem propiciado diferentes possibilidades de utilização no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação da prática pedagógica do professor (FERREIRA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2016). No contexto da intervenção profissional do professor, os estudos revelam que elas constituem-se como instrumento de grande relevância à prática pedagógica (OLIVEIRA; MOURA; SOUSA, 2015). Porém, para que o processo de construção de novos saberes e fazeres seja concretizado, faz-se necessário o acesso, a apropriação e o desenvolvimento de competências referentes a compreensão dessas tecnologias.

Segundo Diniz, Rodrigues e Darido (2012) o uso dos recursos de mídias na disciplina de Educação Física é considerado bom, sob o ponto de vista pedagógico, uma vez que os participantes dessas aulas as consideram enriquecedoras para o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o uso dos aparatos tecnológicos no processo de ensino se faz necessário para tornar a aula mais atrativa, uma vez que apresenta atividades diferenciadas do habitual aos discentes (OLIVEIRA; MOURA; SOUSA, 2015).

A produção do conhecimento sobre as TIC's na realidade escolar tem sido contemplada em investigações que buscam analisá-las enquanto novas formas didáticas para o ensino da Educação (Física) e quanto a sua utilização em sala de aula (ECHALAR; PEIXOTO, 2016; LIMA; NASCIMENTO, 2016; LUCENA, 2016). A análise da produção científica em periódicos nacionais aponta lacunas e tendências e demonstra que a Educação Física escolar esteve em evidência nas investigações (SANTOS *et al.*, 2014). Contudo, percebe-se que a produção científica acerca do processo de inserção das TIC's, nas aulas, são escassos e não evidenciam o atual contexto em relação à temática referida.

Nesse sentido, o objetivo do estudo foi de analisar a produção científica em periódicos nacionais sobre o uso das TIC's na Educação Física escolar. Para isso, buscou-se além do



cenário investigativo, a forma como os autores abordam a temática, no intuito de redimensionar esse conhecimento no âmbito escolar.

MÉTODO

O estudo caracteriza-se como pesquisa básica, tendo em vista a intencionalidade de produção do conhecimento científico e a não aplicabilidade imediata dos resultados obtidos (APPOLINÁRIO, 2011). Quanto aos procedimentos, constitui-se como uma pesquisa bibliográfica a qual tem como característica principal a pesquisa em materiais publicados (GIL, 2008).

A seleção dos periódicos da área de Educação Física levou em consideração revistas de estratos superiores e intermediários de acordo com a classificação do Qualis da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) entre 2013 a 2016. A opção por esses periódicos ocorreu por contemplarem em seu escopo o tema Educação Física escolar e suas interfaces, compreendendo o uso das TIC's como estratégias de ensino.

Os periódicos selecionados para busca dos artigos foram: Revista LICERE, Revista Pensar a Prática, *Journal of Physical Education*, Revista Movimento, Revista Brasileira de Ciência do Esporte, Revista Motrivivência e a Revista Motriz. Posteriormente, mesmo não atendendo aos pré-requisitos, foram incluídas as revistas Caderno de Formação RBCE e Conexões por apresentarem no seu conjunto de publicações artigos sobre a temática investigada, mais especificamente relatos de utilização das TIC's na Educação Física escolar. Para realizar a pesquisa nos periódicos utilizou-se os descritores “TICs”, “TDICs”, “Mídia”, “Jogos eletrônicos”, “Jogos digitais”, “Tecnologias”, “Tecnologias da Informação”, “*Software*” e “Mídia-Educação”, no local destinado para busca em cada plataforma.

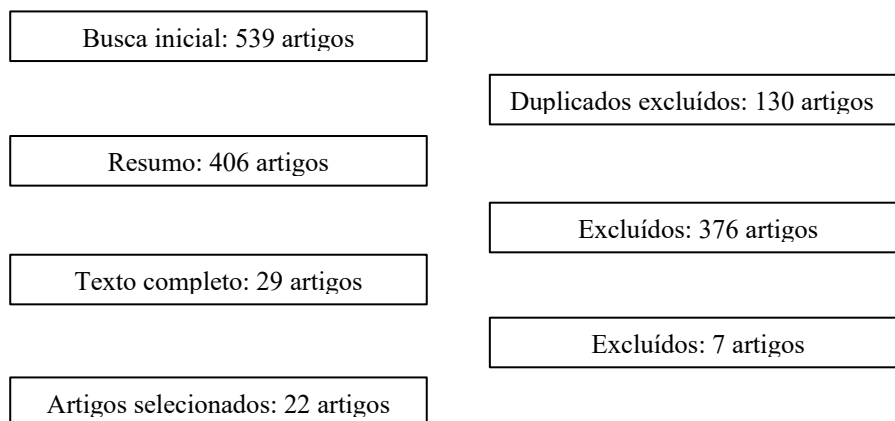
A seleção dos artigos foi estabelecida a partir dos critérios de inclusão: artigos com abordagem no uso das tecnologias na Educação Física escolar; artigos publicados entre 2009 e 2020. Enquanto os critérios de exclusão foram: uso das tecnologias na Educação Física em contextos não escolares e artigos com publicação em anos anteriores a 2009.

A partir da delimitação dos descritores e critérios de seleção dos artigos na busca, em abril de 2020, foram encontrados 539 artigos. Desses, 130 manuscritos foram excluídos devido a sua duplicidade. Dos 409 artigos restantes, realizou-se a leitura dos títulos e resumos, sendo excluídos 376 textos por não se enquadrarem nos critérios de seleção estabelecidos, restando apenas 29 artigos. Após a leitura na íntegra, restaram 22 textos completos para serem analisados.



Com o propósito de garantir a qualidade e validade metodológica, a seleção dos artigos foi realizada por dois pesquisadores de forma concomitante, respeitando o objetivo e critérios estabelecidos para seleção. Após a busca inicial, realizou-se o refinamento para a seleção dos manuscritos e as leituras dos títulos e resumos na íntegra, para a seleção dos estudos que compuseram a análise dos dados. Na existência de discordância entre os pesquisadores, recorreu-se a um terceiro pesquisador, o qual fez o papel de consenso.

Figura 1. Fluxograma da busca dos artigos



Fonte: Elaborada pelos autores, 2021.

Para análise dos artigos selecionados utilizou-se a técnica da análise de conteúdo de Bardin (2011), sendo estabelecidas, a priori, as categorias de análise definidas a partir do periódico de publicação, ano de publicação dos artigos, objetivos, métodos, principais resultados e conclusões. A análise foi estabelecida em três etapas: pré-análise, que consistiu na leitura dos artigos na íntegra e na organização das informações; a codificação, que consistiu no estabelecimento das unidades de registro; e a categorização, que permeou as categorias de análise.

RESULTADOS

Os resultados indicaram que foram encontrados inicialmente 539 estudos publicados nos periódicos investigados. Porém, ao seguir os passos metodológicos do estudo, elencou-se para análise 22 manuscritos. A Tabela 1 apresenta o levantamento dos estudos encontrados por periódico e selecionados para análise.



Tabela 1. Levantamento dos estudos encontrados nos periódicos

Periódicos	Busca inicial	Duplicados excluídos	Resumo	Texto completo	Artigos selecionados
Revista LICERE	49	12	37	0	0
Revista Pensar a prática	1	0	1	0	0
Journal of Physical Education	35	1	34	1	1
Revista Movimento	115	24	91	8	6
Revista RBCE	51	5	46	1	1
Revista Motrivivência	108	36	72	19	14
Revista Motriz	180	52	128	0	0
Total	539	130	409	29	22

Fonte: Elaborada pelos autores, 2021.

A partir da busca nos periódicos em que os artigos selecionados foram publicados percebeu-se a predominância de estudos na Revista Motrivivência com 14 artigos, enquanto a segunda revista com maior número é a Movimento, com seis artigos. A presença de número significativo de artigos no periódico Motrivivência pode estar atrelado a responsabilidade editorial relacionada ao Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva (LaboMídia), com a publicação de um dossiê sobre a Educação Física e Tecnologias digitais.

Não foram encontradas publicações nas revistas LICERE e Pensar a Prática com os descritores selecionados, enquanto a Revista Brasileira de Ciência do Esporte e o *Journal of Physical Education* tiveram apenas um artigo em cada (SANTOS *et al.*, 2014; ARAÚJO *et al.*, 2018) que condiz com os critérios de seleção do estudo. Apesar de serem revistas da área da Educação Física e a temática estar relacionada às tecnologias, pode-se destacar que um contingente considerável de estudos foi encontrado, mediante a produção do conhecimento que se tem identificado na literatura sobre o tema.

Ao considerar os anos de publicações dos artigos nos periódicos, constatou-se o espaçamento entre os anos, nos quais ocorreram as publicações. Ao analisar o período de publicações, 2010 foi o ano com o maior número de publicações encontradas, perfazendo cinco artigos (BARBOSA; GOMES, 2010; CAMILO; BETTI, 2010; RIBEIRO, 2010; SOUZA, 2010; ZOBOLI; SILVA, 2010). Nos anos de 2011, 2012 e 2014 apenas um artigo foi publicado em cada ano (SILVA, 2011; DINIZ; RODRIGUES; DARIDO, 2012; SANTOS *et al.*, 2014). Em 2015 quatro artigos (CHAVES *et al.*, 2015; DINIZ; DARIDO, 2015; FINCO; REATEGUI; ZARO, 2015; GINCIENE; MATTHIESEN, 2015). No tocante a 2016 e 2018 foram encontrados dois artigos em cada ano (COSTA; WIGGERS, 2016; FERREIRA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2016; ARAÚJO *et al.*, 2018; HERNANDO; CATASÚS; ARÉVALO, 2018). Ao analisar o período de publicações, encontrou-se nos anos 2017 e 2019 três artigos por ano (ARAÚJO; SOUZA; MOURA, 2017; CAMUCI; MATTHIESEN; GINCIENE, 2017; SILVA; SILVA, 2017; BARROS; TRIANI, 2019; BORSATO *et al.*, 2019; NARDON; GONZÁLEZ,



2019). O Quadro 1 apresenta a descrição dos artigos em relação aos autores, título, ano de publicação e o periódico.

Quadro 1. Descrição dos artigos selecionados, considerando autores, título e periódico

Autores	Título	Periódico
BARBOSA; GOMES, 2010	Brincadeira, mídia e pós- modernidade: reflexões e dilemas na sociedade atual	Motrivivência
CAMILO; BETTI, 2010	Multiplicação e convergência das mídias: desafios para a educação física escolar	Motrivivência
RIBEIRO, 2010	As tecnologias: do software livre às experiências com a Educação Física e Mídia	Motrivivência
SOUZA, 2010	Cultura corporal na pauta do jornal: notas de uma análise a partir do "Programa AN Escola"	Motrivivência
ZOBOLI; SILVA, 2010	Cibercultura e Educação Física: algumas considerações ontológicas	Motrivivência
SILVA, 2011	Tematizando o discurso da mídia sobre saúde com alunos do ensino médio	Motrivivência
DINIZ; RODRIGUES; DARIDO, 2012	Os usos da mídia em aulas de Educação Física escolar: possibilidades e dificuldades	Movimento
SANTOS <i>et al.</i> , 2014	Estudo da produção científica sobre educação física e mídia/tics em periódicos nacionais (2006-2012)	Revista Brasileira de Ciência do Esporte
CHAVES <i>et al.</i> , 2015	Construindo diálogos entre a mídia–educação e à Educação Física: uma experiência na escola	Motrivivência
DINIZ; DARIDO, 2015	Blog educacional e o ensino das danças folclóricas nas aulas de educação física: aproximações a partir do currículo do estado de São Paulo	Movimento
FINCO; REATEGUI, ZARO, 2015	Laboratório de exergames: um espaço complementar para as aulas de Educação Física.	Movimento
GINCIENE; MATTHIESEN, 2015	Utilizando o moodle na Educação Física: sobre um material didático virtual para o ensino do atletismo	Motrivivência
COSTA; WIGGERS, 2016	Pedagogia crítico-emancipatória e Educação Física escolar: confluências à mídia-educação	Movimento
FERREIRA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2016	Educação Física escolar e tecnologias digitais de informação e comunicação na Base Nacional Curricular Comum... Como é que conecta	Motrivivência
ARAÚJO; SOUZA; MOURA, 2017	Exergames na Educação Física: uma revisão sistemática	Movimento
CAMUCI; MATTHIESEN; GINCIENE, 2017	O jogo de videogame relacionado ao atletismo e suas possibilidades pedagógicas	Motrivivência
SILVA; SILVA, 2017	Jogos eletrônicos de movimento: esporte ou simulação na percepção de jovens	Motrivivência
ARAÚJO <i>et al.</i> , 2018	O corpo virtualizado nas relações tecnológicas com o esporte nos jogos de vídeo e mídias informacionais	<i>Journal of Physical Education</i>
HERNANDO; CATASÚS; ARÉVALO, 2018	Tpackpec: desenho de situações de aprendizagem mediadas por TIC em educação física	Movimento
BARROS; TRIANI, 2019	A utilização de recursos tecnológicos por professores de Educação Física do município do Rio de Janeiro	Motrivivência
BORSATO <i>et al.</i> , 2019	A produção acadêmico-científica sobre jogos eletrônicos em periódicos da área de Educação Física no Brasil	Motrivivência
NARDON; GONZÁLEZ, 2019	Jogos e brincadeiras: o ensino mediado pelas tecnologias da informação e comunicação	Motrivivência

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Os objetivos foram analisados considerando as seguintes subcategorias: produção do conhecimento e tecnologia; conteúdo da Educação Física e tecnologia; aprendizagem e TIC's. Em relação a produção do conhecimento e tecnologia o enfoque está em analisar, mapear e compreender como as tecnologias podem contribuir positivamente com o ensino na Educação



Física escolar (SANTOS *et al.*, 2014; GINCIENE; MATTHIESEN, 2015; COSTA; WIGGERS, 2016; FERREIRA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2016; ARAÚJO; SOUZA; MOURA, 2017; BORSATO *et al.*, 2019).

No conteúdo da Educação Física e Tecnologias os textos apresentaram como foco o cerne no desenvolvimento das práticas pedagógicas fazendo uso das tecnologias (BARBOSA; GOMES, 2010; ZOBOLI; SILVA, 2010; SILVA, 2011; DINIZ; RODRIGUES; DARIDO, 2012; DINIZ; DARIDO, 2015; FINCO; REATEGUI; ZARO, 2015; CAMUCI; MATTHIESEN; GINCIENE, 2017; ARAÚJO *et al.*, 2018; BARROS; TRIANI, 2019; NARDON; GONZÁLEZ, 2019). A subcategoria aprendizagem e TIC's engloba os estudos da produção científica e desafios da prática pedagógica (CAMILO; BETTI, 2010; RIBEIRO, 2010; SOUZA, 2010; CHAVES *et al.*, 2015; SILVA; SILVA, 2017; HERNANDO; CATASÚS; ARÉVALO, 2018). Ao analisar as categorias constata-se que os conteúdos da Educação Física e Tecnologia apresentam um maior número de pesquisas. A presença das tecnologias na vida cotidiana da comunidade escolar e sua influência no âmbito educacional requerem investigações que pensem na otimização desses recursos tecnológicos na prática pedagógica (CAMUCI; MATTHIESEN; GINCIENE, 2017; NARDON; GONZÁLEZ, 2019). O Quadro 2 apresenta a descrição dos objetivos dos estudos selecionados para análise.

Quadro 2. Descrição dos objetivos dos estudos

Autoria	Objetivo
Barbosa e Gomes (2010)	Discutir a relação da brincadeira e da pós-modernidade, visando verificar características, a compreensão deste período e a trajetória das brincadeiras enquanto bem cultural.
Camilo e Betti (2010)	Apresentar reflexões pedagógicas sobre as relações entre as mídias e Educação Física escolar, num cenário em que as tecnologias digitais facilitam e ampliam o acesso aos meios de informação e comunicação.
Ribeiro (2010)	Analisar as dimensões educacionais das tecnologias sem abrir mão dos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais.
Souza (2010)	Apresentar elementos de uma análise de um programa de jornal escolar, a partir da identificação de matérias referentes aos conteúdos da cultura corporal.
Zoboli e Silva (2010)	Versar sobre os impasses epistemológicos provocados por mudanças socioculturais hodiernas na esteira da cibercultura no âmbito esportivo dos jogos eletrônicos e da robótica e suas implicações na educação física.
Silva (2011)	Refletir sobre o discurso midiático a respeito de saúde e atividade física com alunos de Ensino Médio, no âmbito da Educação Física escolar, a partir de uma intervenção pedagógica.
Diniz, Rodrigues e Darido (2012)	Analisar algumas possibilidades de uma proposta que abordou conteúdos da cultura corporal por meio de notícias publicadas pelo Jornal A Folha de São Paulo nas aulas de Educação Física.
Santos <i>et al.</i> (2014)	Realizar um levantamento da produção científica sobre Mídia/TICs veiculada em periódicos da Educação Física no período de 2006 a 2012, apontando possíveis tendências e lacunas na produção do conhecimento neste campo do saber.
Chaves <i>et al.</i> (2015)	Descrever e refletir a respeito de uma experiência pedagógica, problematizando a viabilidade da mídia-educação no contexto da Educação Física escolar com



	alunos do ensino médio de uma escola da rede Estadual de ensino da cidade de Natal-RN.
Diniz e Darido (2015)	Elaborar e avaliar um <i>blog</i> educacional, que subsidiará o ensino do conteúdo de danças folclóricas pelos professores a estudantes do ensino fundamental.
Finco, Reategui e Zaro (2015)	Compreender de que maneira o uso de <i>exergames</i> pode contribuir com a prática de atividade física e com o desenvolvimento de habilidades sociais.
Ginciene e Matthiesen (2015)	Investigar na bibliografia e na <i>internet</i> possibilidades de subsidiar o trabalho do professor de Educação Física em relação ao uso da <i>internet</i> no ensino do atletismo, mais particularmente, dos 100 metros rasos, de forma a contribuir para a difusão ampla desse conteúdo.
Costa e Wiggers (2016)	Apresentar algumas reflexões sobre a prática pedagógica da Educação Física Escolar, destacando a aproximação da pedagogia críticoemancipatória à concepção de mídia-educação.
Ferreira Júnior e Oliveira (2016)	Compreender a presença das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na Base Nacional Curricular Comum, pelo crivo do texto da Educação Física.
Araújo, Souza e Moura (2017)	Analisar a produção acadêmica sobre o uso dos <i>exergames</i> nas aulas de Educação Física escolar
Camuci, Matthiesen e Ginciene (2017)	Analisar o jogo de videogame <i>Kinect Sports (Xbox 360)</i> , relacionado ao atletismo, verificando as proximidades e distanciamentos em relação à modalidade esportiva oficial e suas possibilidades pedagógicas.
Silva e Silva (2017)	Identificar a percepção de jovens acerca da experiência com Jogos Eletrônicos de Movimento com temática esportiva.
Araújo <i>et al.</i> (2018)	Identificar e analisar o consumo midiático relacionado à virtualização esportiva e sua influência subjetiva na conformação dos corpos.
Hernando, Catasús e Arévalo (2018)	Identificar quais os principais elementos para a concepção de situações de aprendizagem mediadas pelas TIC na Educação Física através da colaboração docente.
Barros e Triani (2019)	Verificar os recursos tecnológicos que os professores de Educação Física do município do Rio de Janeiro fazem tem acesso e fazem uso.
Borsato <i>et al.</i> (2019)	Mapear a produção científica sobre os jogos eletrônicos na Educação Física.
Nardon e González (2019)	Verificar possíveis alterações nos processos de ensino de conteúdos específicos da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental quando incorporadas para seu ensino estratégias mediadas pelo uso das TIC.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Em relação aos tipos de estudos, a análise realizada após a sistematização das informações evidencia uma divisão proporcional de 11 estudos aplicados e 11 estudos teóricos com características de ensaios teóricos e revisões sistemáticas.

No que se refere aos resultados da abordagem dos dados analisados, 17 estudos apresentaram abordagem qualitativa (BARBOSA; GOMES, 2010; CAMILO; BETTI, 2010; RIBEIRO 2010; ZOBOLI; SILVA, 2010; SILVA, 2011; DINIZ; RODRIGUES; DARIDO, 2012; CHAVES *et al.*, 2015; FINCO; REATEGUI; ZARO, 2015; COSTA; WIGGERS, 2016; FERREIRA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2016; ARAÚJO; SOUZA; MOURA, 2017; CAMUCI; MATTHIESEN; GINCIENE, 2017; SILVA; SILVA, 2017; ARAÚJO *et al.*, 2018; HERNANDO; CATASÚS; ARÉVALO, 2018; NARDON; GONZÁLEZ, 2019), enquanto três estudos abordagem mista (SOUZA, 2010; GINCIENE; MATTHIESEN, 2015; BORSATO *et al.*, 2019) e dois estudos abordagem quantitativa (SANTOS *et al.*, 2014; BARROS; TRIANI, 2019). Para Silveira e Córdova (2009) as investigações com abordagens qualitativas, em relação



à análise dos dados, têm enfoque na compreensão e explicação dos fenômenos e relações sociais estabelecidas. Assim, os resultados sugerem predominância de estudos com enfoque na compreensão, análise e reflexão acerca da aproximação das TIC's na Educação Física escolar.

Ao analisar a população referente aos estudos aplicados, predominam investigações realizadas com estudantes (SILVA 2011; DINIZ; RODRIGUES; DARIDO, 2012; CHAVES *et al.*, 2015; FINCO; REATEGUI; ZARO, 2015; SILVA; SILVA, 2017; ARAÚJO *et al.*, 2018; NARDON; GONZÁLEZ, 2019), enquanto que pesquisas com a população de professores apresentaram menor número (DINIZ; DARIDO, 2015; CAMUCI; MATTHIESEN; GINCIENE, 2017; HERNANDO; CATASÚS; ARÉVALO, 2018; BARROS; TRIANI, 2019).

Quanto aos instrumentos utilizados nas investigações, nos estudos de abordagem qualitativa e aplicados observou-se predominância no uso de questionários, entrevistas e diários de campo, enquanto nas pesquisas qualitativas de cunho teórico há ênfase de revisões sistemáticas e de literatura acadêmica. Estudos de abordagem qualitativa quanto à análise dos seus dados na Educação Física escolar apresentaram diferentes organizações metodológicas e instrumentais a fim de atingir os seus objetivos (FARIAS; IMPOLCETTO; BENITES, 2020).

O Quadro 3 refere-se a descrição dos métodos utilizados no desenvolvimento dos estudos selecionados para análise, sendo apontadas informações sobre o tipo do estudo, os instrumentos utilizados, a abordagem dos dados e a população.

Quadro 3. Descrição dos métodos abordados nos estudos

Autoria	Tipo de estudo	Instrumento	Abordagem	População
Barbosa e Gomes (2010)	Teórico	Literatura acadêmica científica	Qualitativa	Não se aplica
Camilo e Betti (2010)	Teórico (Ensaio)	Literatura acadêmica científica	Qualitativo	Não se aplica
Ribeiro (2010)	Teórico (Ensaio)	Literatura acadêmica científica	Qualitativo	Não se aplica
Souza (2010)	Teórico	Análise documental	Qualitativo/ Quantitativo	Não se aplica
Zoboli e Silva (2010)	Teórico (Ensaio)	Literatura acadêmica científica	Qualitativo	Não se aplica
Silva (2011)	Aplicado	Diário de campo, entrevistas, filmagens e material desenvolvido nas intervenções	Qualitativo	Estudantes do ensino médio
Diniz, Rodrigues e Darido (2012)	Aplicado	Diário de campo, entrevista semiestruturada	Qualitativa	Estudantes do 7º ano do ensino fundamental
Santos <i>et al.</i> (2014)	Teórico	Análise documental (Periódicos científicos)	Quantitativo	Não se aplica



Chaves <i>et al.</i> (2015)	Aplicado	Diário de campo	Qualitativa	Estudantes do ensino Médio
Diniz e Darido (2015)	Aplicado	Análise documental, entrevista semiestruturada	Qualitativa	6 professores de Educação Física
Finco, Reategui e Zaro (2015)	Aplicado	Diário de campo, entrevistas	Qualitativa	Estudantes entre 8 e 14 anos
Ginciene e Matthiesen (2015)	Teórico	Pesquisa bibliográfica	Quantitativo Qualitativo	Não se aplica
Costa e Wiggers (2016)	Teórico (Ensaio)	Literatura acadêmica científica	Qualitativa	Não se aplica
Ferreira Júnior e Oliveira (2016)	Teórico	Análise documental	Qualitativa	Não se aplica
Araújo, Souza e Moura (2017)	Teórico (revisão)	Pesquisa a base de dados	Qualitativa	Não se aplica
Camuci, Matthiesen e Ginciene (2017)	Aplicado	Coleta de dados visuais, diário de campo	Qualitativa	Pesquisador
Silva e Silva (2017)	Aplicado	Diário de campo	Qualitativa	Estudantes do ensino fundamental
Araújo <i>et al.</i> (2018)	Aplicado	Questionário, entrevista	Qualitativa	Estudantes do ensino médio e ensino superior
Hernando, Catasús e Arévalo (2018)	Aplicado	Diário de campo, análise documental, entrevista, questionários	Qualitativa	Professores
Barros e Triani (2019)	Aplicado	Questionário	Quantitativo	Professores de EF
Borsato <i>et al.</i> (2019)	Teórico (Revisão)	Análise documental	Qualitativa Quantitativa	Não se aplica
Nardon e González (2019)	Aplicado	Diário de campo	Qualitativa	Estudantes do 3º ano do ensino fundamental

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Em relação aos resultados dos estudos, o uso das TIC's como ferramenta didática no ensino da Educação Física tornou-se objeto do estudo na busca de elucidar as possibilidades e as dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar (CHAVES *et al.*, 2015; NARDON; GONZÁLEZ, 2019). No estudo de Nardon e González (2019) foi proposta uma intervenção com estudantes dos anos iniciais e percebeu-se que a integração das TIC's nas aulas de Educação Física alterou as possibilidades de ensino da disciplina. Ademais, os estudantes mostraram-se mais ativos no processo de construção do conhecimento e as famílias mais próximas da ambiência escolar. No entanto, Chaves *et al.* (2015) pontuam que a Educação Física escolar, ao fazer uso das TIC's na perspectiva da mídia-educação, possibilita um fazer pedagógico diferenciado no ensino dos conteúdos, na aprendizagem dos estudantes e no processo colaborativo de construção do conhecimento.



O desenvolvimento tecnológico tem propiciado o acesso a inúmeras informações e alterado os processos de ensino e de aprendizagem, principalmente pelos professores utilizarem cada vez mais o uso das TIC's tanto no lazer como no âmbito profissional (BARROS; TRIANI, 2019). Porém, os professores ao fazerem uso das TIC's apresentaram dificuldades no processo de qualificar esses conteúdos juntamente da quantidade de informações, sendo o tempo para organização do material uma das principais dificuldades. Nesse sentido, Diniz e Darido (2015) e Ginciene e Matthiesen (2015) desenvolveram materiais didáticos virtuais visando a formação dos professores e o ensino dos conteúdos da Educação Física, nesse caso, em relação ao ensino das danças folclóricas e do atletismo.

No estudo de Finco, Reategui e Zaro (2015) os exergames se mostraram uma ferramenta que pode contribuir para a Educação Física escolar, principalmente em relação aos estudantes desmotivados com as aulas de Educação Física, desenvolvendo suas habilidades sociais e confiança. Para Camuci, Matthiesen e Ginciene (2017) o uso dos exergames é uma das possibilidades para o ensino do atletismo nas aulas de Educação Física, no entanto, ressaltam as dificuldades em relação a aquisição do videogame, infraestrutura e espaço adequado para instalação do equipamento. Além disso, os exergames ou jogos eletrônicos possibilitam aos estudantes ter uma compreensão ampliada do esporte a partir das atividades desenvolvidas juntamente dessas tecnologias (SILVA; SILVA, 2017).

O uso das mídias também pode contribuir significativamente na prática pedagógica do professor, principalmente por aproximar o ensino da Educação Física da realidade do estudante. Porém, ressalta-se que a inserção das TIC's na escola pode apresentar dificuldades em seu processo de implementação (DINIZ; RODRIGUES; DARIDO, 2012), tendo em vista a infraestrutura, os recursos tecnológicos, o financeiro e os espaços para instalação (BARROS; TRIANI, 2019).

O processo de aproximação e inserção das TIC's ao contexto escolar, especialmente na Educação Física, perpassam por diferentes possibilidades e desafios a serem pensados e articulados na teoria e prática. A sistematização e análise dos estudos selecionados trazem alguns indicativos sobre o uso das TIC's na prática pedagógica na Educação Física escolar, assim como lacunas que necessitam de aprofundamento, a fim de apresentar embasamento teórico prático denso.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o enfoque do estudo foi investigar a produção científica na literatura acadêmica nacional em relação às TIC's na Educação Física escolar, permite-nos concluir que a temática tem sido foco de diversas investigações. O periódico científico da área da Educação Física que mais promoveu estudos relacionados a temática investigada foi a Revista *Motrivivência*. Em relação ao método, houve predomínio de estudos com a abordagem qualitativa, sendo o ano de 2010 os que obtiveram um maior número de publicações.

Por fim, os resultados revelaram que o uso das TIC's na Educação Física escolar possibilitou o desenvolvimento de propostas significativas na prática esportiva, escolar e nas habilidades sociais. No que se refere aos futuros estudos, recomenda-se ampliar a análise para periódicos das áreas da Educação e da Comunicação, uma vez que são áreas que também contemplam a temática e podem favorecer um olhar mais abrangente em relação ao fenômeno das TIC's.

REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011. 295p.

ARAÚJO, B. M. R. *et al.* O corpo virtualizado nas relações tecnológicas com o esporte nos jogos de vídeo e mídias informacionais. **Journal of Physical Education**, Londrina, v. 29, n. 1, p. e-2923, fev. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/33831/21938>. Acesso em: 09 nov. 2021.

ARAÚJO, J. G. E.; SOUZA, C. B.; MOURA, D. L. Exergames na Educação Física: uma revisão sistemática. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 529-542, jun. 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115351637007>. Acesso em: 09 nov. 2021.

BARBOSA, R. F. M.; GOMES, C. F. Brincadeira, mídia e pós-modernidade: reflexões e dilemas na sociedade atual. **Motrivivência**, Florianópolis, p. 25-39, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Acesso em: 09 nov. 2021.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edições 70, 2011.

BARROS, G. D. S.; TRIANI, F. D. S. A utilização de recursos tecnológicos por professores de Educação Física do município do Rio de Janeiro. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 58, p. 1-17, mai. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e55618>. Acesso em: 09 nov. 2021.

BIANCHI, P.; PIRES, G. L. Cultura digital e formação de professores de Educação Física: Estudo de Caso na Unipampa. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 4, p. 1025-1036, out./dez. 2015.



BORSATO, M. *et al.* A produção acadêmico-científica sobre jogos eletrônicos em periódicos da área de Educação Física no Brasil. **Motrivivência**, v. 31, n. 60, p. 01-21, set. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.300, 12 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6300.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%206300&text=DECRETO%20N%C2%BA%206.300%2C%20DE%2012,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 18 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017.** Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, nº 225, p. 41, 24 novembro 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9204.htm. Acesso em: 18 out. 2021.

CAMILO, R. C.; BETTI, M. Multiplicação e convergência das mídias: desafios para a educação física escolar. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 0, n. 34, p. 122-135, dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Acesso em: 09 nov. 2021.

CAMUCI, G. C.; MATTHIESEN, S. Q.; GINCIENE, G. O jogo de videogame relacionado ao atletismo e suas possibilidades pedagógicas. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 50, p. 62-76, abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n50p62>. Acesso em: 09 nov. 2021.

CHAVES, P. N. *et al.* Construindo diálogos entre a mídia-educação e a Educação Física: uma experiência na escola. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 44, p. 150-163, mai. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2015v27n44p150>. Acesso em: 09 nov. 2021.

COSTA, J. M.; WIGGERS, I. Pedagogia crítico-emancipatória e educação física escolar: confluências à mídia-educação. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 625-634, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.55536>. Acesso em: 09 nov. 2021.

DINIZ, I. K. S.; DARIDO, S. C. Blog educacional e o ensino das danças folclóricas nas aulas de educação física: aproximações a partir do currículo do Estado de São Paulo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 701-716, jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.53073>. Acesso em: 09 nov. 2021.

DINIZ, I. K. S.; RODRIGUES, H. A.; DARIDO, S. C. Os usos da mídia em aulas de educação física escolar: possibilidades e dificuldades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 183-202, jul. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.27108>. Acesso em: 09 nov. 2021.

ECHALAR, A. D. L. F.; PEIXOTO, J. Dos excluídos às razões da exclusão digital. **Revista Científica de Educação**, v. 1, n. 1, p. 41-54, 2016. Disponível em: <http://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/view/6>. Acesso em: 09 nov. 2021.

FARIAS, A. N.; IMPOLCETTO, F. M.; BENITES, L. C. A análise de dados qualitativos em um estudo sobre educação física escolar: o processo de codificação e categorização. **Pensar a Prática**, Goiás, v. 23, e57323, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v23.57323>. Acesso em: 09 nov. 2021.



FERREIRA JÚNIOR, J. R.; OLIVEIRA, M. R. Educação Física escolar e tecnologias digitais de informação e comunicação na Base Nacional Curricular Comum... Como é que conecta!?! **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 150-167, set. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p150>. Acesso em: 09 nov. 2021.

FINCO, M. D.; REATEGUI, E. B.; ZARO, M. A. Laboratório de exergames: um espaço complementar para as aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 687-699, jun. 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115341503010>. Acesso em: 09 nov. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GINCIENE, G.; MATTHIESEN, S. Q. Utilizando o moodle na Educação Física: sobre um material didático virtual para o ensino do atletismo. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 44, p. 109-124, mai. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2015v27n44p109>. Acesso em: 09 nov. 2021.

HERNANDO, M. M.; CATASÚS, M. G.; ARÉVALO, C. G. Tpackpec: desenho de situações de aprendizagem mediadas por TIC em educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 749-764, set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.76681>. Acesso em: 09 nov. 2021.

LIMA, M. R.; NASCIMENTO, S. S. Projeto UCA em Tiradentes: significações de duas professoras quanto às tecnologias digitais de informação e comunicação no contexto escolar. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 32, n. 61, p. 223-240, set. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.46117>. Acesso em: 09 nov. 2021.

LUCENA, S. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 59, p. 277-290, jan/mar. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.43689>. Acesso em: 09 nov. 2021.

MARTINS, R. X.; PAIVA, V. F. F. A implantação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo): revelações de pesquisas realizadas no Brasil entre 2007 e 2011. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP**, v. 96, p. 112-128, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/330812273>. Acesso em: 09 nov. 2021.

NARDON, T. A.; GONZÁLEZ, F. J. Jogos e brincadeiras: o ensino mediado pelas tecnologias da informação e comunicação. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 59, p. 1-14, jul. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e58147>. Acesso em: 09 nov. 2021.

OLIVEIRA, C.; MOURA, S. P.; SOUSA, E. R. TIC'S na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, 2015. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/11019>. Acesso em: 09 nov. 2021.

RIBEIRO, S. D. As tecnologias: do software livre às experiências com a Educação Física e Mídia. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 34, p. 87-105, dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Acesso em: 09 nov. 2021.



SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 22, dez. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2003.22.3229>. Acesso em: 09 nov. 2021.

SANTOS, S. M. *et al.* Estudo da produção científica sobre Educação Física e mídia/TICs em periódicos nacionais (2006-2012). **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 36, fev. 2014. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/2122/1080>. Acesso em: 09 nov. 2021.

SILVA, A. C. Tematizando o discurso da mídia sobre saúde com alunos do ensino médio. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 37, p. 115-122, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2011v23n37p115>. Acesso em: 09 nov. 2021.

SILVA, A. P. S.; SILVA, A. M. Jogos eletrônicos de movimento: esporte ou simulação na percepção de jovens? **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 157-172, set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n52p157>. Acesso em: 09 nov. 2021.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos da pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SILVEIRA, J.; BRÜGGEMANN, A. L.; BIANCHI, P. Formação de professores de Educação Física e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) /mídia: uma relação possível? Análise das propostas curriculares de universidades federais brasileiras. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 57, p. 1-19, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e55308>. Acesso em: 09 nov. 2021.

SOUZA, D. M. Cultura corporal na pauta do jornal: notas de uma análise a partir do “Programa AN Escola”. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 35, p. 247-263, jan. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2010v22n35p247>. Acesso em: 09 nov. 2021.

ZOBOLI, F.; SILVA, R. I. Cibercultura e Educação Física: algumas considerações ontológicas. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 34, p. 106-121, dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Acesso em: 09 nov. 2021.



CAPÍTULO 15

CURRÍCULO MÍNIMO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: REFLEXÕES SOBRE A DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA

DOI: 10.47402/ed.ep.c2022114115184

Tatiane de Lima Bessa Vieira
Murilo Benício de Melo Lobo
Priscila Silva Luiz
Marília de Sá Gomes

RESUMO

Objetivo: Investigar se existe a utilização do Currículo Mínimo por professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. **Método:** Adotou-se uma abordagem qualitativa de pesquisa, de caráter descritivo. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário estruturado, composto por seis perguntas abertas. Participaram do estudo dois professores de Educação Física do Ensino Médio Regular, atuantes em escolas da Rede Estadual do Rio de Janeiro. **Resultados:** Os professores utilizam o Currículo Mínimo como um norteador do planejamento pedagógico. Também, estes acreditam que não deve ser feita a ampliação do Currículo Mínimo, mas uma nova discussão de toda a sua base, tendo como orientação propostas educacionais democráticas. **Considerações finais:** Conclui-se que com a utilização do currículo é possível superar a transmissão de conteúdos esportivos, fazendo com que os professores proponham em suas aulas outros conteúdos que estão presentes na cultura corporal, estimulando também a criticidade dos alunos, sendo necessário discutir a inclusão de novos temas. Ainda, sua utilização leva em conta a realidade distinta das escolas Estaduais.

PALAVRAS-CHAVE: Escola, Planejamento, Professor, Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

O currículo é considerado alvo privilegiado da atenção de autoridades, políticos, professores e especialistas. Isso pode ser percebido pelas constantes reformulações dos currículos nos diversos graus de ensino. Nesse processo de formulações e reformulações, o conhecimento tido como legítimo privilegia alguns e marginaliza outros (MOREIRA, 2013). Moreira e Silva (2002) indicam que estudar o currículo é também refletir sobre questões políticas e ideológicas presentes em sua elaboração. Deve-se, portanto, estudá-lo de forma reflexiva, imerso em sua rede de significações e conectado com o contexto em que está inserido, pois

[...] o currículo não é elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares. O currículo não é elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 08).



Dessa forma, o currículo acaba por materializar questões relativas ao poder de determinado grupo (GOODSON, 2013) e revelar quem somos e o que somos, isto é, nossa própria identidade. Ainda, a criação de um currículo pode expressar a cultura de uma sociedade e seu meio de produção (SILVA, 2007). Por isso, acredita-se que o currículo – território de constantes mudanças, é parte fundamental na formação dos estudantes, tanto na educação básica quanto no ensino superior. Neste sentido, é importante refletirmos sobre o contexto em que a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) criou o currículo mínimo e seu objetivo.

Em 2011 e 2012, a SEEDUC do Rio de Janeiro desenvolveu, revisou e disponibilizou o Currículo Mínimo das doze disciplinas curriculares que compõe os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio regular. No que diz respeito à Rede Estadual de Ensino, a partir de 2012 passou-se a utilizar o Currículo Mínimo para as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular previstas para o Ensino Médio Regular (BRASIL, 2012).

Esse documento tem como objetivo “[...] orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre.” (p. 2). Além disso, tem como finalidade estabelecer um ponto de partida mínimo, o qual deve ser adaptado para cada realidade escolar, buscando a harmonia na Rede de Ensino. Em função disso, são apresentadas, para cada disciplina, as competências e habilidades que devem ser incluídas no planejamento do professor – planos de aula e de curso, bem como os eixos que devem ser trabalhados em cada bimestre, organizados por ano de escolaridade (BRASIL, 2012).

Especificamente em relação à Educação Física escolar, enquanto cultura corporal, esta é entendida como forma de expressão e linguagem. As orientações para esse campo do conhecimento envolvem o reconhecimento e a compreensão teórico-prática dos jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e atividades rítmicas e expressivas. Além disso, há uma interlocução da Educação Física com o campo da Saúde – ampliação da compreensão da condição humana, e com o binômio trabalho e lazer – promoção da reflexão crítica sobre o mundo do trabalho (BRASIL, 2012).

O referido currículo é parte integrante do Planejamento Estratégico da SEEDUC do Rio de Janeiro, visando melhorar o rendimento da educação da rede. Nessa perspectiva, considerando os elementos supramencionados, esse estudo teve por objetivo investigar se existe a utilização do Currículo Mínimo por professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro.



DESENVOLVIMENTO

Metodologia

Esse capítulo é fruto de um estudo realizado em 2017, como requisito da disciplina intitulada “NEPE – Pedagogia”, a qual compõe a grade curricular do curso de Licenciatura em Educação Física de determinada Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Adotou-se uma abordagem qualitativa de pesquisa (MINAYO, 2002), de caráter descritivo (GIL, 2008). Utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário estruturado, composto por seis perguntas abertas (NEGRINE, 2017), apresentadas abaixo no Quadro 1.

Quadro 1. Entrevista

Pergunta 1	Você segue o Currículo Mínimo?
Pergunta 2	Para que seguir? Quais os pontos positivos o Currículo Mínimo oferece para você?
Pergunta 3	Você acha necessário a ampliação do Currículo Mínimo?
Pergunta 4	Na sua opinião, em quais pontos o Currículo Mínimo pode ser melhorado?
Pergunta 5	O Currículo Mínimo é um limitador no planejamento do professor?
Pergunta 6	Não seguir o Currículo Mínimo traria problemas para padronização do ensino escolar?

Fonte: Elaborado pelos autores.

Participaram do estudo dois professores de Educação Física do Ensino Médio Regular, atuantes em escolas da Rede Estadual do Rio de Janeiro. A amostragem foi composta por conveniência, decorrente ao estágio obrigatório que estava sendo realizado na época da pesquisa. Após formulado, o questionário foi enviado e respondido de forma *online*. Cabe ressaltar que a pesquisa foi realizada de forma facultativa e foi garantido aos participantes o anonimato.

Resultados e discussão

Em relação à primeira pergunta (*Você segue o Currículo Mínimo?*), os dois professores afirmaram utilizar o documento como norteador do planejamento pedagógico. Ao encontro disso, na segunda pergunta (*Para que seguir? Quais os pontos positivos o Currículo Mínimo oferece para você?*) o professor a elucida por que acredita ser importante seguir o documento, bem como sugere como a sua construção deve ser feita, junto com os professores e considerando a realidade de atuação, como vê-se abaixo:

Penso que uma proposta de educação é intencionada e assim política. No currículo prescrito há uma proposta de educação, de educação física e de que tipo de sociedade queremos formar. Então, o currículo é importante, porém deve ser construído com os professores novamente, a partir da realidade encontrada em nosso contexto e para qual direção queremos caminhar a partir da educação física escolar (Professor A).



Em relação aos pontos positivos do Currículo Mínimo, na fala dos dois professores encontrou-se em comum a possibilidade de nortear as ações desenvolvidas na disciplina.

Ponto positivo do currículo é ser norteador de uma proposta de educação física que supera, por exemplo, só a transmissão de conteúdo de esportes, não abrangendo a cultural corporal de movimento de um modo mais crítico. O Currículo Mínimo já aponta para esta discussão. Porém, precisa avançar, rediscutir e reconstruir novas propostas (Professor A).

O currículo nos permite nortear nossas ações e padronizar o conteúdo do ensino, evitando assim anomalias (Professor B).

Ao indagar se achavam necessária a ampliação do Currículo Mínimo, houve divergência entre os dois entrevistados. O professor A acredita que não deve ser feita a ampliação do Currículo Mínimo, mas uma nova discussão de toda a sua base tendo como orientação propostas educacionais democráticas, enxergando o aluno como centro do processo pedagógico. Diferente disso, o professor B acredita que deve haver uma ampliação do Currículo Mínimo, de forma que os professores possuam um instrumento enquanto ponto de partida para elaborar seus planos de aula.

Indo de encontro com a fala do professor A, Costa e Munster (2017) acreditam que as ampliações e adaptações curriculares visam proporcionar a equiparação de oportunidades de acesso dos estudantes ao currículo escolar, de modo a favorecer melhor aproveitamento em seu processo educacional.

No que se refere aos pontos que o Currículo Mínimo precisa ser melhorado, os professores indicam que o documento precisa ser reformulado, inclusive agregando novos temas. Destacamos também o comentário do professor A que diz que existem: “[...] propostas que são inviáveis por necessitarem de recursos inexistentes nos espaços escolares e, por conta disso, inviabilizando que o currículo escrito ocorra de fato na prática pedagógica. [...]”. Dialogando, Santos e Pereira (2016) indicam que para o cumprimento efetivo das aulas de Educação Física e do currículo há a necessidade de melhoria dos prédios e equipamentos escolares e, além disso, até mesmo da perspectiva de carreira, do salário e da formação dos professores.

Sobre à quinta pergunta (*O Currículo Mínimo é um limitador do planejamento do professor?*), os dois professores indicam que é necessário que exista um norte em relação ao currículo e, nesse caso, considerando o Currículo Mínimo, os professores mencionam que o documento pode ser ou não limitador.

Pode funcionar como um limitador ou não. Depende de como o professor se relaciona com o currículo proposto. Penso que é necessário ter um norte, porém este norte por meio do currículo também precisa ter a participação dos professores e alunos, para



que o reconheçam e não sintam de fora do processo como algo imposto, que ai sim talvez possa aparecer como limitador (Professor A).

Em parte, sim, porém na minha opinião deve haver um norte, um tema central que nos permita elaborar as ações do bimestre (Professor B).

E, por fim, apresenta-se as respostas da última pergunta: *Não seguir o Currículo Mínimo traria problemas para padronização do ensino escolar?* O Professor B coloca um dos problemas que podem acontecer devido à não utilização do Currículo Mínimo, sendo ele:

Sim, uma vez que o aluno seria prejudicado se por algum motivo tivesse que trocar de turno ou escola, com o currículo mínimo todos os professores da disciplina devem estar ministrando o mesmo conteúdo. Diminuindo assim o impacto na vida do educando, que por ventura venha mudar de ambiente escolar.

Em diálogo, o professor A acredita que não se deve padronizar o ensino, pois ao prezar pela padronização, acaba-se por fixar uma educação de transmissão, sendo o aluno entendido como objeto. Diferente da padronização, o currículo deve servir como orientador, consolidando “[...] um compromisso político que é intencional para um tipo de sociedade esperada.” (Professor A). Nessa perspectiva, Santos e Pereira (2016) trazem à tona a questão da padronização das aulas, uma vez que o professor é colocado em um universo regido por diferentes formas de controle onde a padronização do currículo acaba por reduzir as oportunidades educacionais dos estudantes e a autonomia docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo não é um documento neutro (MOREIRA; SILVA, 2002). Pelo contrário, está atrelado a valores e interesses de determinada classe social. Refletindo sobre esta questão, o Currículo Mínimo proposto pela SEEDUC (BRASIL, 2012), a respeito da componente curricular de Educação Física, apresenta o compromisso da Rede Estadual com o estabelecimento da harmonia entre as instituições de ensino. Há também a preocupação com as competências e habilidades necessárias que devem ser trabalhadas pelo professor junto dos(as) estudantes. Nesse sentido, o documento estaria a serviço de uma ideia de interligação da Rede Estadual.

Especificamente o Currículo Mínimo de Educação Física busca fundamentar as práticas educativas que respeitem a especificidade da área da cultura corporal, bem como o possível diálogo com outros saberes para ações interdisciplinares. Esta proposta se pauta nos princípios de corporeidade, ludicidade e movimento e prática pedagógica do movimento.

Nesse sentido, a partir dos resultados obtidos com as entrevistas conclui-se que os professores investigados utilizam o Currículo Mínimo como norteador do seu planejamento pedagógico. Como ponto positivo, foi destacado que o Currículo Mínimo permite nortear as



ações e os conteúdos de ensino. Além disso, é possível superar a transmissão de conteúdos esportivos, fazendo com que os professores proponham em suas aulas outros conteúdos que estão presentes na cultura corporal, estimulando também a criticidade dos alunos. Negativamente, o Currículo Mínimo precisa ser reformulado, de forma a propor e discutir a inclusão de novos temas. Ainda, levando em conta a realidade distinta das escolas Estaduais, também negativamente obteve-se como resultado que o Currículo Mínimo é um limitador do planejamento do professor, contudo acredita-se que o documento é um norteador de suas ações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Currículo Mínimo 2012 – Educação Física**. Governo do Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Educação, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://cedcrj.files.wordpress.com/2018/03/educac3a7c3a3o-fc3adsica.pdf>. Acesso em: 22 out. 2021.

COSTA, C. M.; MUNSTER, M. A. V. Adaptações curriculares nas aulas de educação física envolvendo estudantes com deficiência visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, p. 361-376, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000300004>. Acesso em: 09 nov. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e História**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2002.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo: Questões Atuais**. 18. ed. São Paulo: Papirus, 2013.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. *In*: NETO, V. M.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre, Sulina, 2017.

SANTOS, L. L. C. P.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 36, p. 281-300, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016171703>. Acesso em: 09 nov. 2021.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOBRE OS ORGANIZADORES



ELIZANGELA CELY DA SILVA OLIVEIRA

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ). Mestra em Educação e possui Licenciatura Plena em Educação Física pela UFRRJ (2015). Professora efetiva da Rede Municipal de Itaguaí/RJ e professora externa do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Supervisão de Estágio Curricular em Educação Física da UFRRJ. Professora e Coordenadora do Curso de Educação Física do Centro Universitário Abeu (UNIABEU). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Pedagogia de Educação Física e Esporte (GPPEFE/DEFD/UFRRJ).



SOBRE OS ORGANIZADORES



GABRIELA SIMÕES SILVA

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ). Licenciada em Educação Física pela UFRRJ (2019). Bolsista CAPES-Demanda Social. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Pedagogia de Educação Física e Esporte (GPPEFE/DEFD/UFRRJ).



SOBRE OS ORGANIZADORES



JOSÉ HENRIQUE DOS SANTOS

Doutor em Ciências da Educação -Motricidade Humana pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa (2004). Mestre em Ciência da Motricidade Humana pela Universidade Castelo Branco (1996). Graduado em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1983). Atualmente é professor adjunto do Departamento de Educação Física e Desportos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (DEFD/UFRRJ). Na mesma instituição, é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ). É líder do Grupo de Pesquisa em Pedagogia de Educação Física e Esporte (GPPEFE/DEFD/UFRRJ).



www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:

DA FORMAÇÃO À AÇÃO

2

ELIZANGELA CELY DA SILVA OLIVEIRA
GABRIELA SIMÕES SILVA
JOSÉ HENRIQUE DOS SANTOS
ORGANIZADORES



2022



www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:

DA FORMAÇÃO À AÇÃO

2

ELIZANGELA CELY DA SILVA OLIVEIRA
GABRIELA SIMÕES SILVA
JOSÉ HENRIQUE DOS SANTOS
ORGANIZADORES



2022

