

REVISTA

CORPOCONSCIÊNCIA

Volume 25 - número 03 – suplemento 2 – setembro/dezembro de 2021



ISSN 1517-6096

ISSNe 2178-5945

**CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE
NACIONAL - PROEF**

Produtos Educacionais

SUMÁRIO

**Seção:
Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino
Fundamental**

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS DA CONTEMPORANEIDADE	6
A EXPERIÊNCIA COM O <i>SPORT EDUCATION</i> NO ENSINO DO ATLETISMO	10
AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE SOBRE UMA PLANILHA DE OBSERVAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	13
EDUCAÇÃO FÍSICA E ATIVIDADES CIRCENSES: UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	16
EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE: UNIDADE DIDÁTICA PROPOSTA A PARTIR DE UMA OBRA APROVADA PELO PNLD	20
EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM FOCO NA AUTONOMIA DAS CRIANÇAS A PARTIR DAS PRÁTICAS CORPORAIS.....	23
GINÁSTICA PARA TODOS: RESSIGNIFICAÇÃO, CONHECIMENTOS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	26
IDEIAS E REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL.....	28
MATRIZ CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	30
O JOGO NO I CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UNIDADE DIDÁTICA VISANDO À APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES.....	33
OS JOGOS SOCIOMOTRIZES DE COOPERAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE VALORES ACERCA DA INDISCIPLINA DISCENTE.....	37
PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO DESENVOLVIMENTO MOTOR DE ESCOLARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	39
PLANEJAMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: PERSPECTIVAS X REALIDADE	42
POSSIBILIDADE METODOLÓGICA PARA A CAPOEIRA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	44



RÚGBI NA ESCOLA: O ENSINO A PARTIR DAS DIMENSÕES DO CONHECIMENTO	47
SISTEMATIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA DE ENSINO DAS LUTAS	50
UMA PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICO-PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL: PROBLEMATIZANDO CORPOS, GÊNEROS E DIFERENÇAS	53

Seção:

Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: INTERPRETAÇÕES DE UM GRUPO DE PROFESSORAS DA ESCOLA PÚBLICA.....	57
A PARTICIPAÇÃO DAS MENINAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ESPORTES DE INVASÃO	60
A SISTEMATIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE UM INSTRUMENTO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	64
AÇÕES PROPOSITIVAS PARA A SISTEMATIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I EM SUZANO/SP	67
AS DIMENSÕES DO CONHECIMENTO NA BNCC E EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM: CONSIDERAÇÕES E SUGESTÕES.....	70
CADERNOS DIDÁTICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: USO E REPRESENTAÇÕES NO ENSINO FUNDAMENTAL II	72
CASTIGOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: INCURSÕES HISTÓRICAS.....	75
CLUBE DE APRENDIZAGEM DE FUTSAL DE MENINAS	78
DIÁRIO DE UM MESTRANDO.....	82
“E A GENTE TEVE QUE APRENDER A CONVIVER”: A PELEJA DE UM PROFESSOR NO ENSINO DO FUTSAL	84
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DESAFIOS DO MÉTODO DA PRÁTICA SOCIAL NA REALIDADE DE UMA ESCOLA PÚBLICA	88
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O JOGO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	92
EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA CORPORAL COLETIVA.....	97
ENSINANDO HANDEBOL A PARTIR DE UM MODELO HÍBRIDO: TGfU + SEM.....	99
JOGOS COOPERATIVOS: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA UNIDADE TEMÁTICA JOGOS E BRINCADEIRAS	102
MECA: GÊNERO E EMPODERAMENTO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	106
O PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO E A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	110



OLIMPIADAS ESCOLARES DE IJUÍ/RS: REGULAMENTO GERAL/ REGULAMENTO ESPECÍFICO	113
PARKOUR NA ESCOLA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA TURMAS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	116
PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL	119
PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	122
PROCESSOS EDUCATIVOS EMERGENTES DE UMA UNIDADE DIDÁTICA COM O FÚTBOL CALLEJERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	125
PROGRAMA DE ENSINO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIANA-PE	128
PROJETO CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	131
PROPOSIÇÕES METODOLÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA: FÚTBOL CALLEJERO, SPORT EDUCATION E TPSR.....	135
UNIDADE DIDÁTICA DE LUTAS-CAPOEIRA.....	139
“VAI TER CAMPEONATO DE NOVO? LIMITES E POSSIBILIDADES DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O FUTSAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR A PARTIR DO SPORT EDUCATION MODEL”	142

Seção: Educação Física no Ensino Médio

CLASSIFICAÇÃO DOS ESPORTES E O USO DAS MÍDIAS: DESENVOLVENDO UMA UNIDADE DIDÁTICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	145
E POR FALAR EM AVALIAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	148
EDUCAÇÃO FÍSICA EM PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UM OLHAR SOBRE A AVALIAÇÃO	151
ESCOLA PRA QUEM? (IM)POSSIBILIDADES DE ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO DE PESSOAS LGBTQ+ A ESCOLA E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	155
PROPOSTA DE SISTEMATIZAÇÃO PARA O ENSINO DA DANÇA COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO	158
“NOS PASSOS DA DANÇA: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM DANÇA NO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA MILITAR”	161
O ENSINO DO VOLEIBOL ESCOLAR: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	164
PROMOVENDO A PARTICIPAÇÃO ESPORTIVA DE JOVENS MENINAS NO ENSINO MÉDIO .	166



SAÚDE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSIÇÃO	169
TEXTO DIDÁTICO: ORIENTAÇÕES DE CONTEÚDO E DE FORMA	171



Seção:
Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental



A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS DA CONTEMPORANEIDADE

Maria do Carmo Silva Gobbo

<https://orcid.org/0000-0002-6100-8554> 

<http://lattes.cnpq.br/1009012261418355> 

Universidade Estadual Paulista (Presidente Prudente, SP – Brasil)

m.docarmo@hotmail.com

Denise Ivana de Paula Albuquerque

<https://orcid.org/0000-0002-5673-5650> 

<http://lattes.cnpq.br/0486007959574800> 

Universidade Estadual Paulista (Presidente Prudente, SP – Brasil)

denise.albuquerque@unesp.br

Introdução

A Educação Física como componente curricular da educação básica, é essencial para a formação das crianças, em especial na etapa da educação infantil, por isso garantir uma prática pedagógica que atenda às expectativas que emanam de diversas concepções é um grande desafio. O contexto escolar abriga diferenças culturais significativas, assim compreende-se que é necessário, reconhecer os estudantes como protagonistas de todo o processo educativo, instigando a participação, criando oportunidades através de atividades contextualizadas e relacionadas e com suas vivências dentro e fora da escola.

A compreensão do que é ser uma criança, levando-se em conta as necessidades intrínsecas para seu desenvolvimento, supõe que o professor tenha conhecimentos do que está posto no marco regulatório, de modo que possa organizar sua prática pedagógica de forma contextualizada e significativa.

Ao sistematizar a prática educativa na Educação Infantil, o professor deve considerar uma estrutura que permita às crianças vivenciar, compreender, representar, atribuindo significados aos conteúdos. Os conhecimentos a serem trabalhados com crianças pequenas, é aquele que possa ser vivido, experimentado e construído, que permitam o seu desenvolvimento na perspectiva das dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais (DARIDO, 2003).

A BNCC (BRASIL, 2017), trouxe as diretrizes para a Educação Infantil, dedicando um capítulo para apresentar as propostas para as crianças de 0 a 6 anos. Foram apresentados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil permitindo-as vivenciarem desafios, serem estimuladas a elaborarem significados sobre si, os outros e sobre o mundo social.

O documento também colocou a intencionalidade educativa às práticas pedagógicas tanto nas creches quanto na pré-escola e garante os direitos de aprendizagem e desenvolvimento como: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. As atribuições do educador apresentada pela BNCC são: “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovem o desenvolvimento pleno das crianças”. (BRASIL, 2017, p.37).

A BNCC (2017) apresenta cinco campos de experiências nos quais, são elencados os

objetivos de aprendizagens e desenvolvimento. Nesse item, são apresentadas as experiências concretas da vida das crianças unindo com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. Os seguintes campos de experiências:

1. O eu, o outro e o nós;
2. Corpo, gesto e movimentos;
3. Traços, sons, cores e formas;
4. Escuta, fala, pensamento e imaginação;
5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Por meio de seu corpo o mundo é explorado com os espaços e objetos ao seu redor, as relações e expressões são estabelecidas, com as brincadeiras o conhecimento sobre si, sobre o seu ambiente e cultura é produzido progressivamente. Mediante as diferentes linguagens (música, dança, brincadeiras faz-de-conta, teatro), a comunicação e a expressão são envolvidas entre o corpo, a emoção e as linguagens. Com os gestos e movimentos são identificados o que é seguro e o que pode ser um risco para o seu corpo (BRASIL, 2017).

O documento apresenta os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no Campo de Experiência 2, na Educação Infantil são:



- Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades;
- Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música;
- Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência;
- Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas. (BRASIL, 2017, p. 47).

O professor de Educação Física na Educação Infantil deverá trabalhar os seus conteúdos pedagógicos visando atender o campo de experiência citado. As atividades pertinentes à Educação Física se constituem como elementos fundamentais na vivência dos alunos, em interação com valores e conceitos do contexto sócio-cultural, que proporciona a possibilidade de comunicação através da linguagem corporal. (MATTOS; NEIRA, 2002).

Para Albuquerque (2015), a propósito de seus objetivos e conteúdos, o processo de ensino e aprendizagem na Educação Física não deve se restringir aos exercícios de certas habilidades e destrezas, mas também é de capacitar o indivíduo a refletir sobre suas possibilidades corporais e com autonomia, exercê-las de maneira social e culturalmente significativas, numa perspectiva de formação integral; esses são os preceitos da cultura corporal de movimento.

As orientações da BNCC (Brasil, 2017) trazem conceitos aprimorados dos documentos anteriores sobre o cuidar e o educar da Educação Infantil. A prática pedagógica da Educação Física, baseada na perspectiva desse documento pode enternecer significativamente o desenvolvimento dos alunos.

É nesse cenário que este estudo se instala, com o propósito de apresentar o produto educacional, desenvolvido no PROEF, que tem o propósito de contribuir para a prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil.

Partindo da compreensão da criança, como centro do planejamento curricular, em consonância com as orientações dos documentos norteadores para a Educação Infantil, delineou-se o objetivo geral do estudo: implementar uma sistematização de conteúdos nas aulas de Educação Física da Educação Infantil 1 e validar os objetivos propostos nos Campos “Eu, o Outro e Nós” e “Corpo, Gesto e Movimento” da BNCC, através das experiências de aprendizagens, com base nas dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal.

Estabeleceu-se ainda, os seguintes objetivos específicos: averiguar como os conhecimentos da linguagem corporal podem impactar as aulas de Educação Física para que os Campos de Experiências O eu, o outro e nós e Corpo, gesto e movimento da BNCC, sejam validados e analisar como o grupo de alunos se expressa por meio da linguagem corporal nos movimentos, através de diferentes dimensões.

Desenvolvimento

O produto educacional trata-se de nove sequências didáticas para a educação infantil, e contempla um material com objetivo colaborar com os professores de Educação Física, oferecendo subsídios e reflexões acerca dos planejamentos e das diversas possibilidades de avaliar nesta etapa de ensino.

As ações implementadas neste estudo, permitiram uma análise do contexto pesquisado, possibilitaram uma intervenção voltada para as necessidades dos alunos, envolvidos na pesquisa. A pesquisa foi desenvolvida na escola EMEIF “Mercedes Sanches Yamafuko”, localizada no Parque dos Pinheiros, na cidade de Álvares Machado, estado de São Paulo.

Participaram da pesquisa, 21 alunos do Infantil I (4 e 5 anos) da escola EMEIF “Mercedes Sanches Yamafuko”, por meio da intervenção no segundo semestre de 2019, nas aulas de Educação Física. A seleção das turmas foi realizada por meio de sorteio. A turma sorteada foi a Infantil I-D. Todos os participantes foram autorizados a participar da pesquisa, através do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) e o TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: os termos foram entregues e explicados individualmente para o responsável por cada aluno. Após a devolução dos termos devidamente assinados os alunos puderam participar da pesquisa.

O planejamento do projeto de intervenção foi elaborado com base no campo citado da BNCC (Brasil, 2017), com nove sequências didáticas, apresentadas a seguir. As aulas foram analisadas através de um diário de pesquisa elaborado pela professora/pesquisadora que se embasou nas três dimensões dos conteúdos (conceitual, procedimental e atitudinal) para o desenvolvimento deste projeto.

**Quadro 1** – Sequências Didáticas para a Educação

Sequência Didática	Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento conforme a BNCC	Objetivos específicos das atividades propostas	Conteúdos
1- Tema da aula: Avaliação dos testes motores e brincadeiras livres	(EI03CG01) (EI03CG03)	Reconhecer os materiais e ampliar as possibilidades de movimento e contribuir com a socialização por meio de atividades livres.	Músicas: O jacaré foi passear na lagoa e Para entrar na casa do Zé tem que bater o pé
2- Brincadeira Coelho sai toca cooperativo	(EI03EO01) (EI03EO03)	Contribuir para socialização, integração e cooperação das crianças; desenvolver o tempo de reação, orientação espacial coordenação motora e agilidade.	Brincadeira Coelho sai da toca cooperativo
3- Circuito motor	(EI03EO05) (EI03CG05)	Desenvolver a coordenação motora com equilíbrio, esquema corporal, organização espacial e organização temporal	Circuito motor e suas estações e demonstrado as atividades.
4- Brincadeira Está pronto seu lobo?	(EI03EO07) (EI03CG04)	Desenvolver a imaginação, expressão corporal, coordenação motora, interação e sociabilização com seus colegas.	Conceitos básicos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação e aparência.
5- Pega-pega estátua	(EI03EO04) (EI03CG05)	Desenvolver a interação, coordenação, equilíbrio, lateralidade e a criatividade	Atividades para as capacidades motoras de equilíbrio e lateralidade
6- Imitando os animais	(EI03EO02) (EI03CG01)	Desenvolver a agilidade e atenção; desenvolver a noção de espaço e tempo e a consciência do seu corpo no ambiente; criatividade e imaginação, coordenação motora global.	Músicas: Bicharada (Saltibancos) e o Macaquinho bate, bate o seu coquinho
7- Circuito com brincadeiras populares	(EI03EO06) (EI03CG02)	Contribuir para a socialização e integração das crianças, desenvolver a coordenação motora, equilíbrio, organização espacial e temporal.	Circuito com: pé de lata, corda (saltar a cobrinha, salto em altura, passar embaixo sem deixar o corpo relar na corda), jogar a peteca, passeio no carrinho de rolimã e acertar a bola na boca do palhaço.
8- Brincadeira Acorda, seu urso	(EI03EO03) (EI03CG03)	Desenvolver a imaginação, coordenação motora, a atenção e a agilidade, velocidade e a noção de espaço e tempo do seu corpo em um ambiente.	Músicas: Eu não quero andar para frente e Cinco patinhos Aquecimento: Brincadeira morto-vivo, pipoca-panela de pressão.
9- Brincadeiras com história cantada e avaliação dos testes motores	(EI03EO04) (EI03CG03)	Desenvolver a criatividade, imaginação, coordenação motora, expressão corporal e atenção.	Músicas: Cabeça, ombro, joelho e pé. Brincadeira: Cabeça, ombro e cone.

Fonte: construção das autoras.

O planejamento foi estruturado através de diferentes correntes pedagógicas com o intuito de propor diferentes situações de aprendizagens e que elas fossem desafiadoras, inovadoras, incentivadoras à resolução de



problemas e à reflexão das vivências e das aprendizagens. Outro aspecto relevante que foi considerado, está no fato de ser um planejamento contextualizado com a realidade da turma que participou dessa intervenção.

As ações para a construção deste estudo, foram embasadas nas dimensões dos conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais), indo ao encontro da formação integral proposta pela BNCC (2017), ou seja, conhecendo a criança como um todo. Todos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos campos 1 O eu o outro e o nós e 2: "Corpo, Gesto e Movimento", foram vivenciados ao longo das aulas e apresentaram resultados positivos, demonstrando a criança no centro da aprendizagem, ou seja, como protagonistas de sua aprendizagem.

As relações de convívio coletivo e de cuidado com o corpo, com o espaço, com as regras, desenvolveram a autonomia, as relações de convívio e o respeito às individualidades de cada um, através de cada brincadeira proposta no projeto, validando assim, os campos de experiência estudados.

Considerações finais

Historicamente, a Educação Física desenvolveu função predominante na dimensão procedimental e as aulas destinadas à Educação Infantil foram, muitas vezes, com o livre brincar. Este estudo mostrou que é possível desenvolver, por meio de brincadeiras dirigidas, as três dimensões dos conteúdos, utilizando diferentes métodos e materiais para que elas fossem interessantes, despertassem a vontade de participar e fizessem sentido para a vida daquelas crianças.

Enfim, este estudo pretende contribuir com os demais colegas de profissão para a reverberação de como elaborar o planejamento e apresentar os resultados da prática ("do chão da quadra") da Educação Física na Educação Infantil. Espera-se que outras pesquisas possam colaborar com este tema tão significativo para a primeira infância.

Referência do produto educacional

Disponível em: <https://edutec.unesp.br/proef/docs/Produtos%20ProEF%20-%20Turma%201/1%20-%20UNESP%20Presidente%20prudente/Maria%20do%20Carmo%20Silva%20Gobbo.pdf>.



A EXPERIÊNCIA COM O *SPORT EDUCATION* NO ENSINO DO ATLETISMO

Eliane Maria de Almeida

<http://orcid.org/0000-0002-3829-9293> 

<http://lattes.cnpq.br/5285639428538044> 

Prefeitura Municipal de Paçandu (Paçandu, PR – Brasil)
elianemarialmeida@hotmail.com

Luciane Cristina Arantes

<http://orcid.org/0000-0002-8155-2776> 

<http://lattes.cnpq.br/4373667750972554> 

Universidade Estadual de Maringá (Maringá, PR – Brasil)
luarantes100@gmail.com

Introdução

Este produto educacional material didático é o resultado da investigação intitulada “Implementação do modelo de ensino *Sport Education* nos anos iniciais do ensino fundamental”, cujo objetivo foi implementar o Modelo de Ensino *Sport Education Model*, no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, no município de Paçandu - Paraná. Para tanto, foi realizada uma intervenção pedagógica, baseada no modelo de ensino *Sport Education*, em uma turma do quarto (4º) ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, composta por dezessete (17) alunos (11 meninos e 6 meninas).

O *Sport Education Model* (SEM) foi criado por Daryl Siedentop. Esse modelo de ensino subsidia-se em pressupostos construtivistas e busca promover experiências esportivas autênticas aos alunos, por meio da centralidade do aluno no processo de aprendizagem. A proposta do SEM busca formar alunos competentes, literatos e entusiastas.

No SEM, as aulas e o ensino do esporte, possuem grande proximidade com a prática esportiva institucionalizada e competitiva, para tanto, esse modelo de ensino envolve seis características do esporte institucionalizado, quais sejam: época esportiva, afiliação, competição formal, registro estatístico, festividade e os eventos culminantes. Nesse contexto, o aluno conhece e compreende os diferentes papéis e habilidades motoras (técnicas e táticas) da modalidade esportiva estudada, bem como outros fatores que envolvem essa prática corporal (SIEDENTOP, HASTIE; MARS, 2011).

De acordo com Siedentop, Hastie e Mars (2011), o professor precisa desenvolver uma rotina de aula que propicie aos alunos a capacitação para cumprirem as tarefas exigidas a sua equipe, para desempenharem os diferentes papéis, com entusiasmo e de modo justo e igualitário. Para isso, os autores pontuam que as aulas precisam ser proativas, de modo que propiciem que o aluno aprenda mais aspectos e funções sobre o conteúdo ensinado, bem como o comportamento adequado para a aula e para a prática esportiva.

Desse modo, a rotina das aulas pode “incluir aquecimento, prática técnica, prática tática, jogos reduzidos, reuniões de equipe, prática de papéis (por exemplo, prática de arbitragem e pontuação), segmentos de competição e fechamento” (SIEDENTOP; HASTIE; MARS, 2011, p. 48, *tradução nossa*).

Desenvolvimento

A partir da compreensão organizacional das aulas, com base no SEM, foi elaborado um planejamento composto por vinte (20) aulas (Quadro 2), o qual subsidiou a professora pesquisadora durante a intervenção na turma selecionada. Tratou-se de uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica (DAMIANI *et al.*, 2014), cuja finalidade foi contribuir para a solução de problemas da prática pedagógica, envolvendo planejamento, implementação de interferência pedagógica e avaliação do processo de intervenção com o SEM.

A professora pesquisadora realizou o planejamento de uma Unidade Didática, a partir da proposta desenvolvida por Siedentop, Hastie e Mars (2011), utilizando a modalidade esportiva Atletismo, com as provas: salto em altura, lançamento de dardo e corrida de resistência, cuja organização é apresentada no quadro 2.

**Quadro 1** – Organização da Unidade de ensino de Atletismo, subsidiada pelo *Sport Education*

AULA	ORGANIZAÇÃO DA TEMPORADA	ESTRATÉGIA DIDÁTICO PEDAGÓGICA
01	Introdução ao <i>Sport Education</i> : Explicação a respeito da organização do modelo de ensino e constituição das equipes.	Professor dirige aula: Introdução à corrida de resistência: habilidades básicas e regras.
02	Introdução ao <i>Sport Education</i> : Apresentação dos nomes das equipes e customização de camisas.	Aluno treinador dirige o aquecimento supervisionado pelo professor. Professor dirige a aula: Introdução ao lançamento de dardo: habilidades básicas e regras.
03	Introdução ao <i>Sport Education</i>	Aluno treinador dirige o aquecimento supervisionado pelo professor. Professor dirige a aula: Introdução ao salto em altura: habilidades básicas e regras.
04	Pré-temporada	Aluno treinador dirige o aquecimento supervisionado pelo professor. Professor dirige a aula: salto em altura, corrida de resistência e lançamento de dardo: habilidades básicas e regras. Competição pré-temporada: lançamento de dardo.
05	Pré-temporada	Aluno treinador dirige o aquecimento supervisionado pelo professor. Professor dirige a aula: salto em altura, corrida de resistência e lançamento de dardo: habilidades básicas e regras. Competição pré-temporada: corrida de resistência.
06	Pré-temporada	Aluno treinador dirige o aquecimento supervisionado pelo professor. Professor dirige a aula: salto em altura, corrida de resistência e lançamento de dardo: habilidades básicas e regras. Competição pré-temporada: salto em altura.
07	Temporada	Alunos treinadores dirigem a aula: aquecimento, treinamentos das habilidades específicas da temporada. Primeira competição de salto em altura.
08	Temporada	Alunos treinadores dirigem a aula: aquecimento, treinamentos das habilidades específicas da temporada. Segunda competição de salto em altura.
09	Temporada	Alunos treinadores dirigem a aula: aquecimento, treinamentos das habilidades específicas da temporada. Terceira competição de salto em altura.
10	Temporada	Alunos treinadores dirigem a aula: aquecimento, treinamentos das habilidades específicas da temporada. Primeira competição de lançamento de dardo.
11	Temporada	Alunos treinadores dirigem a aula: aquecimento, treinamentos das habilidades específicas da temporada. Segunda competição de lançamento de dardo.
12	Temporada	Alunos treinadores dirigem a aula: aquecimento, treinamentos das habilidades específicas da temporada. Terceira competição de lançamento de dardo.



13	Temporada	Alunos treinadores dirigem a aula: aquecimento, treinamentos das habilidades de corrida de resistência. Primeira competição de corrida de resistência.
14	Temporada	Alunos treinadores dirigem a aula: aquecimento, treinamentos das habilidades específicas da temporada. Segunda competição de corrida de resistência.
15	Temporada	Alunos treinadores dirigem a aula: aquecimento, treinamentos das habilidades específicas da temporada. Terceira competição de corrida de resistência.
16	Treinamento de habilidades para as competições finais da temporada	Alunos treinadores dirigem a aula: aquecimento, treinamentos das habilidades específicas da temporada.
17	Preparação para evento culminante: elaboração de materiais e premiações	Alunos treinadores dirigem a aula: aquecimento, treinamento das habilidades de corrida de resistência, salto em altura, lançamento de dardo.
18	Evento culminante Salto em altura	Alunos treinadores dirigem a aula: aquecimento. Todos os alunos executam as funções de atleta e arbitragem.
19	Evento culminante corrida de resistência	Alunos treinadores dirigem a aula: aquecimento. Todos os alunos executam as funções de atleta e arbitragem.
20	Evento culminante Lançamento de dardo. Premiação dos vencedores da temporada	Alunos treinadores dirigem a aula: aquecimento. Todos os alunos executam as funções de atleta e arbitragem.

Fonte: Adaptado pelas autoras de Siedentop, Hastie e Mars (2011); Pereira (2015).

A apresentação desta Unidade Didática baseia-se nos planos de aula utilizados na pesquisa. As aulas foram apresentadas, a partir dos objetivos de aprendizagem e objetos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Considerações Finais

Esta Unidade Didática, como produto da trajetória acadêmica, torna-se relevante para a apropriação e disseminação do modelo de ensino SEM, no âmbito da Educação Física, para professores e para a comunidade acadêmica. Vale ressaltar que este material pedagógico foi produzido como um instrumento norteador com o intuito de auxiliar professorxs de Educação Física, na implementação desse modelo de ensino em suas aulas, e ofereça meios para a compreensão de estratégias de ensino, que possibilitem a centralidade do aluno no processo de aprendizagem.

Referência do produto educacional:

Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1GG3iTY32k3DcTDqE0yth0PTuDrnwe3nl/view?usp=drivesdk>



AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE SOBRE UMA PLANILHA DE OBSERVAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Caroline Dias de Arruda

<https://orcid.org/0000-0003-1506-2231> 

<http://lattes.cnpq.br/0103253848132945> 

Secretaria Municipal de Educação de Praia Grande (Praia Grande, SP – Brasil)
carolinearruda2@gmail.com

Daniela Godoi Jacomassi

<https://orcid.org/0000-0002-7043-7529> 

<http://lattes.cnpq.br/7699007812483790> 

Universidade Federal de São Carlos (São Carlos, SP – Brasil)
danielagodoij@ufscar.br

Introdução

Este produto educacional é resultado do Mestrado Profissional em Educação Física (conhecido como ProEF), que tem por objetivo produzir conhecimentos técnicos e científicos para melhorar a nossa prática e também auxiliar outros colegas de profissão. Desta forma tive como primeiro desafio ao entrar no mestrado, pensar em um tema de pesquisa que abordasse algum dilema ou dificuldade que eu enfrentava na minha ação docente. Coincidentemente no mesmo ano, a prefeitura do município onde sou professora, implementou na Educação Física uma planilha de observação para avaliar o desenvolvimento dos alunos na educação infantil. Nesse momento compartilhei das mesmas angústias que meus colegas de profissão. O que devo avaliar? Como avaliar? Estou sendo coerente com meus alunos? Entre tantas outras perguntas que se faziam presentes no momento avaliativo. Como esse tema ainda provoca nos professores muitas incertezas, me deparei com o meu problema de pesquisa. Na tentativa de identificar quais os apontamentos, as necessidades e as dificuldades dos docentes que a utilizam no município, desenvolvi minha dissertação intitulada “AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: análise sobre uma planilha de observação na educação infantil”, que foi apresentada para a obtenção do título de mestre em Educação Física escolar pela Universidade Federal de São Carlos. Além disso, produzi como produto educacional um vídeo em *whiteboard* com linguagem não acadêmica para tornar os resultados da pesquisa mais acessível e dinâmico aos possíveis interessados. O roteiro do vídeo foi elaborado pela primeira autora e também pela orientadora do trabalho.

Desenvolvimento

O vídeo produzido traz os principais elementos sobre o contexto da pesquisa, a metodologia utilizada e também alguns dos principais resultados obtidos, perpassando resumidamente pelo início, meio e fim da dissertação elaborada. A fim de contextualizar e entendermos um pouco mais sobre o conteúdo do vídeo, a seguir descreveremos mais especificamente o percurso investigativo e o cenário da pesquisa.

A planilha de observação em questão possui 12 critérios a serem analisados para cada criança, tendo o(a) professor(a) que sinalizar “sim”, “não” ou “em processo” em cada um deles. Desses critérios, 8 são atribuídos aos aspectos motores, tais quais: Orientação espaço-temporal; Locomoção; Equilíbrio; Lateralização; Dominância Lateral; Demonstra conhecimento corporal (Esquema Corporal); Coordenação Motora Fina; Coordenação Motora Ampla/Global; e os demais para aspectos atitudinais e conceituais, como: Compreende as orientações propostas; Executa as atividades propostas; Mantém atitudes positivas com os colegas; Socializa com seus colegas; e Enfrenta desafios.

O objetivo do estudo, portanto, foi avaliar na percepção dos docentes de Educação Física que atuam na educação infantil do município, o conteúdo e a aplicabilidade dessa planilha.

A pesquisa foi realizada em uma Rede Municipal de Pública de Ensino localizada no estado de São Paulo, sendo composta no ano de 2018 por 76 escolas, sendo 33 de educação infantil. Participaram da pesquisa 21 dos 40 professores(as) de Educação Física 52% dos(as) professores(as) atuantes à época.

Somente participaram da pesquisa os(as) professores(as) que, após serem informados(as) acerca dos procedimentos da pesquisa, aceitaram participar e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

A coleta de dados para a pesquisa foi realizada por meio de questionário semiestruturado, já que este instrumento garante o anonimato do(a) participante e exclui qualquer possibilidade de interferência da opinião



do(a) pesquisador(a) que, no caso da presente pesquisa, faz parte desse professorado.

Os(as) professores(as) que aceitaram participar da pesquisa receberam por e-mail um link de acesso para responderem ao questionário, através da ferramenta *Google Forms*.

Após este período, as respostas dos questionários embasaram as discussões na análise de dados, sendo realizada em 3 fases:

Fase 1 – Análise descritiva: esta fase, o objetivo foi caracterizar os(as) participantes da pesquisa. Neste sentido, identificamos o perfil dos(as) professores(as), o entendimento dos professores sobre avaliação na Educação Física escolar (formação inicial sobre avaliação, as principais dificuldades e os instrumentos utilizados por eles) e a visão que eles possuem sobre a sistematização da avaliação na Educação Física escolar na educação infantil, na tentativa de compreender melhor o cenário da pesquisa.

Fase 2 – Análise de cluster: nesta fase o objetivo foi analisar os dados obtidos nas questões fechadas do questionário, a fim de buscar elementos semelhantes e discrepantes entre os(as) docentes e, conseqüentemente, identificar possíveis padrões de respostas apresentadas pelos(as) participantes da pesquisa, na tentativa de procurar mais elementos para sustentar e enriquecer as discussões das categorias de análises da terceira fase. Para isso, foi realizada uma análise de cluster utilizando o programa estatístico *Statistical Package for Social Sciences* (IBM SPSS Statistics – versão 23). Esta técnica estatística, também utilizada em outros estudos da área de Educação Física escolar (por exemplo, BORDIN, 2018; MORANDIM, 2021; VENDITTI JÚNIOR, 2005), tem como objetivo classificar elementos em um grupo (cluster), agrupando de acordo com as semelhanças entre os elementos, de forma que elementos parecidos formem um mesmo cluster (HAIR JR. et al., 2009). Cabe aqui ressaltar a importância dos dados quantitativos combinados aos qualitativos, na medida em que “se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (MINAYO, 2002, p. 22).

Fase 3 – Categorias de análise: nesta etapa os dados obtidos nas duas primeiras fases foram combinados e analisados em conjunto por meio de categorias de análise. Neste momento adotamos a técnica apresentada por Gomes (2002), cujos resultados obtidos são englobados em categorias que podem ser definidas antes ou depois do trabalho de campo, ou seja, determinados elementos ou aspectos que possuem características que se relacionam entre si por terem características comuns, são agrupados em categorias elaboradas pelo(a) pesquisador(a).

A partir da leitura minuciosa das respostas obtidas, elaboramos 3 categorias de análises, a saber:

- Relevância dos critérios;
- Relevância da planilha na avaliação;
- Necessidade de capacitação sobre avaliação na Educação Física.

A primeira categoria, chamada “Relevância dos critérios” aborda a concepção dos professores sobre os 12 itens da planilha. Desta categoria, pudemos notar que os docentes apresentam maior insatisfação nos aspectos motores, justificados pela falta de critério para avaliar a ação motora. Sendo assim, consideram essa parte muito subjetiva para observar. Já os itens que tiveram maior aceitação do corpo docente foram “mantém atitudes positivas” e “socializa com seus colegas”. Na parte destinada para avaliar se o aluno enfrenta desafios, foi registrado também uma boa aceitação por parte dos professores, e embora nenhum deles tenham manifestado uma sugestão, quando buscamos na literatura embasamento sobre este critério, percebemos que o fator motivacional está muito presente na ação do aluno em se sentir apto para determinadas tarefas. Quanto aos critérios “executa as atividades propostas” e “compreende as orientações propostas”, algumas professoras sentiram a necessidade de unificar a forma como a criança executa de acordo com as orientações do(a) professor(a). Sobre essa ligação entre os critérios, Darido (2012) afirma que “os conteúdos procedimentais implicam o saber fazer, e o conhecimento sobre este domínio só pode ser verificado em situações de aplicação” (p. 137), a codependência entre eles confirma uma necessidade de integração dos critérios.

A segunda categoria de análise criada, foi “Relevância da planilha na avaliação”. Aqui, identificamos 3 perfis diferentes de professores quanto a aceitação da planilha em estudo: Os Favoráveis a planilha e sem dificuldades para aplicá-la, composto por 8 professores; Os Favoráveis à planilha, mas que apresentam dificuldades para aplicá-la, composto por 7 professores; e os resistentes à planilha, composto por 6 professores. De uma forma geral os docentes acreditam ser relevante a sistematização da avaliação, porém consideram que a planilha que foi criada para esse efeito necessita de alguns ajustes. Tendo em vista a complexidade e a importância do processo avaliativo, a sistematização no ato de avaliar torna-se complexa no sentido de que deve evitar “engessar” o trabalho do(a) professor(a) que é comprometido com sua prática docente, mas, ao mesmo tempo, precisa estabelecer parâmetros objetivos, buscando considerar as dificuldades enfrentadas por professores(as) que se sentem “perdidos(as)” no que tange à avaliação. Sendo assim, é importante unir os dois fatores para garantir que seja feita uma avaliação e, ainda, que seja o mais coerente possível a fim de assegurar e minimizar as problemáticas geradas pela sua inflexibilidade.

Por fim, a última categoria criada denominou-se “Necessidade de capacitação sobre avaliação na Educação Física”. Ao longo do trabalho, foi possível compreender a complexidade do assunto avaliação escolar,



principalmente na educação infantil. Por este motivo, foi mostrado a necessidade de aumentar o diálogo sobre assunto em formações complementares a graduação.

Questionarmos e aceitarmos a condição de que sempre temos algo a aprender, é importante para o desenvolvimento não somente pessoal, como também profissional.

Considerações Finais

As reflexões apresentadas durante a pesquisa e no desenvolvimento do vídeo, não tiveram a intenção de julgar o que é certo ou errado, mas sim de trazer elementos para dialogar sobre as fragilidades e potencialidades de um documento norteador, denominado aqui de “Planilha de observação na educação infantil”, visando uma ação avaliativa coerente, eficiente e prática que poderá auxiliar os(as) professores(as) da Rede Municipal Pública de Ensino em questão e outros(as) professores(as) e redes a trabalharem com esse sistema avaliativo implantado.

Foi possível, ao longo deste trabalho, verificar que o tema avaliação carrega muitas incertezas e que não há uma única maneira de ser realizada, tampouco uma mais correta. Sendo assim, nota-se que há necessidade de maiores estudos, principalmente, quando se refere à educação infantil.

Após a imersão nesse universo, que obtive tanto do contato com a literatura, como também das opiniões dos professores participantes, posso dizer que desenvolver este estudo, me acrescentou muito como professora atuante na educação infantil.

A produção do produto educacional foi uma tarefa desafiadora à medida que precisávamos pensar em alguma estratégia que pudesse traduzir e expandir o conhecimento construído durante o mestrado profissional para outros(as) professores(as).

Nesse estudo em específico, o formato de vídeo em *whitebord* foi escolhido, pela popularidade e capacidade de concentrar a atenção do público, para que pudesse atrair mais professores(as), não só do município onde atuo, e assim aumentar o diálogo sobre o assunto.

Uma vez já decidido a estratégia a ser utilizada, dois outros desafios surgiram. O primeiro em termos mais conceituais de como transformar a linguagem acadêmica em um roteiro audiovisual que não ficasse extenso e cansativo para quem assistisse e o segundo em termos mais técnicos com conhecimentos específicos exigidos para a construção da animação pelo programa.

Contudo acredito que o resultado tenha contemplado nossos objetivos e para quem tiver interesse pode ser consultado no canal do Youtube ProEF UFSCar pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=wPxC-bDXV1Q> e no site do ProEF UFSCar (<https://www.proef.ufscar.br/dissertacoes-e-produtos/produtos-educacionais/1-turma-2018-2020>).

Referência do produto educacional

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wPxC-bDXV1Q>



EDUCAÇÃO FÍSICA E ATIVIDADES CIRCENSES: UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Adria Maria Messias

<https://orcid.org/0000-0002-0532-6072> 

<http://lattes.cnpq.br/7930724643195749> 

Universidade Estadual Paulista (Rio Claro, SP – Brasil)
adria.maria-messias@unesp.br

Fernanda Moreto Impolcetto

<https://orcid.org/0000-0003-0463-0125> 

<http://lattes.cnpq.br/8235194832537824> 

Universidade Estadual Paulista (Rio Claro, SP – Brasil)
fernanda.moreto@unesp.br

Introdução

Este Material Didático foi elaborado como um Produto Educacional, parte integrante de uma dissertação do Programa Profissional de Mestrado em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Ele é resultado da pesquisa intitulada: "Atividades Circenses na Educação Física Escolar: uma proposta para a educação infantil", cujo objetivo foi analisar a implementação de uma Unidade Didática (UD) para o ensino de atividades circenses nas aulas de Educação Física da Educação Infantil.

Grande parte dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil têm dificuldade em selecionar os conteúdos a serem desenvolvidos e planejar atividades com propósitos pedagógicos para suas aulas, sendo raras as publicações de trabalhos que favoreçam ações educativas da Educação Física na Educação Infantil e colaborem efetivamente com o professor em sua atuação.

As orientações contidas nesse material visam fomentar uma prática pedagógica que, para além do brincar e de atividades com ênfase no desenvolvimento motor, coopere para a formação e desenvolvimento dos alunos no processo ensino e aprendizagem, oportunizando a experimentação e o conhecimento das diversas manifestações que compõem a cultura corporal do movimento, de modo especial, através das atividades circenses nas aulas de Educação Física na etapa de ensino da Educação Infantil.

A Educação Física, enquanto práxis educacional que contempla os conteúdos da cultura corporal do movimento humano, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, devendo estar inserida a partir da Educação Infantil. No entanto, além da LDB/Lei n.º 9394/96 não especificar qual profissional deve atuar com os conhecimentos relacionados a ela, nos documentos que instituem e regulamentam a Educação Infantil o conhecimento é abordado de forma integral, motivo pelo qual, nessa etapa da Educação Básica, não há menção direta sobre os conteúdos específicos do ensino da Educação Física.

Entende-se que a cultura corporal de movimento, da qual a Educação Física se apropria e sistematiza práticas pedagógicas para ensinar na escola, integra a diversidade cultural construída pelo ser humano ao longo de sua existência, e que as atividades circenses sendo um componente dessa cultura, constituem-se como um relevante tema a ser desenvolvido, pois apresentam uma riqueza de conteúdos possíveis de serem explorados com finalidades educativas, de maneira a atender as especificidades da Educação Infantil, contribuindo para a formação integral do ser humano. Entretanto, verifica-se uma ausência de produções em relação às implicações pedagógicas dos conteúdos da cultura corporal de movimento de atividades circenses nesse ciclo de ensino.

Desse modo, espera-se que esse Produto Educacional contribua com os docentes, ampliando os conhecimentos sobre os conteúdos dos componentes da cultura corporal de movimento que podem ser ensinados nas aulas de Educação Física na Educação Infantil, bem como possa trazer aportes para referenciar outros interessados e os anos iniciais do Ensino Fundamental, nesse caso específico, apresentando os conteúdos das atividades e dos elementos que envolvem a cultura e a prática circense.

Desenvolvimento

Tendo como base o referencial teórico que propõe a classificação das modalidades circenses por unidades didático-pedagógicas evidenciando as ações motoras gerais envolvidas, elaborou-se uma UD de atividades circenses (Quadro 1), constituída por 12 planos de aulas (Quadro 2), onde as modalidades, conteúdos e materiais utilizados foram cuidadosamente selecionados, flexibilizados e adaptados para a faixa etária em questão.

As aulas propostas, na maioria das vezes, foram estruturadas em três momentos: (1) Roda de conversa inicial: para introduzir ou relembrar os conceitos e as atividades vivenciadas, levantar o conhecimento prévio dos



alunos e apresentar o tema da aula do dia; (2) Desenvolvimento da aula: no qual oportunizava-se o envolvimento com o tema através a exploração do material (ou até mesmo a sua construção), proporcionavam-se vivências e atividades que variavam de acordo com o tema da aula; (3) Roda de conversa final: para discutir, refletir e compreender as percepções dos alunos sobre suas experiências durante a aula.

Quadro 1 – UD de atividades circenses adaptada para a faixa etária da 2ª etapa da Educação Infantil

Unidades didático pedagógicas	Blocos temáticos	Modalidades Circenses	Adaptações/ Instrumentos
Manipulações	De objetos	Malabarismos	Tule
			Barangandã (TNT)
			Prato chinês (feltro)
Equilíbrio sobre objetos	Do corpo em movimento	Perna de pau	Pé de lata
	Do corpo em superfícies instáveis	Corda bamba	Prancha de equilíbrio e Slackline
Acrobacias	Individuais	Solo	Ponte, Vela, Paraquedas, Avião e Cambalhota para frente.
	Coletivas	Duplas, trios e quartetos	Algumas poses adaptadas para seis apoios
Encenação	Palhaço	Diferentes técnica e estilos	Fantasia e brincadeiras de imitações

Fonte: construção das autoras.

Quadro 2 – Planos de aula constitutivos da UD de atividades circenses: tema e objetivos

Aula/Tema	Objetivo
1. Mapeamento Inicial: Conhecendo o circo	Conhecer os principais elementos que compõem o circo na atualidade.
2. Manipulação de objetos: Malabarismos com o tule	Conhecer o que é malabarismo. Experimentar e vivenciar as possibilidades de atividades de malabarismos com tule, estimular a criatividade e a expressão corporal
3. Manipulação de objetos: Malabarismos com o barangandã	Vivenciar e explorar as possibilidades de atividades de malabarismos com outro material, o barangandã, estimular a criatividade e a expressão corporal.
4. Manipulação de objetos: Malabarismos com o prato chinês	Aprender sobre o significado de equilíbrio e quais os tipos de equilíbrios nas atividades circenses. Vivenciar, explorar e ampliar as possibilidades de atividades de malabarismos através do equilíbrio de objetos
5. Equilíbrio sobre objetos: Do corpo em movimento com o pé de lata	Conhecer e vivenciar as possibilidades de equilíbrio do corpo. Experimentar e explorar as possibilidades de movimento do corpo sobre objetos.
6. Equilíbrio sobre objetos: Do corpo em superfícies instáveis slackline	Experimentar e ampliar novas possibilidades de equilíbrio do corpo. Vivenciar e explorar as possibilidades de movimento do corpo em superfícies instáveis.
7. Circuito de atividades circenses: malabarismos e equilíbrios	Estimular o desenvolvimento das vivências de malabarismo e equilíbrio das aulas anteriores.
8. Acrobacias: de solo (individuais)	Conhecer e identificar as acrobacias de atividades circenses. Aprender e vivenciar atividades de acrobacias individuais.
9. Acrobacias: de grupo (duplas/trios/quartetos)	Reconhecer as acrobacias como integrante das atividades circenses. Aprender e experimentar elementos básicos da acrobacia em grupos.
10. Encenação: palhaço	Aprender novas formas de linguagem. Ampliar as possibilidades de expressar-se corporalmente.



11. Organização para o festival: ensaio	Reconhecer e classificar as diferentes modalidades circenses. Organizar com os alunos um festival de atividades circenses como forma de encerramento da UD.
12. Encerramento: festival	Apresentar as vivências de atividades circenses realizadas nas aulas de Educação Física.

Fonte: construção das autoras.

Desse modo, no decorrer do processo de elaboração da UD, buscou-se fazer uso de alguns recursos que viabilizassem sua implementação, proporcionassem maior proximidade e associação dos alunos com o universo circense. Para o desenvolvimento de alguns temas circenses foram selecionados e incluídos:

- Vídeos infantis (com o tema do circo) e imagens de circo, de espetáculos e dos personagens circenses: como forma de ilustrar os conteúdos de ensino;
- Músicas infantis de circo: para propiciar um ambiente mais alegre e receptivo nas aulas;
- Diversas fantasias (roupas) e acessórios (nariz de palhaço, perucas, chapéus entre outros): no intuito de incentivar a imaginação e facilitar a imersão dos alunos no mundo do circo;
- Apetrechos de baixo custo e recicláveis: para serem usados pelos alunos na confecção/construção dos equipamentos de aula;
- Materiais específicos das aulas de Educação Física: com o propósito de ampliar as vivências e garantir a segurança das aulas;
- Materiais de outras práticas esportivas – slackline (gentilmente cedido por um praticante, professor de Educação Física): visando oportunizar uma experiência mais perceptível da modalidade circense corda bamba.

A implementação da UD foi desenvolvida durante o primeiro semestre do ano letivo de 2019, nas aulas de Educação Física que aconteciam duas vezes por semana com duração de 50 minutos cada aula. Participaram, 20 crianças de uma turma da 2.^a Etapa da Educação Infantil, do período matutino, com idade de cinco anos, de uma escola pública municipal do interior do estado de São Paulo. Para sua realização, os pais ou responsáveis legais pelos participantes receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que continha todas as informações e esclarecimentos sobre o estudo.

Este Material Didático foi elaborado como um Produto Educacional, parte integrante de uma dissertação de mestrado, cujo estudo foi submetido e aprovado, pelo Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos mediante o protocolo CAAE nº 04986818.5.0000.5465, com o parecer de aprovação de número: 3.147.661.

Considerações Finais

A estruturação da UD de atividades circenses sobreveio em resposta às dificuldades, questionamentos e inquietações que abarcam a seleção dos conteúdos de ensino que podem compor as aulas de Educação Física na Educação Infantil, bem como do desejo e interesse por ampliar as oportunidades de práticas corporais da cultura corporal de movimento, com finalidades pedagógicas.

Sua implementação produziu efeitos significativos no procedimento de construção dos dados obtidos e descritos na dissertação, oportunizou o processo de ensino e aprendizagem dos saberes conceituais, corporais e atitudinais das atividades circenses, viabilizou os recursos e materiais empregados e culminou neste material educativo.

Constatou-se, através dos diálogos e reflexões firmados nas aulas, que os alunos passaram a refletir sobre os temas apresentados e procuravam estabelecer relações com as vivências desenvolvidas, o que proporcionou uma melhor compreensão e entendimento, por parte destes, em relação: aos conceitos e terminologias do universo circense; às características das ações motoras envolvidas nas diferentes atividades circenses e aos sentidos e significados existentes por trás de cada gesto e cada movimento.

Nessa perspectiva, à medida que os alunos experimentavam e conheciam corporalmente os movimentos das atividades circenses, adquiriam, cada vez mais, oportunidades de resolverem as dificuldades encontradas, como também de criarem novas vivências a partir das anteriormente experimentadas, tornando-se, por algumas vezes, autores de suas próprias práticas.

Por conseguinte, para além do saber fazer as vivências proporcionadas, o engajamento dos alunos, ora assumindo algumas incumbências, ora através de suas ações para com os demais alunos impactaram de maneira benéfica toda a turma, visto que predominaram atitudes de cooperação, solidariedade, respeito e tolerância sendo praticamente inexistente qualquer postura entre os alunos de intolerância, preconceito ou desrespeito.

Vale ressaltar que, a utilização de alguns equipamentos disponibilizados para as aulas de Educação Física, de materiais de baixo custo e até mesmo adaptados ou recicláveis, com a possibilidade de os alunos participarem da sua construção, proporcionaram uma maior motivação e envolvimento dos alunos com o mundo



do circo e foram fundamentais para a implementação da UD. Porém, para a utilização de materiais de alto custo econômico, como o slackline, utilizado para simular a corda bamba, há que se considerar a possibilidade de aquisição pela unidade escolar devido a sua durabilidade.

Isto posto, salienta-se que nesta UD foram apresentadas algumas possibilidades de práticas pedagógicas com as atividades circenses no contexto da Educação Física Infantil e que a mesma não teve a intenção de eliminar as dúvidas a respeito do objeto do conhecimento ora estudado pois, da mesma forma, apresenta certas limitações, sendo necessário e significativo o aprofundamento de novas intervenções. Nesse sentido, quando da sua execução, sugere-se que a realidade escolar seja analisada em sua totalidade, a fim de que modificações e ajustamentos sejam realizados, ampliando significativamente as possibilidades de estratégias pedagógicas com o objetivo de privilegiar o processo ensino aprendizagem.

Por fim, espera-se que esse Material Didático venha a subsidiar outros materiais didáticos da área, no que diz respeito aos conteúdos dos componentes da cultura corporal de movimento que podem ser ensinados nas aulas de Educação Física na Educação Infantil.

Referência do Produto Educacional

Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/193541>



EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE: UNIDADE DIDÁTICA PROPOSTA A PARTIR DE UMA OBRA APROVADA PELO PNLD

João Paulo Hernandez

<https://orcid.org/0000-0002-6091-1901> 

<http://lattes.cnpq.br/5950056678707384> 

Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro (Rio Claro, SP)

jp.hernandez@unesp.br

Fernanda Moreto Impolcetto

<https://orcid.org/0000-0003-0463-0125> 

<http://lattes.cnpq.br/8235194832537824> 

Universidade Estadual Paulista (Rio Claro, SP – Brasil)

fernanda.moreto@unesp.br

Introdução

O produto didático apresentado, trata-se de uma Unidade Didática (UD) descrita em um livreto, fruto da dissertação de mestrado intitulada: “O ensino do esporte nas aulas de Educação Física: análise da proposta de um livro didático para o 3º ano do Ensino Fundamental”. O objetivo deste material é expor a estruturação de uma UD a partir do conteúdo proposto pelo livro “Práticas Corporais: Educação Física” da Editora Moderna para o ensino do esporte no 3º ano do ensino fundamental.

A UD contida neste material busca romper com o modelo tradicional/tecnicista do ensino esportivo, especialmente dentro das escolas. Este modelo sofreu várias críticas ao longo dos anos de 1980, impulsionadas principalmente pelo Movimento Renovador da Educação Física (MREF).

Foi a partir dessa década justamente que a prática esportiva passou a ter uma concepção maior sobre o seu fazer. O esporte passou a ser inserido como um importante produto histórico/social da Cultura Corporal de Movimento (CCM), tendo em vista superar o estigma de uma atividade que começa e se encerra nela mesma.

Apesar das reflexões suscitadas, é notório que poucas mudanças se observam no cotidiano das experiências esportivas, especialmente nas aulas de Educação Física Escolar (EFE). As estratégias de ensino continuaram e, por muitas vezes, continuam estagnadas no modelo tradicional/tecnicista ou simplesmente no “rola-bola”. Isto ocorre tanto por resistência de muitos professores ou pelo desconhecimento sobre o assunto em questão.

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador da educação brasileira que insere a Educação Física na área de Linguagens, apresenta uma proposta para o ensino do esporte fundamentada por meio da lógica interna. Por meio dessa perspectiva, é possível identificar estruturas universais em que cada modalidade possui e se assemelham durante o jogo, fazendo com que os esportes sejam vivenciados pelos alunos de forma mais contextual à realidade.

Para auxiliar os docentes com as novas demandas fundamentadas na BNCC, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e em conjunto com pesquisadores e professores de diversas áreas, elaboraram livros didáticos para o quadriênio 2019/2022. Dentro das obras produzidas, a Educação Física consta como componente curricular contemplado. Desse modo, criou-se a expectativa se esses livros iriam realmente amparar o exercício docente, apresentar o esporte como parte da CCM através de práticas que superem o modelo tradicional/tecnicista do seu ensino.

Com isso, espera-se que este produto (livreto) forneça ao professor/leitor exemplo de como estruturar uma UD a partir do conteúdo de um livro didático, e que desperte também uma reflexão acerca de como estes livros podem ser utilizados em seu dia a dia, além de demonstrar aulas com forte embasamento teórico e estratégias mais atuais sobre o ensino dos esportes.

Desenvolvimento

Para utilização do conteúdo do livro, foi produzida uma UD com uma sequência pedagógica de oito aulas, implementada em uma Unidade de Ensino (UE) que atende alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de um município do interior do Estado de São Paulo. Os participantes foram 22 alunos do 3.º ano do Ensino Fundamental matriculados no período matutino no ano 2019.

O conteúdo foi escolhido pelos docentes de Educação Física da UE juntamente com a equipe gestora durante o planejamento anual de 2019. As tabelas a seguir apresentam uma divisão da UD em dois temas: quatro aulas sobre as diferenças entre jogo e esporte, e quatro aulas sobre esportes de invasão.

**Quadro 1** – Objetivos das aulas do conteúdo do tema 1: Diferenças entre jogo e esporte

Aula	Objetivos
Introdução ao conteúdo esporte	Analisar e compreender o jogo e o esporte como conteúdo da Educação Física Escolar e suas distinções;
Basquetebol: do jogo à modalidade esportiva consagrada	Compreender o processo de transformação do jogo até a modalidade esportiva basquetebol. Experimentar movimentos do basquetebol;
Basquetebol para todos	Compreender a possibilidade do surgimento de novos jogos e esportes a partir de determinada modalidade esportiva; Vivenciar o jogo adaptado para pessoas com deficiências de membro inferior.
Criação de uma história sobre evolução dos esportes	Escolher uma modalidade esportiva de uma lista escrita na lousa e criarão uma história sobre as alterações do jogo até se tornar um esporte. A atividade pode ser realizada por meio de desenhos e/ou pequenos textos informativos.

Fonte: construção dos autores.

Quadro 2 – Objetivo das aulas do conteúdo do Tema 2: Esportes de invasão

Aula	Objetivo
Introdução aos esportes de invasão	Vivenciar jogos de futebol em campo reduzido. Entender a importância da invasão territorial.
Minijogos de futebol e handebol	Experimentar jogos de handebol em campo reduzido. Entender a importância da invasão territorial.
Futebol também é coisa de menina	Discutir sobre a participação das mulheres no futebol.
Pesquisa com amigos do bairro	Elaborar de um quadro na lousa das respostas encontradas pelos alunos, que constem duas colunas: “esportes de invasão” e “outros esportes”.

Fonte: construção dos autores.

As aulas foram implementadas em uma quadra poliesportiva da própria escola, com os materiais disponibilizados pela UE.

Este produto é parte da dissertação de mestrado que foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos com o número de protocolo de aprovação: 04612418.0.0000.5465.

Considerações Finais

A UD apresentada foi desenvolvida a partir da proposta do livro didático mencionado. Devido à diversidade da realidade escolar brasileira, é oportuno que haja alterações das estratégias pedagógicas com a finalidade de enriquecer e contemplar o processo de ensino e aprendizagem de cada escola, o que foi feito e apresentado na dissertação que a originou.

A implementação da UD demonstrou resultados positivos que foram encontrados e relatados na dissertação. Os alunos, em sua maioria, compreenderam os conceitos propostos sobre jogo e esporte, além do conceito de esporte de invasão em que implica invadir o campo adversário com o intuito de atingir a meta do mesmo e concomitantemente defender a sua meta. Este conceito está fundamentado nos princípios da lógica interna dos jogos esportivos e foram vivenciados ao longo desta UD. A proposta fez com que os alunos conseguissem exemplificar vários tipos de modalidades esportivas, a qual foi constatado através das observações, avaliações e exposição oral dos próprios alunos.

Devido a isto, as estratégias sugeridas na UD permitiram aos alunos vivenciarem situações que se aproximaram das modalidades esportivas por meio dos jogos, respeitando as habilidades e competências indicadas na BNCC. Dessa forma, a prática não se limita apenas ao ensino da técnica ou do gesto esportivo especializado, pois as estratégias pedagógicas sugeridas possibilitaram criar situações que se aproximam da realidade caótica dos esportes. O método proposto pelo livro rompe com o modelo tradicional/tecnicista, que objetiva apenas a repetição do gesto esportivo e a fragmentação das modalidades por meio dos fundamentos.

Outro ponto importante foram as discussões que emergiram dos temas considerados “Construção de Valores” promovidos pela vivência dos jogos. Essas temáticas surgiram tanto de forma espontânea, geradas pela própria prática e carregadas de informações oriundas das vivências anteriores dos alunos; quanto de forma



intencional, quando foram propostas atividades que discutiam construção de valores, como por exemplo, o debate sobre a prática do futebol feminino.

Porém, é importante ressaltar que, como grande parte dos livros didáticos, esta UD também possui algumas limitações. O material precisa ser adaptado à realidade em que será utilizado para que contemple os alunos e a escola. As estratégias sugeridas na UD podem e devem sofrer adaptações com a finalidade de atender melhor os alunos, além das condições físicas e materiais da escola.

Por fim, espera-se que o produto educacional produzido contribua para a reflexões sobre o livro didático ou para o conhecimento dos docentes que farão uso dele no ensino dos esportes, em especial, os esportes de invasão nas aulas de Educação Física Escolar.

Referência do produto educacional

Disponível em: <https://edutec.unesp.br/proef/docs/Produtos%20ProEF%20-%20Turma%201/3%20-%20UNESP%20Rio%20Claro/Joao%20Paulo%20Hernandez.pdf>.



EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM FOCO NA AUTONOMIA DAS CRIANÇAS A PARTIR DAS PRÁTICAS CORPORAIS

Haline Kronbauer Martinelli

<https://orcid.org/0000-0002-3201-1228> 

<http://lattes.cnpq.br/4695800977220278> 

Universidade Estadual de Maringá (Maringá, PR – Brasil)

halineedf@hotmail.com

Vânia de Fátima Maria de Souza

<https://orcid.org/0000-0003-4631-1245> 

<http://lattes.cnpq.br/7642081335847897> 

Universidade Estadual de Maringá (Maringá, PR – Brasil)

vfmtias@gmail.com

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 9.394/96, é o documento que legitima a Educação Infantil como sendo a primeira etapa da Educação Básica. O mesmo documento é o responsável por inserir nessa etapa da educação a Educação Física, quando a promulga como sendo um Componente Curricular Obrigatório da EB, devendo estar integrado a proposta pedagógica da escola, adequado às faixas etárias.

Embora seja um componente curricular que privilegia uma linguagem própria da criança e vem sendo defendida por estudiosos e pesquisadores da área que preconizam o movimento como forma de estar e agir sobre o mundo, ainda existem estudos que demonstram o contrário (RICHTER; VAZ, 2005; SURDI; MELO; KUNZ, 2016; SOARES; PRODÓCIMO; MARCO, 2016).

No intuito de investigar a temática e apontar dados para novas perspectivas, especialmente após a aprovação do mais novo documento orientador, a BNCC, com vistas a promover avanços na qualidade das intervenções, remetido pelo documento com um dos direitos dos educandos, a pesquisa delimitou seu objetivo, analisar como um processo de sistematização e intervenção de um programa curricular de Educação Física, estruturado para a Educação Infantil, influencia a autonomia de crianças de 5/6 anos.

Desenvolvimento

Tendo em vista os objetivos do Mestrado Profissional, cujo foco está centrado na prática do educador, na busca por transformar, melhorar ou ressignificar sua ação no contexto profissional, o lócus de ação foi definido de forma intencional, e a pesquisa foi desenvolvida em um Centro de Educação Infantil do Município de Joinville/SC.

Para Minayo (2012, p. 16), os problemas de investigação “são frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e objetivos”. Isso foi observado em nossa pesquisa, haja vista que nossa problemática surge de demandas da pesquisadora, e também de lacunas observadas pela mesma durante seu levantamento de dados inicial.

A partir de nossas aspirações, nosso estudo foi delimitado como qualitativo do tipo descritivo, pois conforme esclarece Minayo (2012, p. 16) “as pesquisas qualitativas trabalham com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. O caráter descritivo se constitui ao considerar a busca pela descrição das características de determinada população ou fenômeno e, além disso, esse tipo de pesquisa é utilizado por pesquisadores que estão preocupados com a atuação prática (GIL, 2002).

Ademais, tratando de uma pesquisa cuja centralidade da ação ocorreu por meio da intervenção no campo da educação infantil, este estudo se sustenta nos pressupostos da pesquisa centrada no desenho de intervenção pedagógica. Esse tipo de pesquisa é definido como:

Investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências (DAMIANI et al., 2013, p. 58).

Nesse sentido, utilizamos a intervenção pedagógica como forma de justificarmos as ações desenvolvidas no âmbito prático da nossa pesquisa, corroborando para que os objetivos propostos fossem alcançados.

A amostra foi constituída pela turma do 2º período, que possuía 19 crianças matriculadas, dentre as quais 16 foram autorizadas pelos pais a participarem da pesquisa. Cabe ressaltar que as 3 crianças que não possuíam



autorização participaram das intervenções, entretanto, seus dados não foram apresentados, portanto, na apresentação e discussão dos resultados, utilizamos somente os dados obtidos das 16 crianças autorizadas.

A turma do 2º período foi escolhida intencionalmente, em função da idade, bem como pelo fato de a capacidade de dialogicidade das crianças dessa idade estar melhor desenvolvida, haja vista que essa capacidade é preconizada pela base teórica adotada neste estudo como fator imprescindível nas ações pedagógicas que buscam enfatizar a autonomia das crianças.

Para coleta de dados, foi realizado um contato prévio com a Secretaria de Educação, de modo que os objetivos e procedimentos utilizados fossem explicados detalhadamente. Após a aprovação da Secretaria de Educação, foi feito o contato com a direção do centro de educação infantil.

Posteriormente, o contato foi estabelecido com os pais das crianças, por meio de reunião que ocorreu no dia da entrega da avaliação, com o intuito de garantir a presença dos responsáveis. A pesquisadora fez a explicação de todo o processo da pesquisa, enfatizando que a mesma já havia sido aprovada pelo Comitê de ética, sob o Parecer nº 3.390.512.

Com o intuito de alcançarmos o objetivo proposto pelo estudo, a coleta de dados envolveu, inicialmente, a realização do planejamento das aulas a serem desenvolvidas durante a intervenção; esse percurso ocorreu a partir das seguintes etapas:

a) Organização dos conteúdos: nessa etapa, utilizou-se como base a proposta de classificação do livro Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais (OLIVEIRA; SOUZA, 2018). Os conteúdos foram distribuídos em um total de 18 aulas, sendo 2 aulas semanais com duração de 50 minutos cada.

b) Diários de campo: ao final dos encontros, a pesquisadora relatou em seu diário de campo, aspectos relacionados com a maneira como as crianças interagem com as propostas de movimentos, em relação a si, ao outro e ao objeto; a pesquisadora também relatou as reflexões realizadas pela turma em relação ao tema da aula, além de descrever as ações ocorridas, no que concerne às ações realizadas pelas crianças, pela professora, além de trazer as dificuldades percebidas.

c) Tarefas: no transcorrer da pesquisa, foram enviadas para casa atividades em forma de “tarefas”, as mesmas foram elaboradas seguindo o conteúdo que havia sido trabalhado nas semanas anteriores. Essa forma de intervenção foi escolhida, a fim de colher impressões dos pais/ ou responsáveis, acerca da maneira como a realização de movimentos ocorre para além do ambiente escolar.

d) Entrevistas: foi realizada entrevista semiestruturada com os pais, com o intuito de verificar se eles percebiam que as ações que estavam sendo desenvolvidas durante as aulas passaram a fazer parte do comportamento da criança. A entrevista semiestruturada também foi realizada com a professora regente, com o propósito de verificar se as ações que foram desenvolvidas, durante as aulas de Educação Física, foram percebidas em outras situações e momentos vivenciados pelos educandos.

A análise dos dados foi realizada com base nos pressupostos da análise dos conteúdos de Minayo (2013), por meio da análise temática. De acordo com a autora, o tema está relacionado com a afirmação acerca de um determinado assunto e pode ser graficamente representado por uma palavra, frase ou resumo.

Dessa forma, nossas categorias de análise foram definidas a priori, pautadas na base teórica adotada, que nos apresenta o Comunicar/refletir, agir e interagir como ações fundamentais quando o ensino busca favorecer a autonomia dos indivíduos

Considerações Finais

Os resultados observados, por meio dos diários de campo, trouxeram à tona, indicativos de que a pesquisa desenvolvida é passível de fomentar discussões que corroboram uma educação física que valoriza a criança como ser ativo na construção de seus movimentos, que apresenta suas ideias e tece considerações acerca das mesmas, que reflete sobre os movimentos realizados e relaciona as ações empregadas nos mesmos a outras situações vivenciadas em momentos diversos, ações essas que demonstram a prevalência de atitudes autônomas.

Esses resultados também foram apontados pelos pais, durante a entrevista, de maneira que trazer a percepção deles a respeito do desenvolvimento das crianças, nas aulas de educação física, foi uma forma de consubstanciar os achados observados durante a implementação da pesquisa, principalmente, no que tange ao comportamento das crianças em outros ambientes; assim, podemos mais uma vez afirmar a importância de conhecer as características da fase na qual as crianças se encontram.

Ao mesmo tempo, alguns pais trazem o relato de que as atividades realizadas durante as aulas de educação física foram feitas novamente em casa, ou ainda que, no momento das tarefas, as crianças faziam observações sobre as regras, demonstrando conhecimento acerca da atividade a ser realizada, e isso nos possibilita afirmar que assim como as crianças relacionam saberes aprendidos em outros momentos com as ações realizadas durante as aulas de educação física, o inverso também ocorre.



Já a professora regente aponta que não observa os saberes vivenciados durante as aulas de educação física, entretanto, acreditamos que esse aspecto não é uma fragilidade específica do estudo, mas que acompanha a Educação Física Infantil há algum tempo, como apontam outros estudos da área.

Sendo assim, concluímos que os dados obtidos evidenciaram que a sistematização e a estruturação dos conteúdos favoreceram momentos nos quais as ações desenvolvidas pelas crianças apresentaram como cerne o diálogo, a ação e interação, isto é, aspectos considerados como indicativos de atitudes autônomas.

Referência do produto educacional

Disponível em: <https://edutec.unesp.br/proef/docs/Produtos%20ProEF%20-%20Turma%201/9%20-%20UEM/Haline%20Kronbauer%20Martinelli.pdf>



GINÁSTICA PARA TODOS: RESSIGNIFICAÇÃO, CONHECIMENTOS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Maloá de Fátima Francisco

<https://orcid.org/0000-0003-0955-9487> 

<http://lattes.cnpq.br/2553010335691515> 

Prefeitura Municipal de Tapiratiba (Tapiratiba, SP- Brasil)

efmaloa@gmail.com

Yara Aparecida Couto

<https://orcid.org/0000-0003-1851-4889> 

<https://lattes.cnpq.br/2348643816717796> 

Universidade Federal de São Carlos (São Carlos, SP – Brasil)

yaracouto@ufscar.br

Introdução

Este produto educacional vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, núcleo São Carlos – SP, é fruto da pesquisa intitulada RESSIGNIFICAÇÃO DA GINÁSTICA NA ESCOLA: proposta da Ginástica Para Todos na Educação Física anos iniciais. O produto educacional é uma contribuição para o crescimento e desenvolvimento da Ginástica Para Todos (GPT) na escola, ofertando uma opção de movimento corporal baseada na aprendizagem gímnica e na Formação Humana. Trata-se de uma ressignificação na forma de compreender e desenvolver a GPT: um processo composto por vários níveis de desenvolvimento, seguindo uma complexidade para o ensino da GPT, partindo do básico para o avançado, respeitando o processo como um todo, interligados de forma contínua, dinâmica, processual e transformadora. A fim de auxiliar os docentes na inserção da GPT enquanto conteúdo da Educação Física Escolar, apresentamos treze planos de aula que não objetivam servir de cartilha ou manual, mas sim buscam despertar possibilidades para essa inclusão temática, conforme a realidade em cada contexto escolar.

Desenvolvimento

Para que pudéssemos obter este produto realizamos uma pesquisa na qual foi elaborada e aplicada uma unidade didática que contempla a prática da GPT e suas diversas manifestações: Ginástica Rítmica, Ginástica Artística, Ginástica Acrobática, Dança e demais elementos da cultura corporal de movimento. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR/SP e está cadastrado na Plataforma Brasil sob o nº 10920919.9.0000.5504 cujo parecer é de nº 3.304.703 datado de 06 de Maio de 2019. A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Pública Municipal do interior do estado de São Paulo durante dois meses em uma turma de 3º ano do ensino fundamental anos iniciais durante as aulas de Educação Física. O modelo referencial adotado para a elaboração dos procedimentos pedagógicos foi à pirâmide didática para o ensino da GPT, elaborado com base na hierarquia de desenvolvimento de Toledo (1999). A Unidade Didática de GPT foi elaborada e pensada no âmbito escolar, sendo assim, buscamos vivências e conhecimentos da GPT em que as crianças se sentissem motivadas e prazerosas ao realizar os exercícios, permitindo que aprendessem a criar, confiar, cooperar, bem como pudessem experimentar aprendizados a partir da base de movimentação gímnica. Nessa perspectiva, procuramos trazer a compreensão da GPT juntamente com outros temas da cultura corporal, a saber: as danças; os jogos e as brincadeiras. Todos embasados nas três dimensões: conceitual (o que se deve saber); procedimental (o que se deve saber fazer) e atitudinal (como se deve ser) de forma integrada e não isolada. As informações coletadas indicaram que os procedimentos pedagógicos presentes na Unidade Didática contribuíram para que o conhecimento da GPT fosse desenvolvido, contemplando todos os seus fundamentos em uma perspectiva conceitual, procedimental e atitudinal. Versamos saberes conceituais sobre os movimentos gímnicos necessários para que a vivência das atividades propostas tornasse mais fácil o movimento, considerando os conhecimentos prévios dos alunos e constituindo novos conhecimentos. Compreendemos os movimentos naturais do ser humano, base gímnica, movimentos básicos da GR e GAcro, exploração de materiais, composição coreográfica, utilizando, para isso, estratégias pedagógicas como: jogos e brincadeiras, músicas, rodas de conversa, circuitos, vídeos, figuras, entre outros.

Considerações Finais



Diante da diversidade de conteúdos existentes na GPT, esta pesquisa procurou eleger aqueles que atendessem, primeiramente, às exigências do meio e que estivessem igualmente em conformidade com os propósitos almejados pela pesquisa. Uma das preocupações centrais da pesquisa foi apresentar uma Unidade Didática elaborada cuidadosamente com as características, particularidades e dinâmica da GPT, pois acreditamos que o ensino deste conteúdo ainda não conquistou o espaço necessário aos ambientes educativos escolares. Pautamos esta escolha nos principais estudos referentes à GPT, com o objetivo de divulgar tal conteúdo e encorajar outros profissionais a utilizá-la em seus contextos. Para isso, este produto trouxe, além da fundamentação teórica, a experiência desenvolvida em uma escola pública municipal do interior paulista, com a finalidade de inspirar e aproximar o conteúdo abordado a realidade em que se encontram muitos docentes. Acreditamos ser importante ressaltar que, em nenhum momento, a finalidade deste produto foi convencer o leitor de que a GPT é a solução para o ensino do conteúdo Ginástica na EFE, mas revelar seu potencial educativo e formativo, passível de ser desenvolvido em diferentes realidades para o ensino da GPT em cada um de seus níveis.

Referência do produto educacional

Disponível em: <http://www.proef.ufscar.br/arquivos/bancas-e-eventos/produto-ginastica-para-todos-1080x1920-v3.pdf>



IDEIAS E REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL

Julio Cesar de Lucca Junior

<https://orcid.org/0000-0002-6259-9659> 

<http://lattes.cnpq.br/0815528500252568> 

Secretaria Municipal de Educação de São Carlos (São Carlos, SP – Brasil)

julucca84@yahoo.com.br

Glauco Nunes Souto Ramos

<https://orcid.org/0000-0003-2644-2838> 

<http://lattes.cnpq.br/0134679842280022> 

Universidade Federal de São Carlos (São Carlos, SP – Brasil)

glauco@ufscar.br

Introdução

Dentre as diversas possibilidades da elaboração de um produto educacional (PE), entendemos que o mesmo pode ser produzido de diversas formas, como: uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, dentre outras. Sob esta orientação, o PE que aqui apresentamos se caracterizou por um livreto que teve como objetivo auxiliar professores de Educação Física que atuam na educação infantil nas principais carências, angústias e incertezas percebidas e relatadas. Este foi produzido a partir da dissertação de mestrado “Reflexões docentes sobre o ensino da educação física na educação infantil”, defendida junto ao Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), na Universidade Federal de São Carlos.

Desenvolvimento

Os participantes da pesquisa foram vinte e dois professores de Educação Física que atuavam junto à educação infantil em uma cidade do interior de São Paulo que responderam a um questionário e, posteriormente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco docentes que aceitaram participar da mesma. Destacamos que todos os participantes envolvidos na pesquisa receberam as informações necessárias como: objetivo, benefícios, riscos da pesquisa e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, bem como obtivemos a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da universidade.

O produto educacional se pautou nos elementos relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem, entre eles, conteúdos, estratégias de ensino e avaliação. Os conteúdos foram balizados pelo conceito da cultura corporal de movimento, sendo subdivididos em: Brincadeiras; Jogos e esportes; Jogos de lutas; Atividades rítmicas e Danças. Cada subdivisão trouxe exemplos de atividades relacionadas aos temas abordados por meio de explicações e vídeos, tais como: no tema Brincadeiras, falamos do “coelhinho sai da toca” e “mãe da rua”; no Jogos e esportes, “futebol em duplas”, “mini atletismo” e “mini boliche”; no tema Jogos de luta, apresentamos o “mini sumô” e “a bola é minha”; e nas Atividades rítmicas e danças, propusemos o “corre cotia” e “estátua”.

A diferenciação entre conteúdos e estratégias de ensino foi outro tópico explorado. As estratégias de ensino envolveram rodas de conversa, verbalização e ludicidade. Buscamos apresentar conceitos, exemplos e vídeos, a saber: a utilização das rodas de conversa como uma metodologia que busca “dar voz” às crianças e criar um ambiente dialógico, o uso da verbalização como meio didático de ressignificação simbólica e a ludicidade auxiliando no ato de brincar e do prazer, unindo a diversão, criatividade e o saber. Assim, trouxemos possibilidades e revelamos algumas sugestões para a falta de clareza e dificuldades que foram relatadas pelos professores que participaram do estudo.

Em relação à avaliação, percebemos uma grande fragmentação de conceitos e abordagens, com professores dizendo avaliar de acordo com o nível de desenvolvimento motor, outros em relação a aspectos afetivos e motivacionais das crianças. No PE, propusemos elementos conceituais relativos à avaliação de forma processual, envolvendo as três dimensões do conteúdo: conceitual, procedimental e atitudinal.

Os vídeos indicados no livreto podem ser acessados por *QR code*, que é um código de barras, bidimensional, que pode ser facilmente escaneado usando a maioria dos telefones celulares equipados com câmera. Portanto, basta o professor apontar a câmera do seu celular para o código e assistir os vídeos.

Considerações Finais



Posteriormente à finalização do PE foram realizadas algumas ações com os professores do município envolvido no estudo. A primeira delas foi uma palestra dialogada com os docentes no Horário de Trabalho Coletivo (HTPC) de forma remota, por conta do período pandêmico, envolvendo a participação de professores de todos os componentes curriculares da rede pública de ensino de São Carlos/SP – e não somente aos professores de Educação Física – totalizando cerca de 300 professores. No início do HTPC apresentamos uma perspectiva histórica da Educação Física escolar e conceitos relacionados à cultura corporal de movimento, às metodologias, aos conteúdos e ao processo avaliativo. No decorrer do encontro, mostramos de forma sucinta elementos da dissertação de mestrado e, com maior profundidade, o PE. Nesse momento compartilhamos o PDF do produto educacional com os professores e, assim, eles puderam acessar todo o conteúdo do livreto, incluindo os vídeos através dos *QR codes*.

A outra ação ocorreu no começo de 2021, caracterizada por outra palestra sobre a Educação Física na Educação infantil para cerca de 80 professores de Educação Física da rede municipal pública de São Carlos, tendo como base a dissertação de mestrado e o PE.

Tais ações culminaram na formação de um Grupo de Trabalho (GT) que tem como objetivo discutir a Educação Física infantil no município e a possibilidade da construção de documentos norteadores para área.

Destacamos que, em momento algum, pretendemos com o PE criar uma “receita” a ser seguida pelos professores de Educação Física que atuam na educação infantil. Ao contrário, nossa expectativa com essa produção e sua divulgação é que contribuam com a mobilização dos professores para um processo de criação e, quem sabe, reestruturação da Educação Física junto à educação infantil do município pesquisado.

Referência do produto educacional

Disponível em: <https://www.proef.ufscar.br/arquivos/bancas-e-eventos/julio-cesar-de-lucca-junior-produto-educacional-final-14junho2020.pdf>



MATRIZ CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mara Simone Gonçalves

<https://orcid.org/0000-0001-6348-2113> 

<http://lattes.cnpq.br/4949024150685175> 

Secretaria Municipal de Educação de Uruguaiana (Uruguaiana, RS – Brasil)

mara_simone71@hotmail.com

Paulo Carlan

<https://orcid.org/0000-0003-2745-864> 

<http://lattes.cnpq.br/5074009818501044> 

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Ijuí, RS – Brasil)

carlan@unijui.edu.br

Introdução

Considerando que a Educação Infantil, é hoje, a primeira etapa da Educação Básica, o início do processo educacional de uma criança em um contexto diferente do familiar, que a BNCC (2017) traz como uma organização curricular os cinco campos de experiências. Que estão organizados, de forma a nos trazerem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que devem garantir os direitos de aprendizagem, para que as crianças tenham condições e possibilidades de produzirem seu conhecimento como agente ativo dentro de um ambiente que venham provocá-las a construir a aprendizagem significativa de si do outro e do ambiente. Esses direitos de acordo com a BNCC são conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Portanto, os campos de experiência, em se tratando de dimensão curricular para a Educação Infantil, tratam da valorização da vida cotidiana, articulação entre os saberes da criança com o patrimônio cultural, ímpeto da criança por aprender, saúde e bem-estar e o desenvolvimento integral.

Por isso, é urgente o repensar de como garantir os direitos de aprendizagem as crianças da Educação Infantil, a partir de uma proposta de valorização do movimento humano, onde se efetive o reconhecimento das crianças como sujeito de direito, quando estão em jogo seus corpos em movimento.

Para pensar em uma forma de planejar que venha observar o movimento humano, na perspectiva do se movimentar infantil, de acordo com a teoria do Kunz (1994), é que essas dimensões do corpo em movimento precisam ser vistas como parte da cultura corporal das crianças pequenas nas práticas pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil (ARROIO, 2012).

Desenvolvimento

A partir da intencionalidade, que se deve ter em planejar aulas de Educação Física na Educação Infantil, é que consiste a proposta de matriz curricular e o projeto de aprendizagem, apresentados neste trabalho. Em que os conteúdos da Educação Física possam ser pensados a partir do campo de experiência da BNCC, CORPO, GESTO E MOVIMENTO, que dialoguem com os objetivos propostos neste campo e, diante disso, a organização de objetivos que unifiquem o conjunto de práticas e interações que a BNCC nos traz para a Educação Física e para a Educação Infantil, dentro do grupo etário crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Pois o trabalho na Educação Infantil é realizado de forma interdisciplinar, não ocorre a fragmentação de conteúdo, mas sim a unificação dos objetivos que venham garantir os direitos de aprendizagem, vinculadas com o cuidar e o educar, ampliando o universo de experiência, conhecimentos e habilidades das crianças através das interações e brincadeiras.

Neste sentido, é importante que a prática pedagógica incorpore a exploração, a expressividade, a experimentação e a sensibilização, nas ações propostas as crianças através das experiências e dos objetivos de aprendizagem, pois as práticas de movimento humano oferecidas para as crianças, vão permitir que elas desenvolvam capacidades e construam repertório próprio, ampliando as possibilidades expressivas do próprio movimento (RCNEI, 1998).

Nessa lógica de possibilidades do movimento humano que oportuniza a criança a construir conhecimento a partir do mover-se, e dessa maneira obtenha novas referências sobre seu corpo (GONZÁLEZ; SCHWENGBER, 2012), é que este trabalho se organiza, na perspectiva de trazer um olhar mais sensível do professor como mediador, e planejar de forma interdisciplinar, a partir de uma matriz curricular, um projeto de aprendizagem na perspectiva do movimento humano.



Então pensar o movimento humano, na perspectiva do se movimentar nas aulas da Educação Infantil, é recolocar o conceito de movimento humano enquanto sempre uma possibilidade de interpretação-compreensão do movimento enquanto diálogo com as outras crianças, consigo e com o mundo. Quando instigamos a criança a criar movimentos, inventar movimentos, recriar movimentos, imaginar movimentos, temos uma criança que podemos considerar sujeito da experiência.

E para que as crianças possam compreender a realidade da complexidade e enriquecer sua percepção sobre ela, os conteúdos devem ser trabalhados de forma integrada, relacionados entre si. E para isso, está integração precisa ser analisada por diferentes aspectos, sem fragmentá-la, mas articular com os documentos legais da Educação Física e Educação Infantil.

Então para se ampliar a unidade temática apresentada pela BNCC (2017) para o componente curricular Educação Física no ensino fundamental, como: Jogos e Brincadeiras, Esportes, Ginástica, Lutas, Dança, Práticas corporais de Aventura, é que apresenta-se a seguir uma proposta de seleção e reorganização de objetivos de desenvolvimento e aprendizagem dentro do campo de experiência Corpo, gesto e movimento, direcionado para o grupo etário de crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), agrupando em blocos de experiência de movimento como: experiências de movimento coletivas, de movimento individuais, de movimento rítmicas e expressivas, de movimento folclóricas e de movimento junto a natureza.

Quadro 1 – Matriz curricular de educação física na educação infantil

Proposta de Matriz curricular de educação física na educação infantil Campo de Experiência: CORPO GESTO E MOVIMENTO GRUPO ETÁRIO CRIANÇAS PEQUENAS – 4 anos a 5 anos e 11 meses
Experiências de movimento Individual
<ul style="list-style-type: none">- Realizar experiência de movimento em que a criança seja o sujeito da ação, em que as intenções ou possibilidades apresentadas pela criança, promova o favoreça o aprendizado significativo.- Identificar através da experiência de movimento, o conhecimento, as possibilidades, os limites do corpo e os desafios em superá-los, através da sua subjetividade em realizar os movimentos.- Reconhecer os limites do seu próprio corpo, respeitar suas especificidades individual.- Usar as habilidades manipulativas individual em relação aos objetos.- Explorar a representação do movimento corporal, através de recursos expressivos do próprio corpo.
Experiências e movimento Coletivo
<ul style="list-style-type: none">- Possibilitar experiência de movimento que as crianças demonstrem as intenções individuais interligadas com as dos colegas, identificando-os como sujeitos participantes de um grupo.- Compreender a interação e a cooperação como um processo dialógico que proponha construir, organizar e modificar regras das experiências de acordo com os propósitos do grupo, a partir de um processo dialógico.- Experimentar momentos em grandes e pequenos grupos dialogando e interagindo de forma respeitosa com todos e com o meio.- Experimentar de forma lúdica as diferentes formas de posições de relativa imobilidade.- Explorar e usar as possibilidades de ações do seu corpo em relação ao outro e ao meio.
Experiências de movimento Rítmicas e expressivas
<ul style="list-style-type: none">- Provocar através de experiência de movimento, momentos de vivência em deslocamentos harmoniosos no espaço e tempo, que componham elementos expressivos e estéticos.- Oportunizar experiências de movimento que provoquem a expressão, a sensibilização, o reconhecimento corporal de suas potencialidades motoras e físicas.- Possibilitar experiências de movimento que a criança evidencie sua capacidade de se expressar através de diferentes ritmos simples e complexos.- Expressar sensações corporais produzidas pelas possibilidades de realizar diferentes movimentos com o corpo.- Aumentar o repertório musical, a partir do reconhecimento da letra e melodia das músicas.
Experiências de movimento Junto à natureza
<ul style="list-style-type: none">- Propiciar experiência de movimento em que o meio ambiente seja o principal espaço para sua realização.- Proporcionar as crianças experiências de movimento com as mais diferentes sensações e percepções do meio ambiente em que os aspectos de aventura, de exploração e de liberdade estejam presentes.



- Vivenciar experiência de movimento em que a criança venha interagir com o ambiente explorando e preservando de maneira consciente.
- Utilizar os recursos da natureza para experimentar as diferentes possibilidades de movimento.
- Compreender da importância dos cuidados com a higiene e alimentação para uma vida saudável e para respeito consigo, com o outro e com o meio.

Experiências de movimento

Folclóricas

- Participar de experiência de movimento em que as tradições de um determinado grupo sejam apresentadas em forma de costumes, contos, canções, brinquedos e brincadeiras.
- Participar de experiência de movimento em que o reconhecimento corporal, as relações interpessoais, a criatividade e a valorização de outras culturas sejam expressas de forma lúdica.
- Participar de experiência de movimento em que as diferentes manifestações culturais e a interação com elas, sejam identificadas de forma lúdica.
- Experimentar as possibilidades de se movimentar e formas básicas de deslocamento habituais e não habituais em situações de jogos e brincadeiras.
- Experimentar através do movimento corporal os diversos ritmos e formas de danças.

Fonte: construção dos autores.

Considerações Finais

Assim, a partir da matriz o professor terá mais um instrumento para subsidiar seu planejamento, mas deve observar que esses objetivos estejam conectados e adequados a realidade das crianças, que os possibilitem a entender e viver o mundo de forma autônoma, crítica, reflexiva e criativa.

Dessa forma, a proposta da matriz curricular apresentada, a partir da análise dos documentos legais, não sinaliza uma questão finita, mas sim quer provocar, uma reflexão e um amadurecimento por parte de todos os professores, para que além de ter clareza nos objetivos, necessita investir em sua formação, pesquisando sua própria prática, para que ultrapasse na Educação Física na Educação Infantil, as práticas tradicionais descontextualizadas sem sentido e sem significado para construção do conhecimento pela criança.

Referência para o produto educacional

Disponível em: <https://edutec.unesp.br/proef/docs/Produtos%20ProEF%20-%20Turma%201/6%20-%20UNIUI/Mara%20Simone%20de%20Oliveira%20Gon%C3%A7alves.pdf>



O JOGO NO I CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UNIDADE DIDÁTICA VISANDO À APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES

Fábio Fontes de Oliveira

<https://orcid.org/0000-0003-3587-7067> 

<http://lattes.cnpq.br/0176992793703096> 

Universidade de Pernambuco (Recife, PE – Brasil)

fabiofontes3@gmail.com

Ana Rita Lorenzini

<https://orcid.org/0000-0002-2372-3178> 

<http://lattes.cnpq.br/4000707480354705> 

Universidade de Pernambuco (Recife, PE – Brasil)

ana.lorenzini@upe.br

Introdução

Este Produto Educacional é fruto da pesquisa intitulada **“Aprendizagem do jogo nas aulas de Educação Física no I Ciclo do Ensino Fundamental”**, que teve como propósito investigar a aprendizagem do conteúdo Jogo nas aulas de Educação Física. Está situado na linha de pesquisa - Educação Física na Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No interior da dissertação e do seu produto técnico-científico estão presentes argumentos teórico-científicos oriundos da Pedagogia Histórico-Crítica, da Psicologia Histórico-Cultural e da Educação Física Crítico-Superadora e os elementos didáticos (objetivo, conteúdo, método pedagógico, recursos didáticos e materiais, avaliação) necessários à intervenção com o ensino visando à aprendizagem do Jogo em aulas de Educação Física. A investigação reportou-se ao ciclo inicial de sistematização da identidade dos dados da realidade tendo natureza reflexiva e conceitual, orientada para a sistematização do conhecimento crítico-dialético, o qual requer criar estruturas no pensamento dos estudantes investigados como: constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade histórica e cultural para intervir na vida da comunidade escolar.

Mediante o referido aporte, nosso produto educacional está subsidiado nas explicações sobre: a Educação Física Escolar, o Jogo e sua aprendizagem. Na Educação Física Escolar buscaram-se aproximações com a Educação Física Crítico-Superadora e o seu objeto de estudo. Tais aproximações possibilitaram introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal de forma crítica com possibilidades de materialização no trato com o conhecimento na referida abordagem. Nesta, a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades corporais tais como: jogo, esporte, dança, ginástica, luta e outras formas que configuram uma área de conhecimento que se pode chamar de cultura corporal.

A cultura corporal é configurada por um acervo de conhecimentos, socialmente construído e historicamente determinado, a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos ou outros relacionados à realidade, às necessidades e às motivações do homem. Essas atividades são realizadas seguindo modelos socialmente elaborados que são portadores de significados, ideais, atribuídos socialmente.

Ao conceituar o Jogo enquanto conteúdo, ficou evidenciado que ele é uma invenção do homem, um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente. Já a Aprendizagem, subsidiada na Psicologia Histórico-Cultural (PHCa), é um fenômeno de natureza psicológica com influência biológica e social, sendo que sua caracterização advém da prática social. Nisto, a aprendizagem incide na personalidade dos indivíduos (em sua maneira de ser e operar o mundo), levando-os à apropriação do conhecimento. O fator propulsor da aprendizagem assenta-se nas apropriações efetivas pelo sujeito que aprende. A (PHCa) subsidiou-se no princípio vygotskiano, o qual explicita que a aprendizagem é uma articulação de processos externos e internos, rumo a internalização de signos culturais pelo indivíduo, o que gera uma qualidade às ações e ao comportamento. Esta formulação realça a atividade histórico-cultural dos indivíduos na formação das funções psíquicas superiores, via mediação cultural do processo do conhecimento e da atividade individual de aprendizagem.

À luz do referencial supracitado, compreendeu-se que as ações cognoscitivas de identificação, interpretação, compreensão e explicação da realidade acontecem em cada um dos ciclos de escolarização, mas em diferentes níveis de elaboração do pensamento na formação das representações, das generalizações e das regularidades teóricas. Ou seja, a lógica dos ciclos traduz o processo de apreensão da realidade, como elemento de constatar a existência da realidade, demonstrar o que foi constatado da realidade, interpretar emitindo um



juízo de valor, compreender o que foi demonstrado e explicar o que foi compreendido da realidade. Isso é apropriação no seu conjunto final, da totalidade concreta, presente em cada um dos ciclos, mas dentro dos limites de cada ciclo, sendo que, no I ciclo, o critério são as representações do pensamento sobre a realidade.

Por sua vez, no aporte metodológico oriundo da Pedagogia Histórico-Crítica, buscamos a operacionalização do método pedagógico com o qual o saber sistematizado se converte em saber escolar na sua forma mais desenvolvida e, assim a escola tem a ver com o problema da ciência, do saber metódico, sistematizado. É a instituição, cujo papel social consiste na socialização do saber sistematizado.

Logo, nossa produção na forma de unidade didática é fruto do aporte aqui explicitado e, com este produto técnico-científico passamos a socializar com os leitores, o conhecimento tratado com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao iniciar a sistematização do conteúdo jogo nas aulas de Educação Física, elencando a aprendizagem das crianças.

Desenvolvimento

Com referencial teórico-metodológico subjacente ao produto educacional foi trabalhada, a técnica da pesquisa-ação, tendo como instrumentos de registro o diário de campo e seminários com estudantes. Para tanto, durante o processo, foi operacionalizada a sistematização de uma sequência didática do conteúdo jogo e unidades temáticas, juntos aos estudantes do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental numa escola estadual na cidade de Aracaju – SE, totalizando sessenta aulas.

Nisto, este Produto Educacional é oriundo de planejamento, pesquisa e trabalho pedagógico do professor-pesquisador, enquanto atividades que requerem bastante tempo para serem realizadas com qualidade social, ao atuar em sala de aula, para tratar ideias, conceitos, signos, atitudes, habilidades, hábitos, sentimentos, valores, os quais foram e vêm sendo construídos historicamente pela humanidade. Também consiste num referencial para que outros professores construam seus próprios documentos institucionais, seu planejamento. Mas, foi necessário superar os documentos institucionais que prescrevem: o “faça isso”, “faça aquilo”, “faça dessa forma”, superando a característica prescritiva que enquadra o trabalho do docente. Optamos por uma intervenção que subsidia a prática pedagógica na Educação Física ao exercer a função social do ensino-aprendizagem, servindo para direcionar o planejamento, intervenção e avaliação, possibilitando lecionar sobre determinado conteúdo, sendo recurso para a prática pedagógica, assim como é uma ferramenta capaz de qualificar o processo de formação do nosso leitor.

O Produto Educacional em questão partiu da prática real do professor-pesquisador, o qual problematizou a prática pedagógica da Educação Física na escola onde atua, instrumentalizou os sujeitos investigados em processos de aprendizagem, possibilitou a catarse, o que significa projetar uma organização crítico-dialética do trabalho pedagógico para orientar a prática em um patamar mais elevado de conhecimento e conscientização. Foi trabalhada a aprendizagem do conteúdo Jogo nas aulas de Educação Física, buscando aproximações com o fenômeno e suas manifestações, envolvendo técnica, tática, regras, bem como emoções, sentimentos, valores, pensamentos, elaborando sentidos e significados por meio de ações mentais, de operações tais como: análise, síntese, confrontação, dentre outras.

Sobre o método pedagógico operacionalizado na unidade didática, apresentamos o quadro1.

Quadro 1 – Aproximações com o método pedagógico da prática social em aulas

MOMENTOS METODOLÓGICOS	ESTRUTURA DAS AÇÕES E OPERAÇÕES EM AULAS
Prática social como ponto de partida	- O professor socializa o objetivo (o que o estudante necessita aprender? Para que aprender?), o conteúdo contextualizado (no social e na especificidade da área de conhecimento), considerando as condições objetivas do momento.
Problematização é a interpenetração que organiza os diferentes momentos de aula.	- O professor problematiza a prática social e atua na realidade, podendo iniciar a aula com o resgate do conhecimento do senso comum, tácito, ou já apropriado em aulas anteriores, mediante verbalizações, vivências e experiências dos estudantes visando sua superação em prol do científico, filosófico, artístico criando uma necessidade nos estudantes, um problema em relação ao conteúdo específico orientando os motivos da aprendizagem.
Prática social Instrumentalização é o elemento que articula a unidade teoria - prática, estruturando os conceitos.	- Trato do conteúdo mais elaborado com explicações, atividades práticas refletidas e correções, articulando novos questionamentos tendo uma visão da totalidade. - Apropriação dos conteúdos pelos estudantes, novas aprendizagens com reorganização de atividades com novas problematizações, mais explicações, pesquisa...



<p>Catarse é a alteração, modificação intelectual do estudante via aprendizagem.</p> <p>Prática social como ponto de chegada é a nova possibilidade de utilização social dos conteúdos científicos aprendidos evidenciando uma superação.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Observações e novos questionamentos verificando se o objetivo específico da aula está sendo concretizado, se houve apreensão do conteúdo gerando novas aprendizagens e elaboração do pensamento sobre o conteúdo por parte do estudante.- Materialização das aprendizagens numa totalidade concreta, numa visão de conjunto, com uma nova síntese na qual o conteúdo atenda necessidades individuais para formar representações ou conceitos, contribuindo para transformar sua prática social.- Novas propostas de ação concreta a partir da materialização das aprendizagens, ou seja, é a transposição do teórico para o prático na materialização dos objetivos, das dimensões do conteúdo e das representações e/ou dos conceitos adquiridos (concreto pensado e o processo crítico).
---	--

Fonte: construção dos autores mediante aproximações com a Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Física Crítico-Superadora.

As intervenções pedagógicas foram trabalhadas na terceira unidade de 2019, nas aulas regulares de Educação Física, nas turmas do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Cada aula teve a duração de cinquenta (50) minutos e todos os sessenta (60) encontros foram registrados no diário de campo do pesquisador. E, ao final, foi materializado um festival temático como finalização do processo e sua celebração junto à comunidade escolar.

Nesta configuração, o objetivo geral do ciclo visou à aprendizagem dos estudantes ao identificar o Jogo, contextualizando-o e relacionando-o ao lazer, à saúde e ao estudo, refletindo sobre atitudes, habilidades, definições, reorganizando o conhecimento tratado em aulas e seminários priorizando a constatação, interpretação, compreensão e explicação, sistematizando os dados da realidade no nível da formação de representações, com extrapolação do conhecimento para a comunidade escolar. A avaliação buscou materializar o objetivo do ciclo, nas condições de cada turma, considerando sua capacidade cognoscitiva, elencando a aprendizagem via formação de representações, definições, conceitos iniciais.

Já o conteúdo específico foi o Jogo com suas manifestações (popular, esportivo, salão, eletrônico) e a brincadeira e, os recursos materiais foram (sala de aula, quadra esportiva, pátio, material específico para Educação Física) e pedagógicos (desenhos impressos, pequenos textos, cartolinas, dentre outros). O 1º ano teve como temática - **Os jogos e brincadeiras que conhecemos**. Assim, os estudantes do 1º ano deram início à formação de representações sobre o jogo e brincadeiras. O 2º ano ampliou as representações manifestadas nas brincadeiras, nos jogos: populares, de mesa, esportivos e, teve como temática - **Os jogos e brincadeiras da comunidade e na região nordeste**. Já, os estudantes do 3º ano, tematizaram - **Os jogos e brincadeiras no nosso país**. Deram um salto qualitativo consolidando a formação de representações do Jogo, iniciando sua sistematização das brincadeiras e jogos: populares, de salão, eletrônicos e esportivos. Exemplificamos com um dos diálogos com o 3º ano, elencando as explicações dos estudantes sobre a aprendizagem do jogo, nos seminários inicial e final.

Seminário inicial: - *Professor, o jogo tem que ter pessoas, bola, um lugar pra jogar, time inimigo, diversão, objetos, invasão, arremessos, dribles, grupos, missão, raiva, correr e regras.*

Seminário final: - *O jogo é uma coisa que não dá pra explicar. É o que se brinca, é o que se diz, o sentimento, alegria, diversão e tira o estresse. O significado é jogar, aprender a jogar o jogo.*

Em cada unidade didática, a aprendizagem do conteúdo, do saber escolar, partiu de definições sincréticas que foram sendo superadas com análises ao alcance das crianças, chegando a novas sínteses. Nisto, foi gerado o desenvolvimento do psiquismo e da prática social nas crianças investigadas com as reflexões sobre a prática do jogo e brincadeiras, as ações mentais de análise e síntese, comparações, pensamento crítico, concretizando o salto qualitativo que efetivou a formação das representações na elaboração do pensamento, iniciando a sistematização do conhecimento, nas aulas da Educação Física Crítico-Superadora.

Em síntese, o produto educacional denominado "*O jogo no I ciclo do Ensino Fundamental: unidade didática visando à aprendizagem dos estudantes*" (OLIVEIRA; LORENZINI, 2020), emergiu da intervenção pedagógica e foi publicado no formato de *e-book*. Apresentou uma síntese do referencial teórico-metodológico e fez a exposição dos resultados da aprendizagem nos estudantes investigados.

Considerações Finais

No Produto Educacional destacam-se argumentos que potencializam a apropriação da aprendizagem do jogo e brincadeiras nas aulas de Educação Física, no I Ciclo do Ensino Fundamental. Assim, no geral, ratifica-se que a educação escolar deve cumprir o seu papel de humanizar as crianças em idade escolar, e a educação deve comprometer-se com a elevação dos níveis de conhecimento e da consciência como parte fundamental da transformação social, bem como os estudos sobre desenvolvimento do psiquismo humano contribuem para



compreender e explicar a aprendizagem do jogo, destacando que a atividade guia para as crianças em idade escolar se configura na atividade de estudo.

E, na particularidade da Educação Física, verificou-se que as vivências e experiências corporais foram indispensáveis para o aprendizado do jogo, rumo a elaboração do pensamento nos estudantes, possibilitando o início de sua auto-organização. A Educação Física é um componente curricular que contribuiu para materializar o jogo e sua aprendizagem na Educação Física Crítico-Superadora, a qual desenvolve a reflexão pedagógica sobre a cultura corporal.

Ratificamos que o produto educacional não tem como objetivo servir de cartilha ou manual para os professores no desenvolvimento do conteúdo Jogo, mas, sim, retratar uma realidade investigada e despertar possibilidades que visam repensar a prática pedagógica nas aulas de Educação Física, subsidiada por fundamentos teóricos à luz da lógica dialética. Cabe a cada leitor ressignificar o trabalho conforme sua realidade e possibilidades no chão da escola básica.

Referências do produto educacional

Disponível em: <https://edutec.unesp.br/proef/docs/Produtos%20ProEF%20-%20Turma%201/5%20-%20UPE/F%C3%A1bio%20Fontes%20de%20Oliveira.pdf>



OS JOGOS SOCIOMOTRIZES DE COOPERAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE VALORES ACERCA DA INDISCIPLINA DISCENTE

Luiz Antonio Pereira

<https://orcid.org/0000-0003-3445-883X> 

<http://lattes.cnpq.br/3162075613143697> 

Secretaria Municipal de Educação de Matão (Matão, SP – Brasil)

lumessas@hotmail.com

Glauco Nunes Souto Ramos

<https://orcid.org/0000-0003-2644-2838> 

<http://lattes.cnpq.br/0134679842280022> 

Universidade Federal de São Carlos (São Carlos, SP – Brasil)

glauco@ufscar.br

Introdução

A indisciplina vem causando inúmeros problemas dentro do ambiente escolar. Ela afeta tanto os aspectos relacionados à aprendizagem quanto os de convivência dentro do ambiente da escola. E, não é um problema exclusivo de um ou outro componente curricular, estando presente, também, nas aulas de Educação Física.

Evidentemente, cabe a nós professores, dentro da nossa especificidade pedagógica, buscar os melhores caminhos para resolver/amenizar este problema. Neste sentido, este produto educacional (PE) nasceu da experiência pessoal do professor com problemas de indisciplina relacionados às aulas de Educação Física escolar e com o desejo de poder compreender e contribuir de alguma forma para o debate sobre esta questão.

Debates estes que foram melhores aprofundados e que resultou na dissertação de Mestrado defendida junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física Escolar (ProEF), na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, intitulada Os Jogos Sociomotriz de Cooperação e a construção de Valores acerca da indisciplina discente.

Desenvolvimento

O trabalho foi realizado em uma escola da rede pública municipal de ensino de Matão, estado de São Paulo, com uma turma do 5º ano do ensino fundamental, que tinha 25 alunos com idades aproximadas entre nove e onze anos. Os instrumentos utilizados durante a coleta dos dados foram: os diários de aula e a roda de conversa. Os alunos que aceitaram participar da pesquisa assinaram o Termo de Autorização Livre e Esclarecido (TALE), bem como, obteve-se a autorização dos responsáveis dos alunos na participação da pesquisa através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A pesquisa recebeu aprovação pelo Comitê em Ética e Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos.

O produto educacional originou-se a partir da construção de uma unidade didática nomeada de “Jogos Sociomotriz de Cooperação”, por um período de dez aulas. Através das atividades propostas buscou-se compreender quanto esta intervenção pode colaborar com as questões da indisciplina escolar.

A escolha desta turma se deu devido a ser considerada indisciplinada por boa parte dos professores que trabalhavam com ela, com algumas reclamações constantes sobre o comportamento dos alunos durante as aulas. Destaca-se que o pesquisador, também, atuava como professor nesta unidade escolar.

Em todas as dez aulas, os procedimentos pedagógicos iniciavam com as *Assembleias de construção do pacto pedagógico*, que se caracterizavam com uma roda de conversa inicial, onde eram discutidos e debatidos os problemas de indisciplina da turma e possíveis soluções que pudessem resolver/amenizar este problema. Também, haviam discussões sobre as atividades realizadas em momentos anteriores.

Posteriormente, eram realizadas atividades voltadas à construção de valores, como, por exemplo: a elaboração de um checklist com os principais problemas de indisciplina encontrados pela turma e elaborações de regras construídas coletivamente.

Depois deste primeiro passo, realizávamos a prática dos Jogos Sociomotriz de Cooperação e terminávamos, novamente, com uma roda de conversa final, onde debatíamos sobre as práticas destes jogos e como eles poderiam contribuir nos aspectos relacionados aos valores atitudinais e no enfrentamento da indisciplina.

Em relação ao Jogos Sociomotriz de Cooperação, destacamos que são jogos em que somente o elemento cooperativo estava presente, ou seja, não havendo nenhuma interação competitiva entre os participantes, sendo atividades que buscavam estabelecer uma relação de empatia, respeito e cooperação entre os participantes.



Como exemplo destes jogos, podemos citar: nó humano, passeio do bambolê, pessoa pra pessoa. Descreveremos estas atividades para uma maior clareza em relação aos Jogos Sociomotrizes de Cooperação.

Nó humano: Os alunos formarão uma roda e, neste momento, o professor pede que cada aluno segure a mão de outro aluno, eles não devem pegar a mão do colega que está no seu lado direito ou esquerdo, e, também não deve pegar as duas mãos de um mesmo colega. Quando todas as mãos estiverem agarradas, irá se formar um nó humano, tornando-se necessário desfazê-lo, porém, sem soltar as mãos, todos deverão acabar em roda novamente.

Passeio do Bambolê: será realizada uma roda com os alunos todos de mãos dadas, então o professor escolherá um local na roda e colocará um bambolê entre os braços de dois alunos, ao sinal do professor, todos deverão passar o bambolê pelo corpo sem soltar a mão, até que o bambolê chegue ao ponto da roda que se iniciou a brincadeira. Pode-se formar, mais de um grupo, com número iguais, ou introduzir mais bambolês a roda, porém, em locais diferentes da roda.

Pessoa pra pessoa: Os alunos caminham livremente pelo espaço determinado, ao sinal do professor eles devem imitar as orientações pedidas, tipo: andar com passos de gigante, passos de formiguinha, etc. Depois de um tempo, o professor fala em voz alta duas partes do corpo: mão na testa, mão na cabeça, orelha com orelha, cotovelo na barriga. A este sinal, os alunos deverão formar uma dupla e tocar, um no outro, as partes faladas pelo professor, o mais rápido possível. Por exemplo, orelha com orelha: cada aluno deve procurar outro colega e encostar a orelha a orelha do outro, formada as duplas reiniciasse a atividade.

Após algumas combinações, o professor diz em voz alta o nome do jogo: Pessoa pra pessoa. E, todos devem encontrar um parceiro, inclusive o professor, neste momento as duplas devem se abraçar e a pessoa que sobrar deve comandar a brincadeira até que haja uma outra troca quando um aluno ficar sem par.

Considerações Finais

Toda a elaboração deste produto educacional teve como objetivo promover nos alunos momentos de reflexões e de debates sobre os problemas de indisciplina da turma, as possibilidades abertas através desta proposta permitiram aos alunos e professor evidenciar a importância do diálogo e de ações que quando construídas coletivamente contribuem para resolver/amenizar este problema.

Acreditamos que as atividades de construção de valores associadas ao Jogos Sociomotrizes de Cooperação descritas no PE contribuem para os debates acerca dos problemas de indisciplina e podem servir de material de apoio aos professores preocupados com esta temática dentro do ambiente escolar.

Por fim, entendemos que o problema da indisciplina não pode ser resolvido como um “passe de mágica”. Há, em muitas situações a necessidade de continuidade por um tempo maior, haja vista, que os problemas relacionados a indisciplina são multifatoriais, neste sentido, sempre será exigido do professor muita dedicação e paciência no enfrentamento deste problema em suas aulas.

Referência do produto educacional:

Disponível em: <https://www.proef.ufscar.br/arquivos/bancas-e-eventos/produto-educacional-luiz-antonio-pereira.pdf>



PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO DESENVOLVIMENTO MOTOR DE ESCOLARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Estevan Rocha Suzini

<https://orcid.org/0000-0002-6874-8977>

<http://lattes.cnpq.br/2195094752615569>

Secretaria Municipal de Educação de Araraquara (Araraquara, SP – Brasil)
estevansuzini88@hotmail.com

Daniela Godoi Jacomassi

<https://orcid.org/0000-0002-7043-7529>

<http://lattes.cnpq.br/7699007812483790>

Universidade Federal de São Carlos (São Carlos, SP – Brasil)
danielagodoij@ufscar.br

Introdução

O presente produto educacional foi idealizado com o intuito de divulgar os resultados obtidos na pesquisa de mestrado “Papel do Professor de Educação Física no Desenvolvimento Motor de Escolares da Educação Infantil” desenvolvida para o programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, e que foi apresentada como trabalho de conclusão de curso para a obtenção do título de Mestre em Educação Física Escolar pela Universidade Federal de São Carlos. Elaboramos o produto educacional em formato de um vídeo de animação no estilo *Draw My Life*. O motivo da escolha deste formato foi por ser um formato interessante de divulgação que atinge um público amplo e variado e que nem sempre tem acesso aos meios tradicionais de divulgação científica.

A fim de compreendermos melhor este produto educacional, é necessário trazer informações e elucidar aspectos importantes sobre a Educação Física e a educação infantil.

A Educação Física integrada a proposta pedagógica da escola é componente curricular obrigatório dentro da educação básica, no Brasil ela corresponde a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Em nosso país um parecer nacional possibilita que o ensino desse componente nos primeiros anos do ensino fundamental seja feito pelo professor regente da turma, essa medida se estende a educação infantil, acontece que o professor regente, normalmente é graduado em pedagogia e não possui licenciatura em Educação Física. Nesse sentido secretarias e departamentos de educação fazem ou não a opção de contar com professor especialista ministrando a disciplina.

A partir do final da década de 1980 a Educação Física escolar brasileira passou por diversas mudanças em suas perspectivas educacionais. Novos objetivos para a disciplina dentro da escola e novas abordagens foram desenvolvidas e passaram a ser defendidas por diversos pesquisadores e professores da área. Hoje o entendimento é que os alunos sejam apresentados durante as aulas à Cultura Corporal de Movimento em suas diversas possibilidades, Jogo e Brincadeira, Esportes, Ginástica, Lutas, Danças e Práticas Corporais de Aventura. Nesse sentido práticas voltadas apenas ao desenvolvimento motor e aptidão física devem ser superadas.

Entretanto o desenvolvimento motor não foi e não pode ser negado, uma vez que ele está presente no desenvolvimento do aluno ao longo de toda sua trajetória escolar. Importante dizer que o desenvolvimento motor e consequentemente de habilidades motoras deve ser um dos objetivos nas aulas de Educação Física. A realização de habilidades motoras é o meio pelo qual as crianças podem explorar tudo que as rodeia, o que possibilita o desenvolvimento global, trazendo consequências motoras, sociais, cognitivas e afetivas aos alunos.

O desenvolvimento motor é fundamental para nossa vida, atividades de trabalho e de lazer. Nesse sentido, não dominar habilidades motoras básicas pode privar as pessoas de experiências que, como consequência, pode causar impacto em aspectos não apenas motores mas também sociais, emocionais e afetivos da nossa vida.

Diante do exposto, um questionamento que julgamos pertinente é qual o papel do professor de Educação Física no desenvolvimento do aluno da educação infantil? Considerando a importância das aulas de Educação Física nos anos iniciais e que estas aulas podem ser ministradas por um professor especialista na área (Licenciado em Educação Física) ou por um professor de referência (em geral, graduado em Pedagogia), será que a presença ou não do professor licenciado em Educação Física influencia o desenvolvimento motor dos alunos?

Buscando responder a esta pergunta tivemos como foco de nosso trabalho investigar o desenvolvimento motor de escolares da Educação Infantil que realizam as aulas de Educação Física com o professor Licenciado em Educação Física e de alunos que realizam as aulas de Educação Física com o professor de referência.



Desenvolvimento

Nosso estudo foi uma pesquisa de campo do tipo quantitativo-descritiva. Sobre o universo de nossa pesquisa, a mesma ocorreu em duas escolas de cidades diferentes. As duas escolas são públicas e vinculadas à secretaria municipal de educação de cidades do interior do Estado de São Paulo. A escolha de escolas de cidades diferentes foi em razão de uma ofertar as aulas de Educação Física com professor Licenciado em Educação Física e a outra ofertar as aulas de Educação Física com o professor de referência que nesse caso tinha graduação em Pedagogia.

Os participantes dessa pesquisa foram alunos da Educação Infantil com idades variando entre 5 (cinco) e 6 (seis) anos de idade, provenientes de uma escola em que as aulas de Educação Física eram ministradas pelo professor Licenciado em Educação Física (professor especialista na área) (GEsp) e de uma escola em que as aulas de Educação Física eram ministradas pelo professor de referência (GRef). O GEsp foi composto por 15 alunos, sendo 9 (nove) meninos e 6 (seis) meninas, e o GRef foi composto por 14 alunos, sendo 7 (sete) meninos e 7 (sete) meninas. Os grupos eram similares para idade, massa, estatura e tempo em que estavam matriculados na escola ($p > 0,05$).

Os critérios de inclusão foram: estar regularmente matriculado nas escolas públicas municipais de Educação Infantil. Os critérios de exclusão foram: apresentar algum problema musculoesquelético, cognitivo, sensorial e/ou cardiorrespiratório que inviabilizasse a realização das avaliações e das aulas de Educação Física; e não realizar todos os procedimentos previstos no presente estudo. Somente participaram do estudo as crianças cujos pais, ou responsáveis, após serem informados acerca dos procedimentos do estudo, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar (CAAE: 45877315.1.0000.5504, Parecer no. 3.021.618).

A fim de avaliarmos o desenvolvimento motor dos alunos optamos por avaliar não apenas as habilidades motoras, mas também o controle postural dos alunos pois, como sabemos, o controle postural não envolve somente equilíbrio, mas também a capacidade de assumir e manter uma orientação desejada e, por esse motivo, é necessário para a realização de qualquer habilidade motora. As crianças foram avaliadas na escola em que estudavam e durante o horário de aula. Após um período de adaptação ao local em que as avaliações seriam realizadas, as crianças foram convidadas a iniciar os procedimentos, que incluiu a avaliação das habilidades motoras e a avaliação do controle postural. Estas avaliações foram realizadas no início do ano letivo (pré-teste, realizado em abril) e ao final do ano letivo (pós-teste, realizado em novembro), no ano de 2019.

As habilidades motoras foram avaliadas por meio do *Test of Gross Motor Development* (TGMD-2), que avalia o desempenho de habilidades motoras básicas de locomoção e controle de objetos. Os alunos foram filmados e os vídeos foram analisados posteriormente, de acordo com os critérios estabelecidos pelo teste. Para avaliar o controle postural, os alunos foram instruídos a permanecer em pé sobre uma plataforma de força, em diferentes condições de visão (olhos abertos ou fechados) e apoio (pés afastados ou unidos), o que resultou em 4 tarefas com diferentes níveis de dificuldade. A partir dos dados fornecidos pela plataforma de força, nós calculamos uma variável que nos forneceu informações sobre o quão variável foram as oscilações corporais das crianças durante a realização das tarefas. Tais instrumentos (TGMD-2 e plataforma de força) combinados em uma mesma pesquisa possibilita um levantamento de dados maior acerca dos possíveis níveis de desenvolvimento motor.

Após a análise dos dados obtidos nas avaliações, os resultados revelaram diferenças no desenvolvimento motor das crianças de cada grupo. Com relação às habilidades motoras, verificamos que apenas o GEsp apresentou melhoras na pontuação total do TGMD-2, do pré-teste para o pós-teste. Ao analisar os resultados de cada subteste do TGMD-2 observamos que, do pré-teste para o pós-teste, os dois grupos melhoraram o desempenho das habilidades locomotoras, mas apenas o GEsp apresentou melhoras no desempenho das habilidades de controle de objeto. Estes resultados são interessantes pois mostram diferenças para as habilidades locomotoras e as habilidades de controle de objetos. Para as habilidades locomotoras ambos os grupos melhoraram do pré-teste para o pós-teste. Isto, provavelmente, é decorrente do fato das habilidades locomotoras estarem mais acessíveis aos alunos, visto que elas podem ser praticadas em diversas atividades realizadas no dia a dia das crianças. Por outro lado, para as habilidades de controle de objeto, apenas o grupo que teve aulas com o professor licenciado em Educação Física apresentou melhoras do pré-teste para o pós-teste. Isto indica que durante as aulas de Educação Física estruturadas pelo professor licenciado em Educação Física os alunos tiveram a oportunidade de praticar e adquirir estas habilidades. Dessa forma, para o desenvolvimento das habilidades de controle de objetos, o professor licenciado em Educação Física desempenhou papel essencial ao propiciar oportunidade de prática destas habilidades aos seus alunos.

Em relação ao controle postural, também encontramos algumas diferenças entre os grupos do pré-teste para o pós-teste. Nas condições mais simples os grupos não apresentaram diferenças significativas, contudo na condição mais difícil (com os olhos fechados e os pés unidos) foram encontradas diferenças entre os grupos. Os alunos do GRef diminuíram a variabilidade das suas oscilações corporais do pré-teste para o pós-teste; enquanto



os alunos do GEsp aumentaram a variabilidade das suas oscilações corporais do pré-teste para o pós-teste. Esta redução da variabilidade das oscilações observada no GRef sugere que estas crianças apresentam maior rigidez postural, o que segundo a literatura seria resultado de co-contrações musculares com o objetivo de reduzir os graus de liberdade e, conseqüentemente, as oscilações corporais. No entanto, esta estratégia, que deveria ser um auxílio para manter a estabilidade postural, pode funcionar de maneira oposta, impedindo a resposta oportuna frente a qualquer pequena perturbação do equilíbrio, e também tem sido observada em outras populações com déficit do controle postural, como por exemplo, crianças com síndrome de Down e idosos. Por outro lado, o GEsp apresentou aumento da variabilidade das suas oscilações corporais, o que, de acordo com a ideia apresentada antes, sugere que estas crianças apresentam um comportamento mais flexível, mais adaptável a qualquer perturbação do equilíbrio que possa surgir.

Isto posto, embora dados do presente estudo sejam baseados em um número reduzido de participantes, os resultados obtidos revelaram diferenças no desenvolvimento motor das crianças de cada grupo.

Algumas limitações em nosso trabalho devem ser apontadas. Uma limitação que pode ser mencionada diz respeito as atividades realizadas pelos alunos fora da escola. A esse respeito, uma averiguação mais precisa do nível e características das atividades físicas realizadas fora do ambiente escolar poderia ter sido explorada e estas informações poderiam nos ajudar a discutir os dados obtidos nesta pesquisa. Outra limitação é não ter informações sobre os níveis socioeconômicos das famílias das crianças participantes do estudo. Entendemos a pertinência desta informação para o estudo mas, infelizmente, não foi possível obter estas informações. Contudo vale destacar que a fim de minimizar a influência dos aspectos socioeconômicos, foram selecionadas duas escolas com características semelhantes: duas escolas de ensino público e de regiões periféricas das cidades. Por esse motivo, acreditamos não haver diferenças significativas entre as condições socioeconômicas das famílias envolvidas na pesquisa.

Considerações Finais

A partir destes resultados, é possível concluir que existem diferenças no desenvolvimento motor de escolares da Educação Infantil que realizam as aulas de Educação Física com o professor licenciado em EF e de alunos que realizam as aulas de Educação Física com o professor de referência.

A ideia de elaborar este produto educacional em forma de um vídeo de animação foi para que o conhecimento científico que foi produzido nessa pesquisa estivesse acessível a diferentes pessoas, para além do círculo acadêmico, fazendo com que o maior número de pessoas entenda a importância do professor especialista em Educação Física ministrando as aulas de Educação Física. Neste percurso de elaboração do produto educacional, o grande desafio foi não apenas a produção do vídeo de animação em si, mas a adaptação da linguagem a fim de que o produto educacional atingisse um público amplo e variado e que nem sempre está familiarizado com a linguagem acadêmica.

O produto educacional pode ser encontrado no canal do Youtube ProEF UFSCar (<https://www.youtube.com/watch?v=xQraCXeeGPI&t=10s>), e no site do ProEF UFSCar (<https://www.proef.ufscar.br/dissertacoes-e-produtos/produtos-educacionais/1-turma-2018-2020>).

Referência do produto educacional

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xQraCXeeGPI&feature=youtu.be>



PLANEJAMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: PERSPECTIVAS X REALIDADE

Tálita Cristiane Dardes Dezotti

<https://orcid.org/0000-0002-5575-6353> 

<http://lattes.cnpq.br/9897763703909704> 

Universidade Federal de São Carlos (São Carlos, SP – Brasil)

talita_dardes@yahoo.com.br

Yara Aparecida Couto

<https://orcid.org/0000-0003-1851-4889> 

<https://lattes.cnpq.br/2348643816717796> 

Universidade Federal de São Carlos (São Carlos, SP – Brasil)

yaracouto@ufscar.br

Introdução

O ato de planejar para o professor se faz necessário para organizar o que e como será desenvolvido determinado conteúdo. Várias são as definições acerca do planejamento, retratando exatamente sua importância, significância e papel desempenhado no contexto educacional. Em algumas redes escolares, há um tempo remunerado destinado a esse momento, visto que necessita ser frequente e atualizado. No município desse estudo, não há um currículo para o componente curricular Educação Física ou propostas para o trabalho desse professor atuante. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que atualmente orienta e sugere o que pode ser objeto de estudo em cada fase escolar, oferecendo uma estrutura para que cada rede elabore seu próprio currículo, e na ocasião dessa pesquisa, estava em fase de implementação. O estudo, inédito para o universo desta pesquisa, teve o objetivo de investigar como os professores de Educação Física de uma rede pública municipal no interior do estado de São Paulo, realizavam seus planejamentos, dialogando com suas perspectivas e suas necessidades na prática docente. A formação profissional, da inicial a continuada, o projeto político pedagógico e os documentos que regem a educação brasileira, são elementos contemplados nesse estudo e que se inter-relacionam com o planejamento no exercício da docência. A trajetória metodológica dessa pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa participante, utilizou como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, escolhida por permitir explorações acerca das respostas. O registro das coletas de dados foi através das transcrições das gravações e foram interpretados por meio da análise de conteúdo e relacionada com a revisão bibliográfica pesquisada, além do memorial descritivo da professora pesquisadora, que é também docente atuante na rede estudada. A expectativa do trabalho, além de identificar os objetivos, buscou favorecer a reflexão e uma possível troca de experiências, possibilitando um olhar para o próprio planejamento frente a uma realidade que apesar de garantir o componente citado na escola, não garante sua sistematização.

Na perspectiva de compreender o universo das escolhas de cada docente nesta investigação, no sentido de apontar como foi a formação desses professores, e por consequência, indicar como se dá a formação continuada dos mesmos, o que se torna um ponto chave no entendimento do próprio planejar que possuem atualmente. Desse modo, este estudo procurou focalizar os agentes e seus saberes produzidos com a própria prática docente.

O motivo dessa investigação se justifica pela ausência de suporte pedagógico aos professores de Educação Física, bem como na falta de um currículo definido e na “presença” de um Projeto Político Pedagógico (PPP) não participativo e que se mostra engessado e desconfigurado da realidade, tendo cada docente apenas sua formação profissional para alimentar seus planos de aula e efetivar suas ações pedagógicas.

Desenvolvimento

O ponto central do presente trabalho foi a investigação sobre o planejamento docente, em particular identificando como realizavam seus planejamentos a partir de suas necessidades e perspectivas. Visando atingir tal objetivo, foi realizado um estudo com todos os professores efetivos e em exercício do componente curricular Educação Física da rede pública municipal de Tambaú-SP, para investigar como organizavam seus currículos e selecionavam seus conteúdos, identificando também a fonte de auxílio para tal e a aplicabilidade dos seus planejamentos. O momento era oportuno, uma vez que a rede não possuía currículo definido para esse componente curricular, e o próprio docente era responsável pela busca e seleção do que ministrar, sem a obrigatoriedade da entrega de tal documento.



De abordagem qualitativa, do tipo pesquisa participante, essa investigação utilizou como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, sendo que o registro das coletas foi através das transcrições das gravações das mesmas. E como mais um elemento de coleta de informações, o Memorial Descritivo (MD) que se compõe de situações vivenciadas e informações relatadas pela professora pesquisadora deste estudo.

As etapas éticas foram respeitadas no estudo, ou seja, os professores colaboradores assinaram o TCLE depois de sua leitura e concordaram com seus termos, a coordenadora de educação do município autorizou as entrevistas em todas as escolas, foi apreciado pelo Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR/SP e num total de sete professores, as entrevistas aconteceram nas unidades escolares, em momentos individuais, combinados com antecedência.

Em relação aos benefícios da pesquisa, acredita-se que identificar a realidade do planejamento docente na rede estudada, frente às perspectivas teóricas de sua importância, contribuam na reflexão sobre o próprio ato de planejar, considerando as especificidades locais e o momento de implementação da BNCC como documento norteador de abrangência nacional.

Considerações Finais

Na análise e discussão dos dados, foi realizado o mapeamento e a classificação do material coletado, a partir das transcrições e leituras das entrevistas, retirado o que foi considerado mais relevante para construir as categorias e interpretado, dialogando com o referencial teórico pesquisado, na busca de identificar como acontece o planejamento na rede estudada, evidenciando suas necessidades e perspectivas dentro do contexto. A leitura criteriosa do material teve a intenção de destacar os fatos comuns entre os dados coletados dos professores e do memorial descritivo e apoiado nos conceitos aprofundados anteriormente na revisão de literatura, pôde-se compreender e alcançar os objetivos desse estudo. Surgiram três categorias, das quais refletem as perspectivas dos professores da rede estudada, assim como suas necessidades e fragilidades frente a prática docente. O professor não deixa de aprender, ora pela continuidade da formação, ora por ler criticamente o que produz de conhecimento pela prática do dia a dia, de autoria própria. De qualquer modo, se faz importante a reflexão sobre o que realiza e o alinhamento com os documentos que regem a educação nacional e que apoiam seu planejamento.

Referência do produto educacional

Disponível em: <https://www.proef.ufscar.br/arquivos/bancas-e-eventos/produtoversaofinal-talita.pdf>



POSSIBILIDADE METODOLÓGICA PARA A CAPOEIRA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Luciano Hebert de Lima Silva

<http://orcid.org/0000-0002-0205-6871> 

<http://lattes.cnpq.br/0576115011182473> 

Prefeitura Municipal de Fortaleza (Fortaleza, CE – Brasil)

hebert.capoeira@gmail.com

Elizabeth Jatobá Bezerra

<http://orcid.org/0000-0005-1925-0705> 

<http://lattes.cnpq.br/3714455266526226> 

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Natal, RN – Brasil)

bethjatoba@uol.com.br

Introdução

A possibilidade metodológica que propomos é o resultado da pesquisa intitulada “A Capoeira como conteúdo da Educação Física Escolar: uma construção a partir da narrativa de formação de um capoeirista professor”, que teve como objetivo geral: revelar através da história de vida temática de um capoeirista professor, a partir da sua formação e prática docente, elementos pedagógicos para uma proposta de inclusão deste conteúdo da Educação Física Escolar, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Cordeiro e Abib (2018) destacam que a educação brasileira pouco avançou no que diz respeito à cultura popular dentro da escola, não apenas pela inclusão de conteúdo específico, mas também no trato pedagógico em que a cultura popular é utilizada no processo de ensino e aprendizagem. Para os autores, a Capoeira traz em sua estrutura formas singulares de educar, como a oralidade, ancestralidade, ludicidade e musicalidade.

Como alternativa metodológica, a pesquisa utilizou a história de vida temática, a partir do método autobiográfico. Por se tratar de uma narrativa de experiência e formação, atravessada pelos sentidos e significados atribuídos pelo autor, caracteriza-se uma pesquisa de cunho qualitativo, na qual, segundo Minayo e Sanches (1993), ao utilizar este tipo de abordagem, aproxima-se o sujeito do objeto de estudo.

De acordo com Silva (2011), alguns estudos já foram realizados visando criar possibilidades metodológicas para a Capoeira no ambiente escolar. Contudo, grande parte dessas abordagens metodológicas é voltada a capoeiristas ou professoras/es de Educação Física que já tiveram, no mínimo, praticado a modalidade por um determinado período, pois em suas estruturas verifica-se facilmente um conhecimento básico de técnicas da modalidade. Deixa-se assim, a maioria das/os professoras/es, carentes de um método que facilite a utilização da Capoeira em suas aulas na escola.

Nossa proposição metodológica foi construída ao longo de uma vida dentro da Capoeira, da escola e da universidade, na qual, a partir do meio capoeirístico e acadêmico, os saberes foram se entrelaçando, o científico e o empírico. Não temos a pretensão de defender esta proposição como a mais adequada, mas sim, demonstrar uma maneira diferente, sistematizada e fundamentada em autoras/es dos dois campos estudados, mestradas/es, e, principalmente, na experiência dentro da roda de Capoeira e no chão da escola. Oferecemos assim, mais possibilidades para professoras/es que não possuem experiência prática com a Capoeira, de trabalhar com essa temática em suas aulas na escola.

Nesse contexto de reconstrução dos saberes e fazeres da nossa prática docente, advindos da experiência vivida na Capoeira e na escola, também dos estudos da graduação à pós-graduação, somam-se todos para embasar esta proposta. Assim, alguns pressupostos conceituais e metodológicos foram se delineando no nosso conhecimento e servindo de guia para o repensar e fazer docente. Desta forma, nossa possibilidade metodológica também apresenta os aspectos didáticos e pedagógicos essenciais, de acordo com autoras/es da área, para uma aula de Educação Física Escolar no contexto do ensino fundamental.

Desenvolvimento

Assumimos como pressupostos conceituais (teóricos), o entendimento do “ser mais” como vocação ontológica dos seres humanos, na qual nenhum ser humano pode ser considerado como uma realidade pronta, mas em constante transformação e busca por crescimento (FREIRE, 2014). Cada ser é entendido, não apenas como mais uma presença no mundo, mas com o mundo e com os outros. Freire (1996, p. 20) também explica que esta presença deve ser “[...] que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe”.



Desta forma, compreendemos educação como processo de humanização e libertação, na qual ela primeiramente permite aos oprimidos desvelar o mundo da opressão, para em seguida transformar a realidade opressora (FREIRE, 2014). Também concordamos com Saviani (2011) na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, quando afirma que apenas através do conhecimento historicamente acumulado é possível a análise crítica da realidade com vistas a uma ação transformadora. Logo, a escola deve ser vista principalmente como um espaço para socialização deste conhecimento, de forma sistematizada. E o ensino aprendizagem, segundo Freire (1996), deve ser visto como processo de construção entre educadoras/es e educandas/os, ocorrendo assim uma troca de saberes, na qual são reconstruídos a partir da percepção da/o educanda/o como um/a agente desse processo, tornando ambos autônomas/os, libertas/os e críticas/os.

Outros pressupostos que permeiam esta proposta vêm daquela que foi para mim, a primeira e mais significativa obra, e que provocou uma mudança na minha forma de compreender como poderiam ser as aulas de Educação Física Escolar. Refiro-me ao livro Coletivo de Autores (SOARES *et al.*, 1992), que traz uma proposta de ensino crítica e reflexiva, fazendo as/os professoras/es despertarem para a importância da contextualização histórica e social dos conteúdos, lhes revelando que aquilo que de alguma forma já promovia nas aulas de Capoeira também poderiam ser teorizadas. Desta forma fica clara a nossa opção por um ensino que traz a reflexão e a crítica como elementos para nosso fazer. De acordo com Freire (2014), quando o ensino é crítico reflexivo permite uma leitura social, cultural, histórico e política da realidade, possibilitando sua transformação.

E como uma das exigências para essa prática da reflexão aparece o diálogo como essencial à mediação, que é o papel do ensino das/os professoras/es nesta perspectiva, e vendo a dialogicidade como essência da educação como prática de liberdade, não há diálogo sem amor, humildade, fé nos homens, esperança e pensar verdadeiro, ou seja, pensar crítico, podendo este ser gerado pelo próprio diálogo (FREIRE, 2014).

Nessa perspectiva de educação a/o aluna/o deve ser vista/o na sua totalidade, como ser de uma espécie, portanto um ser plural, mas que tem a sua individualidade, sua unicidade, com suas possibilidades e limitações, e por isso mesmo, pode e deve fazer o seu possível enquanto participação nas habilidades da prática. Sua referência prática é ela/e mesmo, sem comparações com outras/os que porventura tenham vivências anteriores e estejam avançadas/os na gestualidade proposta.

Nesse sentido trazemos os princípios curriculares apresentados por Soares *et al.* (1992, p. 19), e que norteiam este trabalho: 1. Relevância social do conteúdo; 2. Contemporaneidade do conteúdo; 3. Adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno; 4. Simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; 5. Espiralidade da incorporação das referências do pensamento; e 6. Provisoriedade do conhecimento. Embora entendamos que todos estes princípios tenham relevância em nosso estudo, destacamos o da provisoriedade do conhecimento, que rompe com a ideia de fim, sendo fundamental para sua aplicação a apresentação do conteúdo a/o aluna/o desenvolvendo a sua historicidade, para que ela/e se perceba enquanto sujeito histórico.

Além dos princípios curriculares que tomamos como guias, destacamos alguns aspectos históricos que devem estar claros no conhecimento das/os professoras/es para que as/os mesmas/os tenham elementos consistentes na aplicação da contextualização da Capoeira. Destacamos os elementos específicos de rebeldia pertencentes à Capoeira, a qual, segundo Abib (2006), foi criada em um contexto violento e desumano, trazendo em sua essência um caráter de revolta contra todo um sistema opressor. Para o autor, estes elementos permitem o que ele chama de “sedução pedagógica”, que são aspectos presentes no cotidiano e universo dos jovens de uma camada excluída da sociedade, como os alunos das escolas públicas, sem significar que essa temática não possa ser desenvolvida em outras camadas sociais, pois ela contribuiria para uma conscientização e valorização da cultura popular, além de influenciar uma transformação social.

De acordo com Freitas (2015), existem grandes dificuldades para que a sociedade brasileira tenha um olhar diferente para a história da cultura negra, dentre as quais, a própria estrutura escolar, que historicamente negou este conhecimento, até a falta de políticas públicas qualificadas para a formação docente, visando combater o racismo e preconceito racial enraizados na sociedade. E as/os professoras/es podem e devem suprir esta lacuna, trazendo o combate ao preconceito e o resgate real dessa história mal contada.

Radicchi (2013) chama a atenção para as influências provenientes dos grupos de Capoeira quando a mesma for utilizada nas escolas, pois as/os professoras/es devem estar atentas/os a estes aspectos. Ressaltamos que tivemos uma preocupação peculiar na elaboração desta proposta de trabalho, deixando os aspectos técnicos, - que são diferentes em cada instituição, grupo ou escola de Capoeira, - fora de nossa metodologia, utilizando apenas movimentos naturais do corpo (agachar, pular, correr, girar, etc.), movimentos não estilizados da Capoeira (rasteira, cabeçada, deslocamentos com as mãos no solo, chutes circulares, acrobacias, etc.) e os aspectos que envolvem a historicidade da Capoeira.

Considerando os princípios da ludicidade e criatividade, ambos também recomendados por Soares *et al.* (1992) para as aulas de Educação Física na escola, esta proposta se baseia praticamente em jogos lúdicos e brincadeiras, com aspectos históricos relacionados à Capoeira, com intervenções e reflexões críticas, explorando a



imaginação das crianças, contextualizando a história brincada com a realidade vivida no passado e a contemporânea.

Acreditamos que nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as aulas com o conteúdo de Capoeira devam ter um caráter lúdico, e por esse motivo, se caracteriza a proposta por nós apresentada. Escolhemos adotar o sistema de ciclos para sistematizar nossa proposição, tomando como base também os ciclos de escolarização elencados por Soares *et al.*(1992), que no nosso entendimento, ainda são relevantes. Contudo, realizamos uma adequação ao sistema de ciclos atual da educação brasileira apresentada pela BNCC, que foi recém-homologada em 2018 e está chegando às escolas brasileiras com uma grande pressão para ser seguida, na qual os anos iniciais também são divididos em 2 (dois) ciclos, sendo um bloco os 1º e 2º anos e, no outro bloco, 3º, 4º e 5º anos (BRASIL, 2018).

Considerações Finais

Fruto de uma vida na Capoeira, na escola e na universidade, contendo todos os elementos pedagógicos da formação e da experiência com o ensino desta manifestação em ambientes diversos, de uma forma simples e compreensível, apresentamos a nossa possibilidade metodológica com a Capoeira, adequada e sistematizada para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Visa, principalmente, atender às/aos professoras/es de Educação Física que nunca tiveram formação com a Capoeira, ou mesmo tendo alguma experiência não se sentiam seguras/os para aplicá-la no espaço escolar com crianças.

Ressaltamos uma das principais intenções deste estudo, que foi ajudar a salvaguardar um patrimônio cultural. Para isso, sugerimos ser necessário que a Capoeira esteja presente nas escolas brasileiras não somente como um conteúdo da Educação Física Escolar, ou atividade extracurricular, mas com um lugar de destaque em todo o sistema de educação nacional, sendo valorizada como a manifestação rica que é, tendo sua trajetória intrinsecamente relacionada com a história do povo brasileiro, e principalmente, sendo ministrada por um/a mestre/a de Capoeira. Entretanto, com todas as barreiras que ela ainda terá que superar para alcançar este status, entendemos que podemos facilitar sua inserção utilizando a Educação Física Escolar. Para esse fim, foi construída uma possibilidade metodológica de fácil aplicação para o/a professor/a, não capoeirista, abordá-la nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Compreendemos que esta contribuição contempla a Capoeira e as/os capoeiristas, na medida em que, na sociedade em que vivemos, infelizmente ainda é mais valorizado o que se é transmitido nos espaços formais de ensino, como na escola. Assim, se a Capoeira passa a ser um tema comum nas aulas, logo alguns preconceitos poderão ser vencidos, podendo assim, aumentar a demanda de alunas/os nas escolas de Capoeira e facilitar ainda mais sua inserção na escola de uma forma definitiva.

Contudo, finalizamos que este estudo traz uma contribuição direta para a área da Educação Física Escolar, na qual, a partir do acesso, aceitação e utilização da proposição pelas/os professoras/es, possibilite que mais um conteúdo da cultura corporal seja democratizado, sendo garantido assim o direito de cada criança em conhecer, vivenciar e refletir sobre uma manifestação afro-brasileira que atualmente se encontra em todos os continentes do mundo e tem em sua essência a luta por liberdade.

Referência do produto educacional

Disponível em: <https://www.al.ce.gov.br/index.php/todas-as-publicacoes-inesp/category/111-educacao-pedagogia?download=1441:possibilidade-metodol%C3%93gica-para-a-capoeira-na-educa%C3%87%C3%83o-f%C3%8Dsica-escolar-dos-anos-iniciais-do-ensino#:~:text=A%20Capoeira%20tem%20sido%20objetivo,pesquisas%20cient%C3%ADficas%20e%20experi%C3%AAncia%20pr%C3%A1tica>



RÚGBI NA ESCOLA: O ENSINO A PARTIR DAS DIMENSÕES DO CONHECIMENTO

Tiago de Souza Megale

<https://orcid.org/0000-0003-0463-0125>

<http://lattes.cnpq.br/6412119099074144>

Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro (Rio Claro, SP – Brasil)

tsmegale@gmail.com

Fernanda Moreto Impolcetto

<https://orcid.org/0000-0003-0463-0125>

<http://lattes.cnpq.br/8235194832537824>

Universidade Estadual Paulista (Rio Claro, SP – Brasil)

fernanda.moreto@unesp.br

Introdução

O produto educacional apresentado é fruto da pesquisa “Rúgbi nas aulas de Educação Física Escolar: Análise de uma proposta de ensino a partir da BNCC”, que foi apresentada como parte dos quesitos para a conclusão do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Nesta pesquisa foi analisado o processo de ensino e aprendizagem do Rúgbi para turmas de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo, a partir da BNCC.

O estudo gerou o material didático intitulado “Rúgbi na Escola: O Ensino a partir das Dimensões do Conhecimento”. Trata-se de uma unidade didática com sete aulas, elaboradas a partir de algumas das oito dimensões do conhecimento que a BNCC propõe para o desenvolvimento das habilidades a serem alcançadas pelos estudantes nas unidades temáticas ao longo do Ensino Fundamental.

O objetivo deste produto educacional é auxiliar os professores na elaboração de sua própria proposta de ensino desta prática corporal tão interessante e desafiadora para o contexto da Educação Física escolar.

Com referência nas Dimensões do Conhecimento da BNCC, cabe destacar que o próprio documento ressalta que não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões e nem mesmo uma ordem a ser seguida no desenvolvimento do trabalho no âmbito didático. Embora as habilidades previstas para o ensino do Rúgbi (um esporte de invasão) contemplem algumas destas dimensões, é a realidade do contexto escolar de cada docente que vai indicar quais e em que grau estas dimensões deverão ser trabalhadas.

No caso da implementação desta unidade didática, além das dimensões *Experimentação* e *Análise e Compreensão* (sugeridas nas habilidades propostas pela BNCC para os Esportes de Invasão nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nos planos de aula desta unidade didática), as diversas situações, conflitos e dificuldades encontradas ao longo do percurso fizeram emergir conhecimentos relacionados também à outras dimensões, como *Reflexão Sobre a Ação* e *Construção de Valores*.

Desenvolvimento

Para a elaboração desta unidade didática, foi percorrida uma longa caminhada, desde o seu planejamento, que levou em conta elementos como: as particularidades das duas turmas selecionadas para participarem; os dias e horários das aulas; as condições do espaço destinado às aulas; as opções de materiais disponíveis; o tempo de aula, que deveria ser administrado para que se garantisse os momentos essenciais - a parte introdutória, a prática das atividades planejadas e parte final, com a roda de conversa; além do tempo para a hidratação e transição entre uma turma e outra. Um aspecto de grande importância nesse momento de planejamento foi o de atrelar ao conteúdo as habilidades propostas pela BNCC.

Levando todos esses fatores em consideração, a unidade didática foi organizada com os seguintes temas:

Quadro 1 – Aulas e temas da Unidade Didática

AULA	TEMA
Aula 1	Conhecendo o Rúgbi e o Tag-Rúgbi
Aula 2	A lógica interna do Tag-Rúgbi
Aula 3	Aprendendo a jogar com as fitas



Aula 4	Trabalhando com o ataque e a defesa
Aula 5	Passando a bola no ataque e marcando na defesa
Aula 6	Experimentando o Tag-Rúgbi
Aula 7	Jogando o Tag-Rúgbi

Fonte: construção dos autores

Na primeira aula, foram apresentados dois vídeos de curta duração aos alunos. O primeiro deles, intitulado “The Rules of Rugby Union” (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=smnuRhNt2E>) mostrava alguns trechos de um jogo de Rúgbi, onde era possível identificar as principais características da modalidade (espaço de jogo, modo de jogar e de pontuar). Este vídeo despertou a curiosidade dos alunos e possibilitou estabelecer a relação deste com outros esportes e reforçar o conceito de Esportes de Invasão. No outro vídeo, “Nestum Tag Rúgbi 12 - Como Jogar Tag Rúgbi (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=k-sVjd0R6ME&t=4s>), os alunos puderam assistir a trechos de um jogo de Tag-Rúgbi e ter um primeiro contato com as regras. Os alunos compreenderam que a opção pelo Tag-Rúgbi foi feita por se tratar de uma adaptação do Rúgbi, que poderia ser praticada nas condições estruturais que encontramos na nossa escola, além de oferecer mais segurança e de ser um jogo de equipes mistas.

Na aula seguinte, para que os alunos se familiarizassem com a lógica interna do Tag-Rúgbi, realizamos o jogo Pique-Bandeira (já bem conhecido dos alunos). Mas com uma alteração: uma das equipes tinha a função de invadir o espaço adversário e buscar as bolas na outra extremidade da quadra e trazê-las para o seu lado, enquanto a outra equipe tinha o objetivo de defender a sua meta e impedir os colegas de pegar as bolas. Depois, os papéis de ataque e de defesa foram invertidos.

Na terceira aula mantivemos este jogo, mas para impedir a progressão dos atacantes, a equipe de defesa deveria retirar uma das fitas que cada adversário levava pendurada na cintura. À equipe atacante era permitido fazer passes entre os jogadores que estavam livres.

Na quarta aula, os alunos se aproximaram mais das características dos esportes de invasão e dos fundamentos do Tag-Rúgbi. O Pique-Bandeira foi jogado no seu formato tradicional, com as duas equipes atacando e defendendo ao mesmo tempo. As adequações feitas foram a retirada das fitas para bloquear o adversário e a sua devolução da maneira como é feita no próprio Tag-Rúgbi, além do passe, que só poderia ser feito se o receptor estivesse mais distante em relação à meta do que aquele que realizasse o passe.

Na aula seguinte, a adaptação feita no jogo foi que apenas o jogador com posse de bola poderia ter a fita capturada. Neste momento ele deveria passar a bola a um colega que estivesse na mesma linha lateral ou mais atrás para continuar a ação.

Já tendo experimentado as principais características do Tag-Rúgbi – o passe, a captura e devolução das fitas (tags), os limites do espaço de jogo, as faltas, a forma de marcar e pontuar – as últimas duas aulas foram dedicadas em jogar o Tag-Rúgbi no seu formato oficial.

A unidade didática foi implementada para 52 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo. Tal escola conta, para as aulas de Educação Física, com uma quadra descoberta, centralizada no pátio da mesma, e com o “parquinho”, onde foi realizada uma das aulas da unidade didática. As aulas aconteceram entre os meses de março e maio de 2019.

Salienta-se que essa pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humano, com protocolo de aprovação 3.147.663. Os responsáveis legais e os participantes foram consultados previamente e, ao aceitarem participar do estudo, preencheram e assinaram, respectivamente, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE.

Considerações Finais

O uso de vídeos de curta duração como um primeiro contato com a modalidade, além de despertar o interesse e a curiosidade dos alunos, serviu também como um facilitador para o seu ensino, contribuindo para que os alunos tivessem uma melhor noção dos sistemas de jogo e ajudando-os a assimilarem as informações e a compreenderem o modo de jogar.

Outro fator que contribuiu para o envolvimento e a aprendizagem dos alunos foi a estratégia de ensino utilizada para essa modalidade esportiva, buscando, embora nem sempre com sucesso, promover uma prática cooperativa, em que todos se divertissem, se sentissem incluídos e importantes nas partidas. A opção pelo uso do Pique-Bandeira como um caminho para se chegar ao Tag-Rúgbi, apoiou-se nas perspectivas atuais da Pedagogia do Esporte, que defende o uso de jogos reduzidos para o ensino dos esportes coletivos.

No que diz respeito às particularidades da modalidade, os alunos estão acostumados com alguns elementos comuns aos jogos e esportes coletivos com interação com os adversários, onde os passes são preferencialmente feitos na direção da meta e a recuperação da posse de bola se dá principalmente pela sua captura



das mãos ou dos pés do oponente. Como o Tag-Rúgbi possui uma dinâmica diferente para se atingir o objetivo do jogo, os alunos sentiram algumas dificuldades, mas gostaram dos desafios impostos por essa nova forma de jogo.

Estes fatores contribuíram para que durante a unidade didática os alunos fossem gradualmente aprendendo os fundamentos, compreendendo a lógica interna e assumindo uma postura solidária. Observou-se ao final da última aula, que as turmas, de fato, jogaram o Tag-Rúgbi.

Referência do produto educacional:

Disponível em: <https://edutec.unesp.br/proef/docs/Produtos%20ProEF%20-%20Turma%201/3%20-%20UNESP%20Rio%20Claro/Tiago%20De%20Souza%20Megale.pdf>



SISTEMATIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA DE ENSINO DAS LUTAS

Edmilson Fernandes Doirado

<https://orcid.org/0000-0002-6213-1431> 

<http://lattes.cnpq.br/8355264840775020> 

Universidade Estadual Paulista (Presidente Prudente, SP – Brasil)

edoirado@hotmail.com

Denise Ivana de Paula Albuquerque

<https://orcid.org/0000-0002-5673-5650> 

<http://lattes.cnpq.br/0486007959574800> 

Universidade Estadual Paulista (Presidente Prudente, SP – Brasil)

denise.albuquerque@unesp.br

Introdução

Considerando as constantes mudanças pelas quais a educação vem passando, as atuais diretrizes educacionais propostas a nível federal e estadual, e portanto, a real necessidade de uma contextualização das práticas pedagógicas, o presente estudo constitui-se um importante referencial teórico metodológico para os profissionais envolvidos com a prática de ensino da disciplina de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando assim contribuir para uma melhor atuação docente frente aos inúmeros desafios que se apresentam no cotidiano escolar.

Ao conceber a Educação Física, como componente curricular obrigatório na Educação Básica, e, sendo constituído por uma diversidade de práticas advindas da cultura corporal do movimento, o presente estudo teve como proposta estabelecer um referencial metodológico, fundamentado teoricamente, para os professores de Educação Física que atuam no Ensino Fundamental, que buscam no dia a dia escolar construir novas práticas educacionais que levem em conta as características e necessidades dos alunos, possibilitando uma aprendizagem significativa.

A Educação Física apresenta em seu currículo um conjunto de conhecimentos, dentre estes as lutas, que contribuem para a formação e o enriquecimento de experiência de alunos da Educação Básica. Esta disciplina, apresenta características próprias e, por meio dela, os educandos podem construir saberes para ampliar a consciência de seus movimentos, desenvolver a autonomia e valer-se da cultura corporal de movimento presente em vários contextos.

O processo de ensino aprendizagem sob a perspectiva das dimensões de conteúdo torna-se mais amplo, compreendendo o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas, motoras, as relações interpessoais, respondendo dessa forma as demandas sociais. Portanto, estudar essas questões promovendo uma reflexão sobre a ação pedagógica contribui para um ensino com mais qualidade aos alunos (DUDECK e MOREIRA, 2011).

Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo foi propor uma abordagem metodológica de ensino do conteúdo lutas, sistematizado nas aulas de Educação Física, para alunos do 4º ano, a partir das dimensões do conteúdo: conceitual, procedimental e atitudinal, em consonância com as diretrizes educacionais propostas pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e Currículo Paulista (CP).

Quanto aos objetivos específicos a pesquisa buscou: 1. Elaborar, aplicar e avaliar um projeto de intervenção didático-pedagógico sobre a unidade temática lutas e seus respectivos objetos de conhecimento, norteado pelas atuais diretrizes curriculares; 2. Identificar a partir de uma perspectiva conceitual, procedimental e atitudinal, a compreensão dos alunos a respeito do universo das lutas. 3. Desenvolver um material didático-pedagógico, como produto educacional da pesquisa, propondo uma abordagem metodológica de ensino das lutas, voltada aos professores de Educação Física que atuam na educação básica.

As aulas de Educação Física, nesse enfoque, têm a proposta de compreender as diferentes possibilidades de utilização da linguagem corporal, valorizando a dimensão intrínseca do fazer corporal na formação dos estudantes.

Desenvolvimento

Para a construção do produto educacional, este estudo desenvolveu-se a partir de três importantes etapas e/ou fases de execução:



1ª Fase - Identificação das características e necessidades do contexto: Em um primeiro momento, foi evidenciado, a partir de estudos bibliográficos com base em autores/pesquisadores na área, e também, nos principais documentos legais elaborados pelas políticas públicas em educação, a eminente necessidade de organização e sistematização do conteúdo lutas nas aulas de Educação Física nos mais diversos contextos escolares, pois, da maneira como este conteúdo vem sendo desenvolvido, muitas vezes, acaba por não atender as perspectivas de aprendizagem do educando.

2ª Fase - Desenvolvimento da proposta de sistematização do conteúdo lutas, por meio do Projeto de Intervenção Didático-Pedagógico: Em seguida, pensando em uma maior organização e melhor sistematização do conteúdo lutas nas aulas de Educação Física, foi proposto um Projeto de Intervenção Didático-Pedagógico, subsidiado por um Plano de Ensino sobre a unidade temática lutas. Cabe ressaltar que, este plano de aula foi construído, essencialmente, a partir das dimensões do conteúdo e dos princípios e diretrizes apontados, pela BNCC e CP.

3ª Fase - Análise e organização dos dados: Para a coleta de dados foram utilizados o Diário de Campo do pesquisador e a Autoavaliação semiestruturada aplicada aos alunos na finalização da intervenção. No Diário de Campo o pesquisador buscou descrever/anotar, com apoio de áudio e vídeo, os principais acontecimentos, vivências e reflexões dos alunos no decorrer das aulas e, na Autoavaliação, foram observados os comentários e reflexões descritos pelos alunos em resposta às questões abertas. Em suma, para a análise dos dados, foram considerados os registros escritos/transcritos na íntegra pelo pesquisador no Diário de Campo, e os registros escritos pelos alunos na Autoavaliação, organizados em categorias para uma melhor compreensão e discussão.

As lutas são previstas no currículo de Educação Física, pela BNCC e o CP, já a partir do 3º ano do Ensino Fundamental, nesse sentido, a pesquisa foi desenvolvida com estudantes do 4º ano, considerando a possibilidade de um maior aprofundamento deste conteúdo neste nível de escolaridade. O contexto do estudo, foi a escola pertencente a Diretoria de Ensino do município de Tupã.

Fizeram parte deste estudo, 29 alunos do 4º ano A, período da manhã, regularmente matriculados no corrente ano de 2020, na unidade escolar, contexto de realização da pesquisa, do gênero masculino e feminino, com idade entre 09 e 10 anos. Foram encaminhados aos pais e/ou responsáveis pelos alunos participantes da pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a fim de obter autorização para participação de seus respectivos filhos (as) neste estudo. Em seguida, os alunos autorizados a participarem da pesquisa pelos seus pais e/ou responsáveis, preencheram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

O produto educacional, teve o intuito de contribuir para as reflexões relacionadas à prática docente em Educação Física escolar, por meio de sugestões de aulas que foram organizadas e elaboradas a partir de uma experiência docente e de ideias de um profissional advindo e atuante do tradicional "chão de quadra" de uma escola pública brasileira. Foram organizadas pelo pesquisador, 07 sequências didáticas, com previsão de 02 aulas para o desenvolvimento de cada sequência, com duração de 50 minutos cada, totalizando 14 aulas de Educação Física.

Destacamos neste plano didático os principais objetos de conhecimento propostos a partir da unidade temática lutas. Dentre os principais temas, destacam-se os jogos corporais de oposição (conquista de objetos, conquista de território e equilíbrio/desequilíbrio), que têm como referência o modelo de classificação e organização das lutas proposto por Olivier (2000), que utiliza em seus estudos a expressão "jogos de oposição" para descrever as atividades de luta para crianças. Foram apresentadas também, outras propostas temáticas como: lutas do contexto comunitário, lutas de matriz indígena e africana e as principais 73 diferenças entre as lutas e brigas, são apontadas pela BNCC e pelo CP (BRASIL, 2017; SÃO PAULO, 2019).

As aulas do plano didático, referente ao Projeto de Intervenção Didático-Pedagógico, foram estruturadas e organizadas em três diferentes momentos:

✓Parte introdutória: compreendendo principalmente a dimensão conceitual - O que se deve saber? (Contextualização e apresentação do objeto de conhecimento a ser desenvolvido);

✓Parte intermediária: compreendendo principalmente a dimensão procedimental - O que se deve fazer? (Sequência de atividade práticas e vivências);

✓Parte final: compreendendo principalmente a dimensão atitudinal - Como se deve ser? (Atividades de volta à calma, rodas de conversa e registros reflexivos) (COLL et al., 2000).

**Quadro 1** – Cronograma e informações gerais sobre o Projeto de Intervenção Didático-Pedagógico

Sequência Didática/Nº Aulas	Objeto de Conhecimento	Data	Local	Nº de Alunos Presentes
Sequência 1 (02 aulas)	Jogos corporais de oposição (conquista de objetos/equilíbrio e desequilíbrio)	10/02/2020	Sala de aula/Quadra poliesportiva	26
Sequência 2 (02 aulas)	Jogos corporais de oposição (conquista de território)	17/02/2020	Sala de aula/Pátio escolar	27
Sequência 3 (02 aulas)	Lutas do contexto comunitário e lutas de matriz indígena	02/03/2020	Sala de vídeo/Quadra poliesportiva/Pátio escolar	29
Sequência 4 (02 aulas)	Lutas de matriz africana	09/03/2020	Sala de aula/Sala de vídeo/Quadra poliesportiva	27
Sequência 5 (02 aulas)	Atividade de registro – Cartazes temáticos	16/03/2020	Jardim da escola/Sala de informática/Sala de aula	29
Sequência 6 (02 aulas)	Oficina Pedagógica Temática	18/03/2020	Pátio escolar/Quadra poliesportiva	29
Sequência 7 (02 aulas)	Autoavaliação	20/03/2020	Sala de aula	27

Fonte: construção dos autores.

Com base em antigas discussões e dilemas presentes no contexto de ensino da Educação Física escolar, como o fato de ser compreendida e difundida no meio escolar e entre os mais diversos profissionais como uma disciplina essencialmente “prática”, ou seja, associada apenas aos aspectos do “saber fazer”, foi organizada, estruturada, aplicada e avaliada, uma proposta de intervenção na prática docente para a disciplina de Educação Física sobre a unidade temática lutas, compreendendo as dimensões do conteúdo (conceitual, procedimental e atitudinal).

Considerações Finais

As atividades e objetos de conhecimento pautados ao longo do material didático, foram desenvolvidos e pensados com o intuito de contribuir para que o professor amplie sua visão acerca das possibilidades metodológicas de ensino das lutas, beneficiando sua prática pedagógica. Reitera-se, no entanto, que o fato desse material e suas atividades propostas terem trazidos importantes contribuições à prática do professor e à aprendizagem dos alunos no contexto da pesquisa, não significa que em outras regiões, contextos e realidades apresentará o mesmo êxito, afinal o processo educativo é algo complexo e imprevisível.

O presente estudo compreende a importância da elaboração de parâmetros e referenciais nos quais os professores possam se apoiar, utilizando-os de maneira crítica e reflexiva. Esses materiais poderão facilitar a prática docente, principalmente dos professores de Educação Física que não possuem um aprofundamento sistemático de ensino nas mais diversas manifestações que compõem a cultura corporal de movimento, sobretudo no que diz respeito ao ensino das lutas no contexto escolar.

Referência do produto educacional

Disponível em: <https://edutec.unesp.br/proef/docs/Produtos%20ProEF%20-%20Turma%201%20-%20UNESP%20Presidente%20prudente/Edmilson%20Fernandes%20Doirado.pdf>



UMA PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICO-PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL: PROBLEMATIZANDO CORPOS, GÊNEROS E DIFERENÇAS

Viviane da Silva Dias Ceratti

<https://orcid.org/0000-0002-3433-5779> 

<http://lattes.cnpq.br/5480430946534630> 

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Ijuí, RS – Brasil)

viviane.ceratti@gmail.com

Maria Simone Vione Schwengber

<https://orcid.org/0000-0002-3583-1408> 

<http://lattes.cnpq.br/3254736616560965> 

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Ijuí, RS – Brasil)

simone@unijui.edu.br

Introdução

As diferenças são parte característica do humano, e ao mesmo tempo que o diferencia também o iguala. Diferenças que marcam e dão identidade aos corpos. Diferenças que marcam e dão identidade aos gêneros. O que leva a sociedade em alguns momentos e contextos, a olhar e interagir com as diferenças humanas como se estas não fossem parte de nós mesmos, em um movimento de silenciamento, exclusão, violência e/ou preconceitos.

Diante desta realidade, este produto educacional apresenta recortes significativos, decorrentes da pesquisa intitulada *Corpos, Gêneros e Diferenças: a Literatura Brasileira enquanto recurso didático pedagógico nas aulas de Educação Física Infantil*, desenvolvida durante o curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, PROEF. Esta teve como objetivo, problematizar as questões que circundam em torno dos Corpos, Gêneros e Diferenças nas aulas de Educação Física Infantil, a partir do recurso didático-pedagógico da Literatura Brasileira.

Consideramos o componente curricular de Educação Física como responsável em explorar o movimento, e tematizar as manifestações da cultura corporal de movimento na escola; e este espaço democrático e republicano, de promover o diálogo e o encontro com o conhecimento e as diferenças. Também compreendendo o recurso didático pedagógico da Literatura Brasileira como um artefato cultural potente, possível de ser explorado pelo componente curricular de Educação Física com vistas a sua função didática, bem como axiológica, favorecendo durante as aulas a reflexão e a construção crucial de valores na infância.

O produto educacional, organizado em três capítulos, cada qual com o objetivo geral de compartilhar com demais educadores reflexões sobre o tema de estudo e planejamento pedagógico, e a experiência desenvolvida com crianças pré-escolares da rede pública. Evidencia ao final, uma proposta de unidade didático-pedagógica, tendo a intenção de estabelecer relações entre a teoria-saber sobre o fazer e a prática-saber fazer, no que tange as práticas da cultura corporal de movimento, os Corpos, Gêneros e Diferenças nas aulas de Educação Física Infantil.

Destacamos que este material de cunho didático pedagógico, é tão somente um elemento de leitura e reflexão do professor de Educação Física e demais educadores interessados, a fim de trazer para o cotidiano das aulas da Educação Infantil a problematização de temas tão silenciados e caros de serem tratados na sociedade.

Desenvolvimento

As temáticas acerca das diferenças ainda são no contexto escolar alvo geralmente de distanciamento, preconceitos e despreparo pedagógico por parte dos docentes, sendo que o que se vê é um silêncio consciente acerca deste assunto. Contudo, percebe-se cotidianamente que tal temática ainda que não problematizada, faz parte das relações sociais e educacionais no ambiente escolar, e por tanto urge-se a necessidade de tratá-la desde a etapa da Educação Infantil.

É desde a infância que se constrói a percepção acerca dos corpos e das diferenças, no que tange especificamente os conceitos de gêneros (masculino e feminino; homem e mulher; menino e menina), diversidades (etnia, raça e cor) e deficiências (eficiente e deficiente, feio e bonito, habilidoso e não habilidoso, inteligente e não inteligente, capaz e incapaz).

A partir das percepções docentes, acerca da realidade vivenciada no contexto escolar na Educação Infantil, pré-escola, fomos desafiadas a dialogar hermeneuticamente e de modo prático com tais conceitos,



compreendendo que tal mobilização configura-se como o início de um processo de encontro com estas problemáticas.

Desde a Educação Infantil, visualiza-se nos espaços e contextos da sala de aula, que as crianças trazem de casa ideias e pensamentos sobre o que significa individualmente e socialmente as diferenças. E os aspectos relacionados às diferenças e aos gêneros, são preponderantemente influenciadoras nas relações sociais e na construção moral e subjetiva desse sujeito criança, que futuramente será um adulto que compreenderá e respeitará ou não a diversidade humana. Contudo, são poucos ainda os movimentos e ações pedagógicas desenvolvidas na sala de aula que favorecem a reflexão e vivências inclusivas acerca deste tema em questão.

A prática da pesquisa compartilhada no produto educacional, foi realizada com duas turmas de crianças da faixa etária dos 5 aos 6 anos de idade, pertencentes ao nível pré-escola II, Etapa da Educação Infantil, matriculados em uma escola da rede pública municipal de Ijuí/RS, seguindo as prerrogativas da Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Sendo em torno de 40 crianças.

É importante apontar que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ e cadastrada na Plataforma Brasil sob o no 13081319.2.0000.5350, cujo parecer é de número 3.485.260, de 05 de agosto de 2019.

Em formato de ebook, o produto educacional decorrente da pesquisa já mencionada, de caráter qualitativa, e com uma abordagem metodológica fundamentada na pesquisa colaborativa. Destaca, o mapeamento e seleção de algumas Literaturas Brasileiras disponíveis no PNLD 2018 (O Programa Nacional do Livro e do Material Didático) e PNBE 2005 (Programa Nacional Biblioteca na Escola), que se correlacionam a temática e aos objetivos da pesquisa, e que venham a possibilitar a Educação Física e aos professores, estabelecerem relações entre a teoria - saber sobre o fazer, e a prática- saber fazer, no que tange as práticas da

cultura corporal de movimento, os Corpos, Gêneros e Diferenças. Considerando-se, que grande parte das escolas públicas recebem, e tem acesso a obras literárias disponibilizadas por este programa nacional.

Como critérios de escolha e seleção das literaturas, elencamos a descrição na sinopse e/ou na obra: de palavras, imagens ou ilustrações, que mencionam ou remetam as diferenças, identidades, corpos, gêneros, características corporais e práticas da cultura corporal de movimento. Tais critérios, tiveram como intuito a escolha de literaturas que fundamentassem a elaboração, organização e implementação de uma unidade didático-pedagógica nas aulas de Educação Física Infantil, com foco nos Corpos, Gêneros e Diferenças, auxiliando para a/na prática docente.

Foram mapeadas e/ou selecionadas sete literaturas: Será mesmo que é bicho?; Diversidade; Gente de cor, cor de gente; Ninguém é igual a ninguém "O lúdico no conhecimento do ser"; Por que meninos tem pés grandes e meninas tem pés pequenos?; Menino brinca de boneca?; e Histórias da Preta.

Enfatiza-se, que as relações bidirecionais de encontro e diálogo, foram também evidenciadas neste estudo, na intenção de quebrar o hegemônico silêncio acerca destes temas no espaço social que se configura a escola, tendo a Literatura Brasileira como recurso didático-pedagógico tensionador e mediador de reflexão.

Considerações Finais

Esta pesquisa, com caráter de experiência significativa, colaborativa e cooperativa, não somente para as crianças pré-escolares, mas também para professora/pesquisadora. Permitiu para além da elaboração e desenvolvimento de uma unidade didático- pedagógica, sentir e viver os corpos, os gêneros e as diferenças, não de um jeito banal. Mas de uma forma em que o olhar, o diálogo, a escuta e o encontro entre sujeitos e seus corpos, favoreceu a descoberta de si e dos outros, em um movimento de reflexão e construção de valores como respeito, empatia e alteridade.

A centralidade das questões que orientaram as ações em todas as etapas deste estudo, estavam principalmente nos possíveis meios de problematizar as temáticas Corpos, Gêneros e Diferenças no contexto da Educação Física Infantil, atendendo as necessidades e singularidades desta etapa e dos sujeitos infantes. Assim, a literatura brasileira considerada artefato e recurso pedagógico, lúdico e potencializador de reflexões, de discussão, de leitura de imagens e expressões, foi sendo explorada didaticamente durante as aulas, demonstrando a possibilidade dos professores de Educação Física encontrarem nesta um valor e fundamento teórico, que medie suas práticas em sala de aula, correlacionando o saber sobre o fazer e o saber fazer.

Verificou-se durante o estudo e o desenvolvimento das práticas pedagógicas, gradativas mudanças de atitudes das crianças em relação as temáticas do estudo, no que tange as relações entre estas, seus corpos, gêneros e diferenças, demonstrando que trazer tais temas para reflexão, conhecimento e debate, favorece aos sujeitos infantes contextos significativos para a construção de valores em relação a si e ao próximo. Além disso, o estudo demonstra a relevância do uso do artefato da literatura nas aulas de Educação Física, pois promove práticas pedagógicas que fundamentam ações na perspectiva da tematização da cultura corporal de movimento no contexto da Educação Infantil.

**Referência do produto educacional**

Disponível em: <https://edutec.unesp.br/proef/docs/Produtos%20ProEF%20-%20Turma%201/6%20-%20UNIJUI/Viviane%20Da%20Silva%20Dias%20Ceratti.pdf>



Seção:
Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental



A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: INTERPRETAÇÕES DE UM GRUPO DE PROFESSORAS DA ESCOLA PÚBLICA

Camilla Maria Mello Toledo

<https://orcid.org/0000-0002-9750-6002> 

<http://lattes.cnpq.br/4839220588505946> 

Secretaria Municipal de Educação de Anchieta (Anchieta, ES – Brasil)
professoracamillamello@gmail.com

Ana Carolina Capellini Rigoni

<https://orcid.org/0000-0002-9757-6860> 

<http://lattes.cnpq.br/1157460929915481> 

Universidade Federal do Espírito Santo (Vitória, ES – Brasil)
anacarolinarigoni@yahoo.com.br

Introdução

Nossas trajetórias, tanto pessoais como profissionais, são carregadas de histórias e memórias. Estas memórias são responsáveis, em grande medida, pelos professores que nos tornamos. Esse exercício contínuo de revisitar histórias e experiências é o que nos permite repensar e (re)significar nossas práticas docentes ao longo de nossas trajetórias profissionais. É comum que esses conhecimentos e experiências docentes esbarrem em documentos e diretrizes que chegam até a escola com o intuito de subsidiar as práticas pedagógicas. São eles que respaldam a organização dos currículos e planejamentos.

Os norteadores curriculares, neste sentido, assumem papel central na vida escolar. Dentre os que respaldam o trabalho docente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem sido alvo de intensos debates entre professores e pesquisadores, desde o processo inicial de sua elaboração. É por sua importância política e por seus desdobramentos nas práticas docentes e cotidianos escolares, que a BNCC foi objeto de estudo da dissertação de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF/UFES) e do Produto Final proposto em formato de Blog, intitulados: “A Educação Física na Base Nacional Comum Curricular: interpretações de um grupo de professoras da escola pública”.

O início do processo de construção da BNCC foi previsto na Constituição de 1988, mas foi somente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 1996, que sinalizou a formulação de uma Base comum para a educação. Nesse contexto, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997, com diretrizes para discussão e construção dos currículos escolares. Entretanto, considerando o “vencimento” desse documento, em 2015 inicia-se o processo de criação de novas diretrizes, atuais, inovadoras e democráticas. O objetivo seria a construção de um documento que pudesse ser tomado como eixo norteador para a elaboração de propostas pedagógicas e curriculares, estabelecendo diretrizes comuns a todos os estudantes da educação básica brasileira. O que, para nós, seria um desafio, na medida em que se trata de um país com grande diversidade cultural e regional.

Além disso, é no bojo da configuração de um novo Estado que surge a BNCC, uma vez que seu processo é atravessado por um momento de inflexão na política brasileira que culminou com o golpe jurídico-parlamentar em 2016. Para Freitas (2018), esse novo Estado, afeito ao neoliberalismo, pensa a educação com base na lógica do livre mercado e na concorrência. Nesta concepção neoliberal todos os cidadãos são considerados iguais sendo o esforço (mérito) individual que define sua posição social (FREITAS, 2018). Foi em meio a esse campo de tensão que se estabeleceram os debates sobre a Base.

Levando em conta que atravessávamos o exato momento em que a BNCC estava sendo implementada em nosso município e que o Mestrado Profissional deve ser capaz de produzir efeitos na prática docente, surgiu o interesse em analisarmos como a nova Base e seu processo de implementação têm sido interpretados por colegas da área da Educação Física (EF) e, inicialmente, por colegas da mesma escola em que uma de nós, autoras, atuamos. Durante a pesquisa local, fomos provocadas a expandir a discussão e estudos a partir da interação com outros professores.

A BNCC é um fato e, mesmo sabendo de todos os entraves e problemas que permearam sua construção, ela foi institucionalizada. Cabe a nós, profissionais da Educação, analisar os limites e desafios enfrentados pelos professores em seu processo de implementação nas escolas. Tendo isso em vista o objetivo inicial da pesquisa foi entender o modo como nós, professoras de EF da Escola Municipal de Educação Básica Amarilis



Fernandes Garcia (EMEB-AFG), localizada no município de Anchieta/ES, compreendíamos a BNCC no momento de sua implementação, via Secretaria Municipal de Educação, e, fundamentalmente, analisar se e como essas interpretações (traduções) do documento se modificaram ao longo de nosso processo de estudos conjuntos.

Isso, por si só, já torna o processo produtivo, uma vez que a intenção de um Mestrado Profissional é justamente que a pesquisa repercuta diretamente na escola. Durante o percurso, percebemos que poderíamos ampliar o diálogo, buscando compreender as diversas interpretações produzidas por outros professores de diferentes regiões do Brasil. Diante das possibilidades propostas pelas diretrizes do ProEF, optamos por criar um Produto Educacional de mídia na forma de Blog que pudesse compartilhar a pesquisa realizada em nossas atividades docentes e, principalmente, abranger os estudos e discussões tensionados na pesquisa. O intuito foi alcançar outros docentes, a partir da interação que pode ser produzida neste tipo de ambiente virtual, e trazê-los para o diálogo.

Desenvolvimento

As reflexões que delinearão o problema da nossa pesquisa e construção do Produto Educacional, tiveram início justamente com a implementação da BNCC através do processo de formação continuada ao qual todos os professores da Rede Municipal de Anchieta (ES) foram submetidos. Essa formação se constituiu em encontros realizados uma vez por mês, iniciando em fevereiro de 2018, quando fomos convidadas pela Secretaria Municipal de Educação de Anchieta (SEME) com o objetivo de estudar a BNCC e compreender a prescrição dos currículos em suas diferentes áreas disciplinares.

A BNCC foi apresentada e discutida nos dois primeiros encontros desta formação e, para nossa surpresa, de forma aligeirada, já no terceiro encontro, no mês de abril de 2018, nós tivemos que construir um “novo” currículo da EF. A exigência de termos que construir nosso currículo, depois de apenas dois encontros, sem termos estudado suficientemente o documento, pareceu-nos bastante precipitada. Nos questionávamos se seria possível e adequado, em tão pouco tempo, refletir criticamente sobre um documento que iria nortear os nossos currículos e nossas práticas docentes. Além disso, naquele momento, nos questionávamos sobre o que, de fato, mudava nessa nova Base. Perguntávamos se havia diferenças efetivas em termos de saberes e conteúdos ou se as coisas estavam apenas sendo nomeadas de forma diferente. De todo modo, era perceptível que esse incipiente processo de formação e implementação da BNCC produzia formas bastante variadas de interpretação e “tradução” do documento por parte dos professores.

Partimos do pressuposto, no entanto, de que, mesmo sendo extremamente importantes, esses documentos não são capazes de assegurar, por si só, práticas docentes críticas e inovadoras, pois eles não se sobrepõem à autonomia do professor, que é quem interpreta, reconstrói, realiza conteúdos e conhecimentos previstos em currículos educacionais. Nesse sentido, entendemos que há uma lacuna, uma brecha, entre as propostas contidas na BNCC e a sua interpretação e efetivação nas práticas docentes. Em outras palavras, nossas experiências, ao longo dos anos, nos mostram que a implementação oficial da BNCC não garante sua efetivação. A partir disso, nos questionávamos como isso estava acontecendo a nível de educação pública brasileira.

Metaforicamente, percebemos que o Blog poderia ser considerado um tipo de biblioteca (virtual) visitada por usuários da web que desejavam ler e dialogar sobre a BNCC. É importante ressaltar que esse diálogo se tornou dinâmico, uma vez que todos os participantes presentes podem problematizar questões e reflexões relevantes sobre o tema proposto de acordo com as diferentes e singulares realidades sociais brasileiras. Começávamos, então, a criação do nosso Blog.

Nas disciplinas cursadas no ProEF, tivemos acesso a textos e fóruns em Rede Nacional juntamente com os mestrandos egressos nos 12 polos, mediados pelo sistema de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Na “D06 – ProEF – Educação Física no Ensino Fundamental”, discutimos sobre a BNCC fundamentada em dois textos, tanto nos encontros presenciais como também nos fóruns virtuais propostos pela disciplina. Durante esses momentos, construímos conhecimentos diretamente associados aos saberes docentes e às diferentes interpretações dos mestrandos sobre a Base. Foi assim que escolhemos trazê-los como fonte de estudo junto às colegas desta pesquisa e na forma de vídeo para a sua apresentação no Blog.

Optamos, também, pela utilização do texto intitulado “A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo”, escrito por Dourado e Siqueira (2019). A escolha desse texto, para iniciarmos a etapa de estudos, foi baseada na sugestão de umas das professoras do ProEF/UFES, durante sua arguição no momento do Exame de Qualificação, mas, também, por suas importantes reflexões e compreensões relacionando a BNCC com uma política de reforma que articula processos de gestão, avaliação e regulação de currículos.

O segundo deles foi o texto “A versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos”, escrito pelo professor Mauro Betti (2018). Nele são propostas reflexões que tratam da desafiadora e polêmica tarefa de se propor uma Base de conteúdos entendidos como essenciais aos estudantes, assim como as finalidades da EF, os seus conteúdos, as habilidades ou objetivos de aprendizagem que trazem esse documento. Para isso, providenciamos o acesso das docentes ao texto impresso



e oferecemos sua síntese exposta pelo programa PowerPoint, assim como questões norteadoras para o debate também no Blog.

O terceiro texto, selecionado para a terceira e última etapa de estudo da pesquisa, foi escrito pelo professor Marcos Garcia Neira (2018) e possui o título: “Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física”. O autor parte do pressuposto de que a política educacional em curso no Brasil tem como foco a consolidação de um determinado projeto de sociedade e, a partir disso, analisa a BNCC e a EF mediante o confronto com a teorização. Os debates propostos articulam possíveis princípios tecnocráticos em detrimento da criticidade da educação. Dessa forma, revela possibilidades e inconsistências propostas pela Base.

No vídeo inicial do Blog explicamos os objetivos e pretensões deste meio de comunicação, assim como os objetivos específicos de um Mestrado Profissional, onde, mais do que escrever uma dissertação, o que importa são os “efeitos” desse processo na prática docente.

Intitulamos, cada momento de estudo, de “Episódios” e, a partir deles, foram produzidos os seguintes vídeos: “Saindo da rota”, “1º Episódio”, “2º Episódio” e “3º Episódio”, com explicações e reflexões sobre os limites e desafios enfrentados pelos professores no processo de implementação da BNCC nas escolas. Foram disponibilizados, aos visitantes do Blog, Slides com pontos considerados relevantes criados pela pesquisa, assim como textos e vídeos utilizados nas etapas de estudos.

Na aba intitulada “Dialogando”, tencionamos questões iniciais que envolvem a chegada da Base nas escolas e as primeiras interpretações docentes sobre o documento. Em sequência, no item, “Vamos falar sobre gênero: professora protagonista do seu currículo”, compartilhamos um exemplo de aula construída a partir de temas não vistos na BNCC-EF, porém considerados importantes pelas professoras da pesquisa. Dessa forma, na aba: “Diários dos estudantes”, exploramos alguns retornos dos estudantes em forma de textos e desenhos referentes a aula envolvendo a temática gênero.

O Blog e a dissertação de pesquisa, aqui apresentados, foram avaliados e aprovados no dia 30/07/2020, pelos seguintes membros componentes da banca examinadora: Prof.a Dra. Ana Carolina Capellini Rigoni (presidente e Orientadora), Prof. Dr. Valter Bracht (UFES), Prof.a Dra. Andrea Moreno (UFMG) e Prof.a Dra. Erineusa Maria Da Silva.

Conclusões

Nesta pesquisa e construção do Blog, as nossas preposições ou “aberturas de jogo” estiveram relacionadas com um contexto educacional de mudanças curriculares, com abrangência nacional, guiadas pela apresentação e implementação da BNCC nas escolas de todo o país. Focando o modo como esse documento chegou nos diferentes municípios e, conseqüentemente, em nossas escolas, este estudo se configurou como uma possibilidade de (re)pensarmos os “novos” currículos de Educação Física, a partir dos conhecimentos norteadores propostos pela Base.

Olhar para a Educação Física como uma disciplina da área de Linguagens, como descrita na Base, nos permite traçar uma relação entre os conteúdos e o mundo, agregando códigos e valores. Possibilita-nos reafirmar que a educação deve partir da realidade vivida, não para reproduzi-la ou reduzi-la a um conjunto de técnicas ou padrões de aprendizagens, mas para propiciar aos estudantes a interpretação, compreensão e transformação do mundo. Dessa forma, os currículos devem tratar em amplitude as relações dos estudantes com o mundo. Esta amplitude de diálogo com o mundo que, a duras penas, parecia conquistada, parece ausente na BNCC, que negligencia temas caros à área, como gênero, etnia, equidade social, entre outros. Para nós, professoras da pesquisa, essas questões tornam a proposta da Base bastante limitante, já que ficam à mercê dos professores que, individualmente, devem definir se tratarão desses temas ou não. Isso demonstra que, mesmo sendo um documento norteador, ele não garante a discussão de temas fundamentais à formação humana.

Mobilizadas pelas palavras de Freire, acreditamos que os documentos norteadores devem ser peças-chave para a superação da dicotomia existente entre a educação voltada à “leitura de palavras” e a educação na perspectiva da “leitura do mundo”, pois “[...] o mundo da leitura é só o mundo da escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo em que vivemos experiências sobre as quais não lemos” (FREIRE, 1986, p. 164).

Dentre todos os avanços que tivemos ao longo da pesquisa e construção do Blog, o mais relevante talvez tenha sido a nossa abertura para o diálogo e a concretização de um pensamento coletivo. Encontramos, de alguma forma, a sintonia necessária para pensarmos na construção de currículos competentes e humanizados. A oportunidade de termos encontrado uma maneira de nos conectar, como professores que constroem as escolas brasileiras, diante de diferentes realidades sociais, estudando, refletindo sobre nossas ações individuais e coletivas, foi enriquecedor diante de todos os desafios.

Referência do produto educacional

Disponível em: <https://professoracamilla.wixsite.com/efbncc>



A PARTICIPAÇÃO DAS MENINAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ESPORTES DE INVASÃO

Noelle Thais de Matos

<https://orcid.org/0000-0002-7805-8291> 

<http://lattes.cnpq.br/6792581109503334> 

Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Cuiabá, MT – Brasil)

noelleprof@hotmail.com

Márcia Cristina Rodrigues da Silva Coffani

<https://orcid.org/0000-0002-5008-3380> 

<http://lattes.cnpq.br/9106003157470968> 

Universidade Federal de Mato Grosso (Cuiabá, MT – Brasil)

marciacoffani@hotmail.com

Introdução

Estudar os lugares das meninas nos espaços da escola, sobretudo nas aulas de Educação Física é descrever as vivências, os gestos, as atitudes, os silenciamentos e as ações deste lugar simbólico construído, que marcam as vidas (ora positivamente, ora negativamente). Podem ser destacadas como uma simples lembrança ou vestígios que interferem diretamente no percurso cotidiano da vida pessoal, social e/ou profissional.

De súbito, surge-nos uma indagação: Ocorre a apropriação/empoderamento do feminino em lugares que antes eram destinados somente ao gênero masculino, como por exemplo, na quadra de esportes da escola? A partir dessa problemática o objetivo deste produto foi de compreender quais os lugares que as meninas se apropriam/empoderam nas aulas de Educação Física, mais especificamente no conteúdo dos esportes de invasão.

A Base Nacional Comum Curricular destaca que o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas deve levar em consideração as diferenças e a necessidade de superação das desigualdades, “[...] planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos (as) estudantes são diferentes. [...] reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos” (BRASIL, 2017a, p. 15).

Observa-se também que as questões de gênero ainda se revelam desafiadoras na sociedade e na escola. Mesmo reconhecendo avanços significativos no que tange os direitos às mulheres, ainda se verifica a permanência da segregação de gênero, alto índice de feminicídios, a visão de mundo etnocêntrica, a persistência do racismo e o preconceito às “ditas minorias”.

A partir desta premissa, é com apreço que divulgo este material que tem o intuito de aproximar a prática pedagógica da professora-pesquisadora com os (as) colegas de profissão a partir da temática Educação Física Escolar e Gênero, sendo esta, parte do trabalho de dissertação de mestrado intitulado “ONTEM ELES JOGARAM, HOJE É A GENTE PROFESSORA”: Os lugares das meninas na Educação Física e na escola.

Por fim, ressaltamos a importância das meninas se fazerem nos lugares, ocupar os espaços que antes eram instituídos somente pelos meninos. Se empoderar numa busca incessante de garantia do direito de equidade na escola, e isso inclui a apropriação de todos os espaços permissivos com o envolvimento de toda a comunidade escolar.

Desenvolvimento

É exposto neste trabalho um recorte do plano de aula bimestral do componente curricular de Educação Física com a temática esportes de invasão e a sua relação com as questões de gênero direcionado a estudantes de quatro turmas de oitavos anos do Ensino Fundamental, bem como algumas intervenções pedagógicas da professora-pesquisadora ao abordar o assunto.

Vale lembrar que a diversificação das temáticas da cultura corporal de movimento nas aulas, tais como as danças, as lutas, as ginásticas, as brincadeiras e jogos, os esportes, entre outros, são imprescindíveis para que os (as) diferentes estudantes se sintam contemplados (as) em práticas corporais que foram construídas por distintas culturas.

As aulas foram realizadas em uma escola Estadual do município de Várzea Grande do Estado de Mato Grosso nos espaços da quadra poliesportiva e sala de aula nos meses de outubro e novembro do ano de dois mil e dezenove, a pesquisa teve a aprovação dos responsáveis do (as) estudantes pesquisados (as) com a assinatura do Termo de Consentimento livre e esclarecido e da anuência unidade escolar em nome do diretor.

O plano bimestral/ plano de aulas, foi um instrumento de produção e análise de dados da pesquisa, construído pela professora-pesquisadora com envolvimento dos (as) outros (as) docentes de Educação Física da



unidade escolar e estudantes. O tema abordado foram os esportes de invasão a partir da compreensão da lógica interna do jogo, acrescida de discussões sociais que afluíam no decorrer das aulas e vivências dos jogos na perspectiva da abordagem coeducativa. O Objetivo das aulas foi suscitar discussões que abordassem o tema de esporte espetáculo, as diferentes profissões que envolve o fenômeno esportivo e as questões de gênero nas aulas de Educação Física.

Para o desenvolvimento dos conteúdos e atividades foi direcionado o tema como um espaço de resolução de problemas e incertezas; tomada de decisão; jogar em equipe; princípios fundamentais do jogo, ou seja, foi considerado os eixos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Num primeiro momento foi desenvolvido o esporte midiático a partir das vivências das profissões: jogadores (as) de basquete ou futsal, árbitros (as), narrador (a) e comentarista do jogo, câmera, jornalistas; técnicos (as), mesário (a), cronometrista, analistas de Scout da partida. (QUADRO 1). Outros temas também foram desenvolvidos como o boliche, circuito, bobinho, mãe-da-rua e o jogo dos passes.

A avaliação reuniu a turma numa roda de conversa ao findar a semana com relato como foi a experiência, pontos de tensão e sugestões; avaliação bimestral e autotclassificação no quadro de protagonista, figurante, excluído ou flutuante e debate sobre o assunto.

O quadro 1 apresenta as escolhas realizadas nas aulas pelos (as) estudantes de quatro turmas com a temática de esporte midiático que foi desenvolvido em parte do bimestre.

Quadro 1 – Comparativo de meninas e meninos na escolha das funções/profissões

Função/ profissão	Quantidade de Meninas	Quantidade de meninos
Jogadores de futsal ou	23	30
Jogadoras de basquete	42	13
Técnicos	5	9
Árbitros	10	4
Narradores	4	4
Comentaristas	5	3
Câmera	6	2
Jornalistas	9	4
Mesárias	7	1
Cronometristas	4	4
Analistas de Scout	14	10

Fonte: Construção das autoras.

Ao destacar a participação e o protagonismo juvenil na construção das aprendizagens de Educação Física, algumas funções/profissões que envolvem o fenômeno esportivo foram vivenciadas nas funções de organizador (a) e outra de jogador (a) para cada estudante. O resultado se apresentou da seguinte maneira: meninas com maior quantidade nas funções de mesárias, árbitros, câmeras, jornalistas e jogadoras de basquete e os meninos com maior quantidade nas funções de técnicos e jogadores de futsal.

Assim, ao compreender as escolhas das meninas e dos meninos no contexto escolar verifica-se que se o (a) professor (a) escolher seus conteúdos a partir da hegemonia dominante, há que se faltar a garantia do direito de aprendizagem para grande parte dos (as) estudantes. Soares colaboradores (1992) destacam que a seleção de conteúdos deve se pautar na realidade social dos estudantes, em acontecimentos mais modernos, adequar os conhecimentos às capacidades cognitiva e social dos educandos, tratar os conhecimentos de forma ampla, não fragmentada e romper com a ideia de terminalidade.

“Unir meninos e meninas em uma mesma aula de Educação Física não põe fim a nenhum conflito; ao contrário em alguns casos, pode torná-los mais evidentes”. (ALTMANN 2015, p. 25). As diferenças entre os (as) estudantes deve-se levar em conta o gênero, as relações de poder, as astúcias, os excluídos, os que se excluem, os conteúdos que demarcam a hegemonia na escola, as limitações do (a) professor (a), as ausências do Estado, entre outros, o que não significa que o envolvimento e a aprendizagem ocorrerão da mesma maneira no mesmo tempo, pois as motivações e intenções de cada estudante pode vir a ser diferente.



A pesquisadora Jacó (2012), apresenta quatro categorias em sua pesquisa: *Protagonista*, *Figurante*, *Excluído* e *Flutuante* para análise das participações dos (as) estudantes nas aulas de Educação Física. As categorias foram adaptadas para a realização de uma autoavaliação para fomentar discussões sobre as questões de gênero, a participação deles e principalmente delas na temática de esportes de invasão. Como mostra o esquema a seguir.

Figura 1 – Categorias de participação

Protagonista	É o (a) estudante ativo (a) em todas as aulas, corre atrás da bola, realiza passes e executa com ânimo e dedicação as propostas das aulas.
Figurante	Está presente na atividade, mas não participa ativamente do jogo, se mostra invisível a dinâmica do jogo, foge da bola, quase não realiza passes ou dribles, não demonstra interesse em participar.
Excluído	Fica de fora do contexto das aulas e nos jogos, geralmente se posiciona na arquibancada, as vezes observa os colegas.
Flutuante	Transita em todas as outras categorias, algumas aulas ficou como Figurante, em outros momentos participou ativamente, ou seja, flutuou entre as categorias.

Fonte: Construção das autoras.

Quadro 2 – Resultado da autoavaliação nos esportes de invasão

Turma	Protagonista		Figurante		Excluído		Flutuante	
	Menina	Menino	Menina	Menino	Menina	Menino	Menina	Menino
A	8	7	3	-	3	-	6	1
B	4	6	-	1	2	-	9	4
C	4	8	6	3	-	1	4	2
D	6	4	3	-	-	-	3	3
	22	25	12	4	5	1	22	10

Fonte: Construção da autora.

Foi entregue a cada estudante o seu nome impresso, para eles analisassem as categorias e com qual delas se identificavam mais nas aulas dos esportes de invasão. O resultado geral das quatro turmas pesquisadas, no total de 101 estudantes presentes neste dia, que quiseram participar - 61 meninas e 40 meninos, (QUADRO 2) indica que na categoria *protagonista* os meninos estão em maior número, apesar de contabilizar número inferior de meninos nas turmas. Apresenta também que há maior quantidade de meninas nas categorias, *Figurante*, *Excluído* e *Flutuante*. (MATOS, 2020)

Após o preenchimento do quadro com os nomes em todas as turmas, a professora-pesquisadora destacou a importância dos (as) estudantes saírem da condição dos *Excluídos*, *Flutuantes* e *Figurantes* para que o aprendizado aconteça e que ao ficarem nessas categorias indicam que também está falhando enquanto professora. Sobre a categoria de *Protagonistas* destacou que os (as) estudantes que se classificaram nela também necessitam melhorar nas questões que envolvem competição exacerbada, brigas para ganhar e na dificuldade de pensar no outro, dentre outros. (MATOS, 2020)

Para Corsino e Auad (2012, p. 82, grifo dos autores) as construções das identidades são realizadas por meio de um *jogo* de relações de poder, o que ocasiona “[...] conflitos de gênero durante as aulas. Esses conflitos são reflexos destas relações assimétricas, que transformam as aulas em um *jogo de resistências e aceitações*”.

A dinâmica de jogos que envolvem equipes adversárias, com objetivos de invasão de área ou acertar uma meta e habilidade motora, persiste a ação feminina e de alguns meninos do posicionamento do jogo na defensiva, de *Figurantes* ou *Excluídos*.

Considerações Finais



Nas aulas de Educação Física, principalmente as que tematizam os esportes de invasão, tema observado na pesquisa a apropriação dos lugares, é majoritariamente vivenciada pelos meninos. Apesar ocorrer a intencionalidade de aulas de Educação Física inclusiva, como também maior aproximação da professora-pesquisadora em conversas com os (as) estudantes sobre as participações, exclusões e algumas intervenções pedagógicas a menor participação das meninas-mulheres parece continuar. Nas aulas aconteceram momentos de reivindicações, descontentamentos oriundos de algumas meninas em relação aos meninos durante as partidas, empoderamento ainda tímido mesmo reconhecendo a possibilidade de se apropriarem do espaço por direito.

Assim, quando as meninas reivindicaram, se empoderaram, e ocuparam a quadra de esportes, mesmo que por menor tempo que eles, ocorreu uma transformação de mentalidades, de seus conhecimentos, afloraram a capacidade de liderança, de se posicionar em lugares que eram historicamente deles – ampliaram a possibilidade de outras se fortalecerem como meninas-mulheres que querem se fazer nos espaços da instituição escolar. A mudança requer também o encorajamento dos (as) excluídos (as) e dar voz aos silenciamentos para que a diversidade cultural e a ampliação dos conhecimentos sejam possíveis.

Modificar os planos da escola dos (das) docentes, bem como as práticas pedagógicas que buscam a inclusão de gênero e a garantia delas se reconhecerem como protagonistas da escola que é uma das ações para garantir o direito de aprendizagem preconizado nos documentos oficiais e legitimado pela comunidade. (MATOS, 2020).

Ainda há e muito trabalho a ser feito, o produto apresentado pode ser um pontapé inicial para indignar com ações misóginas que ocorrem nas aulas de Educação Física, na escola ou em qualquer outro espaço, pois ele abre possibilidade para o diálogo às questões que gênero que ainda se apresentam como tabus. A Educação Física neste cenário é extremamente relevante, pois seus conhecimentos refletidos, dialogados e conflitos vivenciados é que se transforma e evolui.

Referência do produto educacional

Disponível em: <https://cms.ufmt.br/files/galleries/210/N71139417b8a0489c8b52523cee78f674197a40e6.pdf>



A SISTEMATIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE UM INSTRUMENTO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Flávia Fernanda Viana Gonçalves

<https://orcid.org/0000-0002-2867-2242>

<http://lattes.cnpq.br/4141042596196594>

Secretaria de Educação de Praia Grande (Praia Grande, SP – Brasil)
prof.flaviafernanda@gmail.com

Daniela Godoi Jacomassi

<https://orcid.org/0000-0002-7043-7529>

<http://lattes.cnpq.br/7699007812483790>

Universidade Federal de São Carlos (São Carlos, SP – Brasil)
danielagodoij@ufscar.br

Introdução

O produto educacional aqui apresentado foi idealizado com objetivo de sintetizar e divulgar a dissertação intitulada: A SISTEMATIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: análise das percepções docentes sobre um instrumento para o Ensino Fundamental, que foi apresentada à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP, para obtenção do título de Mestre do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.

Trata-se de um vídeo em *whiteboard* com animações e linguagens acessíveis para também atingir a um público que não é familiarizado com a linguagem acadêmica e assim amplificar a discussão acerca da avaliação em Educação Física entre professores que estão atuando no chão da quadra, pois apesar da discussão sobre o tema ter aumentado no âmbito acadêmico ainda não há protocolos consolidados que correspondam adequadamente às necessidades da disciplina.

Nessa perspectiva, a Secretaria de Educação do município onde atuo implantou planilhas avaliativas para a Educação Física. Essas planilhas transformam conceitos em números que coadunam em uma nota final para os alunos do Ensino Fundamental, entretanto há entre os docentes dúvidas e anseios em relação ao instrumento avaliativo. O que parecia ser o fim de um problema na verdade foi o estopim para o surgimento de novas dúvidas. Foi assim que me deparei com meu problema de pesquisa, pois fazendo parte ativamente do grupo de professores envolvidos na questão senti que poderia dar voz e trazer maiores reflexões sobre esse novo cenário que nos era proposto.

Desenvolvimento

O vídeo produzido traz os principais elementos sobre o contexto da pesquisa desde a metodologia até os principais resultados obtidos. Para contextualizar e entendermos um pouco mais sobre o conteúdo do produto, a seguir descreveremos mais especificamente o percurso investigativo e o cenário da pesquisa.

A planilha do Ensino Fundamental I (anos iniciais) é formada por três subplanilhas: “Participação”, “Registro” e “Resultados”. Na subplanilha “Participação” são avaliados 4 itens divididos em colunas, assim nomeadas: “compreende as orientações”, “realiza e participa das atividades”, “demonstra autonomia” e “demonstra interesse pelas atividades propostas”. Em cada uma das colunas o professor deve preencher “S” para “satisfatório”, “P” para “em processo” e “N” para “não” (Figura 1). Em escala de valores numéricos cada “S” vale 2,5, o “P” 1,25 e o “N” 0,0. Ambos somados dão a nota final da subplanilha “Participação” que tem peso de 50% na subplanilha “Resultados” que estabelecerá o conceito final do aluno. A subplanilha “Registro” faz menção às atividades conceituais que o professor venha a elaborar para suas turmas, como por exemplo, cadernos, cartazes, vídeos, apresentações, avaliações teóricas, etc. Ela é composta de uma coluna na qual deve ser digitada a nota do registro ou a média, caso os alunos tenham mais de um registro avaliado. Também tem peso relativo a 50% na planilha “Resultados”. A subplanilha “Resultados” é preenchida automaticamente por fórmulas. São três colunas, das notas finais de “Participação” e “Registro” e do “conceito final” que será a nota do aluno avaliado.

Para o Ensino Fundamental II que compreende alunos do 6º ano 9º ano, essas três subplanilhas se repetem: “Participação”, “Registro” e “Resultados”, no entanto, a diferença está no peso estabelecido. “Participação” é referente a 33,3% da nota final, já “Registro” equivale a 33,4% do conceito final que será computado por fórmulas



na subplanilha “Resultados”. A diferença nos pesos se dá devido à adição de mais uma subplanilha, “Assiduidade”, com peso de 33,3% no conceito final.

Em “Assiduidade” existem sete colunas, entretanto o professor só preenche três delas, as outras são preenchidas automaticamente por fórmulas. O professor preenche as colunas “aulas dadas”, “quantidade de faltas” e “ausências compensadas”. As colunas preenchidas automaticamente são: “presenças”, “quantidade de faltas permitidas”, “ausências a compensar” e o “conceito final” referente à assiduidade do aluno. Assim como no Ensino Fundamental I, a fórmula da subplanilha “Resultados” dá o conceito final do trimestre de cada aluno.

O objetivo do estudo foi analisar, sob a perspectiva dos professores o conteúdo e a aplicabilidade dessas planilhas avaliativas.

A pesquisa foi realizada em uma rede municipal pública de ensino localizada no estado de São Paulo, sendo composta no ano de 2018 por 76 escolas, das quais 37 de Ensino Fundamental. Participaram da pesquisa 37 dos 95 professores (as) de Educação Física atuantes no Ensino Fundamental na época.

Somente participaram da pesquisa os (as) professores (as) que, após serem informados (as) acerca dos procedimentos da pesquisa, aceitaram participar e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

A coleta de dados para a pesquisa foi realizada por meio de questionário semiestruturado, já que este instrumento garante o anonimato do (a) participante e exclui qualquer possibilidade de interferência da opinião do (a) pesquisador (a) que, no caso da presente pesquisa, faz parte desse professorado.

Os (as) professores (as) que aceitaram participar da pesquisa receberam por e-mail um link de acesso para responderem ao questionário, através da ferramenta *Google Forms*.

A análise de dados foi dividida em três etapas:

1. Análise Descritiva
2. Análise de Cluster
3. Análise do conteúdo: divisão por eixos temáticos e categorias

Na análise descritiva os dados estatísticos nos trouxeram a visão geral do professor sobre essa sistematização. Identificamos que 64,9% dos professores a definiam como “Pouco Adequada”, ou seja, havia algo a ser dito sobre o conteúdo e a aplicabilidade das planilhas.

A análise de cluster foi realizada utilizando o software SPSS (IBM SPSS Statistics – versão 23) e o valor de “p” foi mantido em 0,05. Esta análise foi uma etapa tão importante quanto interessante. Descobrimos que este tipo de análise poderia nos dar ainda mais informações para a pesquisa e então utilizamos os dados estatísticos disponíveis por conta das questões fechadas e fizemos um cruzamento de dados para identificar possíveis padrões de respostas. Dessa forma percebemos que trabalhamos com 3 clusters diferentes.

O cluster 1 é formado por 14 professores, sendo a maior parte indivíduos com mais de 40 anos de idade, que se formaram entre os anos de 2000 a 2010 e possuem especialização como grau acadêmico, sendo que 1 deste grupo possui mestrado. Este cluster acredita que padronizar critérios de avaliação seja “Pouco Adequado”, da mesma forma também encaram a classificação dos pesos dos critérios. Este agrupamento tentou ser mais ponderado em suas respostas, apontam os problemas das planilhas, mas acreditam que elas possam vir a ser um agente facilitador no processo avaliativo, após modificações.

O cluster 2, formado por 13 professores que se concentram na faixa dos 30 anos, ou seja, o grupo com menor média de idade, com formação recente, a partir de 2010 e, talvez por esse motivo seja o grupo com maior número de professores com o nível de graduação, mas que apresenta 2 indivíduos com mestrado, é, sem dúvidas, o mais divergente em relação às planilhas. Entendem que a padronização de critérios de avaliação entre os conceitos de “Pouco Adequada” e “Inadequada”, e consideram os pesos dados aos critérios como “Inadequados”. Foi o cluster que mais contribuiu com as respostas discursivas em todas as categorias, justificando seu parecer resistente.

O último agrupamento, cluster 3, formado por 10 indivíduos, onde a maioria apresenta-se na faixa etária acima dos 40 anos, com formação entre os anos de 2000 a 2010 e nível acadêmico de especialização, mostrou-se mais otimista em relação à proposta avaliativa apresentada. Apesar de indicarem que a classificação dos pesos e critérios da planilha do Ensino Fundamental I seja “Pouco Adequada”, entendem que esta mesma classificação está “Adequada” na planilha do Ensino Fundamental II, este mesmo entendimento se aplica em relação à padronização de critérios avaliativos para a rede municipal. Foi o grupo com menor número de manifestações nas questões abertas, porém, mesmo o grupo mais satisfeito ainda acredita que existam pontos fracos a serem considerados para que as planilhas avaliativas cheguem próximas ao ideal.

Na análise do conteúdo, procuramos responder com clareza ao objetivo da pesquisa quando dividimos dois eixos “Conteúdo das planilhas” e Aplicabilidade das planilhas”. Do primeiro eixo, “Conteúdo das planilhas”, emergiu a categoria “*Relevância dos critérios e de seus respectivos pesos*”. Nela surgiram pontos recorrentes nas falas e então decidimos destacá-los para seguirmos uma lógica na discussão, são eles: subjetividade dos critérios, discordância com os critérios avaliativos e/ou com seus respectivos pesos, sugestões de ajustes.



Em “Aplicabilidade das planilhas”, segundo eixo no qual investigávamos qual a viabilidade de avaliar utilizando as planilhas avaliativas propostas, emergiram as categorias *Relevância das planilhas para avaliação em Educação Física* e *Dificuldades na aplicabilidade das planilhas*.

Quanto à relevância das planilhas não houve um consenso nas opiniões, fato que trouxe riqueza à discussão. Alguns professores demonstraram ter mais segurança quando há a padronização de critérios, outros contrapõe esse discurso dizendo ser a padronização um engessamento da prática avaliativa ou uma atividade meramente burocrática. Todavia, o olhar da maioria, mesmo discordando de alguns pontos, vai no sentido de acreditar na relevância das planilhas, enquanto instrumento norteador, no entanto, solicita voz para readequações no instrumento.

Sobre a categoria *Dificuldades na aplicabilidade das planilhas*, sentimos a necessidade de dividi-la em 3 pontos principais para uma melhor abordagem: *dificuldades quanto às instruções sobre as planilhas*, *dificuldades quanto à estrutura do documento* e *dificuldades em avaliar sob os aspectos das planilhas*.

Considerações Finais

A prática avaliativa em Educação Física é um fato rodeado de dicotomias. Avaliar o aluno como um ser integral, sem separar corpo de mente é um dos grandes desafios do professor. Quantificar esse rendimento é, segundo dados da pesquisa, a maior dificuldade encontrada na avaliação em Educação Física. Em uma disciplina onde a observação é o principal instrumento avaliativo, ter credibilidade ao defender uma nota, ou conceito, proferido aos alunos, é um objetivo perseguido pelos professores, em um sistema de ensino com prática avaliativa ainda excludente e classificatória. Nessa perspectiva, criar um instrumento de avaliação que fosse um facilitador deste processo foi a intenção do município ao propor a criação das planilhas avaliativas.

Posso dizer que minha prática avaliativa mudou muito durante a pesquisa. Passei a encarar as planilhas por outro ponto de vista, foi verdadeiramente um mergulho em conceitos e práticas avaliativas que até então não estavam claras para mim. No geral, a perspectiva dos professores é que o conteúdo das planilhas merece ser revisto, assim como os pesos dos critérios adotados, pois não atendem à demanda avaliativa da maior parte dos participantes e acabam por dificultar a sua aplicabilidade com a subjetividade existente. Contudo, os professores participantes da pesquisa acreditam que sistematizar a avaliação por meio das planilhas seja benéfico à prática avaliativa, desde que sejam ouvidos em maior escala.

O grande desafio foi transformar essa extensa pesquisa que trata de um tema com diversos desdobramentos em um vídeo que pudesse divulgar e ao mesmo tempo prender a atenção do espectador trazendo um vocabulário mais leve com animações que tornem o assunto atrativo, buscando divulgar não só para os professores do município, mas como para outros pares na busca de discussões e novas ideias que possam surgir a partir do primeiro passo dado pela rede municipal do estudo.

Acreditamos que o produto foi importante para fechar todo esse estudo de uma maneira mais leve e que possa ter contribuído para muitas reflexões sobre o tema. Para os interessados, o produto educacional pode ser consultado no link <https://www.youtube.com/watch?v=iL8QwglJES0>.

Referência do produto educacional:

Disponível em: <https://youtu.be/iL8QwglJES0>



AÇÕES PROPOSITIVAS PARA A SISTEMATIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I EM SUZANO/SP

Valéria Sousa de Oliveira

<https://orcid.org/0000-0001-9343-3267> 

<http://lattes.cnpq.br/6112142147191084> 

Secretaria Municipal de Educação de Suzano (Suzano, SP – Brasil)

valeriaandrioli@hotmail.com

Eduard Angelo Bendrath

<https://orcid.org/0000-0003-2980-4961> 

<http://lattes.cnpq.br/7143617086523472> 

Universidade Estadual de Maringá (Maringá, PR – Brasil)

eabendrath@uem.br

Introdução

Uma sociedade organizada necessita de políticas que norteiem seus processos visando sempre o coletivo. O “Dicionário de Políticas Públicas” (AMABILE, 2012) aponta que as políticas públicas são decisões que envolvem questões de ordem pública com grande abrangência e que visam à satisfação do interesse de uma coletividade.

Por governos democráticos, adotar-se-á o conceito definido por Benevides, em que a democracia é entendida como “o regime político fundado na soberania popular e no respeito integral aos direitos humanos” (BENEVIDES, 1996, p. 225). A autora afirma que esta breve definição tem a vantagem de agregar democracia política e democracia social, liberdade e justiça. Em outros termos, reúne os pilares da democracia como a liberdade para a participação na vida pública, ao ideal republicano, aos valores do liberalismo e da cidadania contemporânea, quais sejam, as liberdades civis, a igualdade, a solidariedade, a alternância e a transparência no poder, o respeito à diversidade e o valor da tolerância.

Assim, a gestão democrática do ensino ocorre quando há participação de todos os atores envolvidos no processo. Sobretudo, a participação docente que tem tamanha responsabilidade no processo ensino-aprendizagem. Podemos ver também essa concepção na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (1996):

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Desta forma, para se alcançar a educação de qualidade é necessário que os sistemas educativos criem, entre outros instrumentos, mecanismo de construção de currículos, sua implementação e avaliação objetiva e pública para saber qual o seu impacto na sociedade (DELORS, 1996).

O currículo constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes, as práticas socialmente construídas e os conhecimentos escolares (MOREIRA; CANDAU, 2007). Devido a sua importância os professores precisam se sentir parte desta construção.

Cada vez mais em educação se fala em processos democráticos onde os atores devem participar e coletivamente construir novos saberes. Arroyo (2007) relata que o trabalho coletivo é uma tendência que está se generalizando, pois assim os profissionais reveem os conteúdos de sua docência, planejam prioridades e atividades, reorganizam os conhecimentos, intervêm na construção dos currículos com os administradores, possibilitando, assim, construir parâmetros de ensino. Estes, por sua vez, constituirão em políticas públicas efetivas, pois serão de fato direcionadas aos atores principais: os estudantes.

Assim, o estudo que culminou neste produto teve a finalidade de avaliar o quadro atual da Educação Física escolar da rede municipal de Suzano e propor alternativas que facilitem a sistematização curricular contextualizada, com vistas a melhorar a qualidade de ensino.



Desenvolvimento

Universo da Pesquisa

Os participantes foram os professores do componente curricular Educação Física que atuam nas escolas de educação infantil (grupo de 4 e 5 anos) e ensino fundamental I (1º ao 5º ano) de uma rede municipal de educação da grande São Paulo.

Foram convidados 38 professores que eram, na ocasião, a composição total da área na pasta da educação. Para a participação na pesquisa os professores deveriam atender aos seguintes critérios de inclusão: a) ser professor de carreira da rede municipal; b) ter formação superior na área de Licenciatura em Educação Física; c) ter interesse em participar do estudo; d) ter disponibilidade para a participação das reuniões do grupo focal.

Após a triagem inicial a composição do grupo ficou definida um N amostral de 8 professores que cumpriam os requisitos dos critérios de inclusão. A quantidade de sujeitos não interferiu no processo de pesquisa uma vez que de acordo com Gatti (2005), de 6 a 12 sujeitos compreende o número ideal para desenvolvimento de grupos focais.

Caracterização do estudo

Esta pesquisa é caracterizada como de abordagem qualitativa de natureza aplicada (VILELA JUNIOR, 2009; MOREIRA; CALEFFE, 2008), instrumentalizada a partir da técnica de Grupo Focal (GATTI, 2005). Optou-se pelo Grupo Focal por ser um procedimento que, mediante as interações internas de um grupo reunido para discutir o tema da pesquisa com base nas experiências pessoais e profissionais, permite obter compreensões mais aprofundadas sobre o objeto de estudo, as práticas cotidianas e as ações a serem tomadas para melhorar a qualidade do objeto em análise (GATTI, 2005; KITZINGER, 1995).

Instrumentos e Coleta

As reuniões foram marcadas previamente em dez encontros semanais. Obedeceu-se ao recomendado por Gatti (2005, p. 28), que diz que os encontros devem durar entre uma hora e meia e não mais do que três horas, e o número de sessões a serem realizadas dependem da natureza do problema em pauta, do estilo de funcionamento que o grupo construirá e da avaliação do pesquisador sobre a suficiência da discussão quanto aos seus objetivos. As reuniões eram gravadas e posteriormente transcritas em sua íntegra para posterior análise.

O uso do modelo CIPP para tomada de decisão em gestão

Para subsidiar a avaliação deste estudo foi utilizado, como modelo de avaliação, o método teórico proposto por Daniel L. Stufflebeam, conhecido internacionalmente pelo anagrama CIPP, que são as iniciais de “contexto, insumo, processo e produto” (STUFFLEBEAM, 1971). Este modelo é amplamente utilizado em pesquisas educacionais internacionais, sobretudo nos Estados Unidos da América, conforme menciona Andriola (2010). O uso do Modelo CIPP destina-se a facilitar a melhoria educacional por meio de uma abordagem proativa de avaliação e a tomada de decisões (STUFFLEBEAM, 1971). Para Stufflebeam, (1971) a avaliação é definida como “o processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para julgar as alternativas de decisão”. E para efetivar esse processo o autor propõe quatro tipos de avaliação que intercruzarão com o processo apresentado: avaliação do contexto, avaliação dos insumos, avaliação do processo e avaliação do produto.

A avaliação do contexto diz respeito às decisões de planejamento de objetivos, de identificação de necessidades, oportunidades e problemas. A avaliação dos insumos engloba a análise da adequação das estratégias previstas aos objetivos do estudo, com base na qual são tomadas decisões de estruturação. A avaliação do processo inclui as decisões de aplicação e implementação das estratégias previstas, orientando as operações práticas no estudo. A avaliação do produto compara os resultados obtidos com os objetivos previstos ou resultados esperados para o estudo, permitindo a tomada de decisões de revisão e melhoria da qualidade (STUFFLEBEAM, 1971).

Moreira e Caleffe (2008) apresentam as características essenciais de um estudo avaliativo. Para eles a avaliação não é neutra e está preocupada com as políticas e com as práticas; sendo sistemática, ela ocorre sobre produtos e processos, definindo e explorando a eficácia. A avaliação pode ser um processo de pesquisa em currículo, sendo fundamental no desenvolvimento profissional do professor. A avaliação é parte do processo de assegurar a qualidade. O processo de avaliação inclui: o foco do problema, coleta e análise de dados relevantes, comunicação dos resultados e proposição de recomendações.

Análise dos dados

Como forma de análise de dados optou-se pela análise de conteúdo, vinculando-a a construção “*a priori*” de categorias centradas no modelo CIPP (contexto, insumos, processo e produto). O objetivo da análise de conteúdo é o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares.



Esse mecanismo de dedução é a inferência (dedução de maneira lógica) de conhecimentos relativos às condições de produção e apontamento de novos indicadores (BARDIN, 2016).

Aspectos Éticos da Pesquisa

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade proponente sob o número 3211827. Os participantes do estudo foram consultados previamente, preencheram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), respeitando, deste modo, as Diretrizes Éticas da Pesquisa envolvendo seres humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Considerações Finais

A pesquisa permitiu observar potencialidades na rede municipal para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, mas também evidenciou obstáculos basilares à concretização de objetivos fundamentais na Educação Física escolar. Os resultados das análises do contexto, dos insumos, do processo e do produto final evidenciaram a existência de docentes comprometidos, mas que carecem de suporte técnico, político e didático. Os apontamentos culminaram numa proposta de ações com as necessidades fundamentais do momento atual, visando o futuro desenvolvimento da sistematização curricular. Assim, o discurso caminhou no sentido de asseverar que a garantia de direitos é o principal valor agregado aos estudantes, primando pela formação integral e o desenvolvimento de uma consciência cidadã. Também sustenta que as melhorias possíveis advindas de uma estruturação curricular associada à existência de professores com formação inicial e continuada adequada, possibilitará potencializar uma educação de maior qualidade. Dessa forma, com o produto final, espera-se que essa pesquisa contribua para a elaboração de novos indicadores de natureza coletiva com vistas a ações no campo da Educação Física escolar que possibilitem aos gestores os melhores meios para a tomada de decisão dentro da perspectiva de uma proposta de ensino única, efetiva e de qualidade para os estudantes do ensino fundamental. Longe de ser um trabalho que está chegando ao fim, pode-se afirmar que é apenas uma tarefa essencial iniciada que pretende fomentar novas articulações em benefício da Educação Física da rede municipal, e por tratar-se de educação, pode-se afirmar que será em benefício à sociedade.

Referências do produto educacional

Disponível em: <https://sites.google.com/view/proefuem/in%C3%ADcio>



AS DIMENSÕES DO CONHECIMENTO NA BNCC E EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM: CONSIDERAÇÕES E SUGESTÕES

Pedro Henrique Carbone Vidotti

<https://orcid.org/0000-0002-3033-7945> 

<http://lattes.cnpq.br/3829917896340920> 

Secretaria Municipal de Educação de Ilhabela (Ilhabela, SP – Brasil)

pedrovidotti@hotmail.com

Glauco Nunes Souto Ramos

<https://orcid.org/0000-0003-2644-2838> 

<http://lattes.cnpq.br/0134679842280022> 

Universidade Federal de São Carlos (São Carlos, SP – Brasil)

glauco@ufscar.br

Introdução

O presente resumo expõe aspectos principais do produto educacional (PE) e sua relação com a dissertação de mestrado, ambos elaborados como parte do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física. No PE "Reflexão e Ação Sobre as Dimensões do Conhecimento da Educação Física" são apresentados dados da pesquisa que buscou analisar o que são as Dimensões do Conhecimento (DC) introduzidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Desta maneira, o objetivo foi compreender o que são as DC, como elas são abordadas na BNCC e pelos professores de Educação Física (EF) e sugerir modos de inserir nos planos de ensino, expectativas de aprendizagem amplas e diversificadas, com base nos conceitos estudados.

Durante o curso de pós-graduação, discutimos a inserção da BNCC na Educação Básica e, sobretudo, na Educação Física escolar. Um dos pontos principais e novidade apresentada no documento são as Dimensões do Conhecimento, que é tema central da pesquisa realizada. A partir das discussões realizadas durante os encontros, surgiram alguns questionamentos sobre as DC: O que são? Qual a sua importância? Como adotar na prática docente esses conceitos? Elas estão relacionadas às unidades temáticas, estratégias e/ou habilidades? Esses conceitos superam e eliminam a abordagem dos saberes com base nas dimensões do conteúdo de Zabala (1998), tão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)? Assim, consideramos fundamental a discussão sobre as DC e a possibilidade de planejar as expectativas de aprendizagem com base nesta classificação.

Desenvolvimento

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa e uma metodologia descritivo-interpretativa, cujo qual tem por objetivo apresentar o objeto estudado e possibilitar uma nova interpretação sobre a realidade. A pesquisa foi realizada em duas etapas, sendo a primeira, a análise documental da BNCC e de seqüências didáticas (SD) produzidas por professores de EF para turmas de 8º e 9º anos de uma rede municipal de ensino. Nestes documentos foram estudados, respectivamente, as habilidades e as expectativas de aprendizagem declaradas. Na segunda etapa, houve um encontro com os docentes da rede estudada, onde foram apresentadas as análises da primeira etapa, e foram discutidas as interpretações e estratégias para abordagem das DC.

Esta pesquisa foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação do Município, e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar. Aos participantes foram declarados os objetivos, riscos e benefícios da pesquisa e todos os envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O produto "Reflexão e Ação Sobre as Dimensões do Conhecimento da Educação Física" apresenta pontos principais dos resultados e discussões das duas etapas deste estudo. Trata-se de instrumento textual que estrutura e descreve possibilidades pedagógicas para abordagem da Experimentação, Uso e Apropriação, Fruição, Reflexão Sobre a Ação, Construção de Valores, Análise, Compreensão e Protagonismo Comunitário.

Este PE expõe, por meio de gráficos, resultados da pesquisa sobre a abordagem das DC na BNCC e nas SD, permitindo a identificação de tópicos valorizados ou pouco utilizados nos documentos analisados. Entre os itens que compõem cada página destinada a uma DC estão a exposição do conceito, a porcentagem de habilidades (BNCC) ou expectativas de aprendizagem (SD) de unidades temáticas que foram relacionadas a cada dimensão, as possibilidades de escrita (principais verbos e objeto de estudo) e algumas expectativas de aprendizagem possíveis.

Consideramos que as DC são elementos importantes para pensar sobre os saberes que devem compor as propostas pedagógicas e os planos de ensino dos docentes. As dimensões inseridas na base classificam os conteúdos a partir do uso que se faz desses conhecimentos em relação às práticas corporais, apresentando possibilidades concretas de conhecer, praticar, apreciar, modificar e democratizar o acesso em contextos escolares



ou fora deles, desenvolver valores e conhecer o funcionamento das atividades ou seus aspectos sociais, ou seja, as DC são divisões didáticas que podem estimular os docentes a abordar as brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura, em uma perspectiva ampla e prática.

Considerações Finais

Para nossa surpresa, as DC que se associam mais a conteúdos procedimentais foram as que tiveram menor quantidade de habilidades ou expectativas de aprendizagem relacionadas tanto na BNCC quanto nas SD. Assim, o Uso e Apropriação, a Reflexão Sobre a Ação e o Protagonismo Comunitário são dimensões que os professores devem se atentar na construção de suas propostas pedagógicas. Entendemos que esses grupos de saberes são significativos para se efetivar os objetivos que a BNCC estabelece para a EF escolar, ao possibilitar a vivência autônoma, as modificações nas práticas corporais para que ela se torne mais acessível ao grupo e à ampliação do alcance das manifestações. Reforçamos que os conteúdos procedimentais fazem parte da essência da Cultura Corporal de Movimento, e não devem ser ignorados em prol de uma EF escolar que se desenvolva somente a partir de saberes conceituais ou atitudinais.

A Fruição também foi pouco abordada na BNCC e nas SD, esse resultado era mais esperado devido à pouca tradição desse tipo de conhecimento no componente curricular. No entanto, tendo acesso à Base e às informações divulgadas e discutidas neste estudo, consideramos que ao longo dos próximos anos é necessário aumentar a abordagem dessa DC nas aulas de EF escolar, efetivando a implementação desse grupo de conhecimentos.

Sobre a Construção de Valores, entendemos que esses são bastante abordados pela BNCC e, principalmente, pelos docentes. Concluímos, no entanto, que é necessário que haja a inclusão de saberes atitudinais ativos, como posicionamento crítico e processos de liderança. Em relação à Análise e Compreensão, verificamos a abordagem de importantes saberes relacionados a essas dimensões, e que possibilitam a reflexão e apropriação das manifestações em uma dimensão conceitual. Reforçamos, no entanto, a necessidade de que a disciplina não se transforme em apenas um saber sobre a prática.

Entre as necessidades que identificamos junto ao grupo de professores, consideramos que o PE pode contribuir com a definição de objetivos de aprendizagem diversificados e amplos, e com a padronização de escrita das expectativas de aprendizagem. Consideramos que uma escrita descomplicada pode auxiliar melhor o docente na condução de suas propostas pedagógicas.

Assim, ademais as ausências e equívocos da BNCC, consideramos importante a presença de um instrumento orientador do trabalho do professor de EF. Consideramos também que poderemos minimizar os prejuízos e maximizar os avanços se os professores forem ativos na elaboração dos currículos escolares.

Nossa expectativa é que o estudo desenvolvido e o PE educacional sobre as DC possam contribuir com a formulação/reformulação dos currículos e dos planos de ensino dos professores de EF.

Referência do produto educacional

Disponível em: https://www.proef.ufscar.br/arquivos/bancas-e-eventos/produto_pedrovidotti.pdf



CADERNOS DIDÁTICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: USO E REPRESENTAÇÕES NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Cristiano Rafael Pinno

<https://orcid.org/0000-0001-5310-5955> 

<http://lattes.cnpq.br/3722351800427679> 

Universidade Regional do Noroeste do Estado de Rio Grande do Sul (Ijuí, RS – Brasil)

crpinno@gmail.com

Fernando Jaime González

<https://orcid.org/0000-0002-7033-663X> 

<http://lattes.cnpq.br/2914978770769541> 

Universidade Regional do Noroeste do Estado de Rio Grande do Sul (Ijuí, RS – Brasil)

fjg@unijui.edu.br

Introdução

É na década de 1980 que a Educação Física começa a ser entendida como um componente curricular orientado à formação crítica dos escolares sobre e a partir das práticas da Cultura Corporal de Movimento (CCM). Este modo de pensar as aulas não fazia parte das práticas pedagógicas da Educação Física escolar. Historicamente a concepção que orientava seu papel na escola partia de experiências motoras sem sistematização dos conteúdos (CHAGAS, 1993).

Os movimentos renovadores apresentaram um novo olhar sobre o componente curricular que se converteu em referência legal a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, quando estabeleceu que a Educação Física deveria constituir um componente curricular (BRASIL, 1996).

Este movimento possibilitou pensar a Educação Física como uma disciplina inserida nos Projetos Pedagógicos; um componente curricular que compreende parte de um todo que é a escola. Uma espécie de engrenagem nesse mecanismo e, para isso, se ocupando e fazendo uso dos temas da CCM.

No âmbito de repensar os conteúdos, ou melhor, seu papel na formação do aluno, surge a questão de como potencializar a aprendizagem, também em sua dimensão conceitual numa área como a Educação Física que, por tradição, ainda nos dias de hoje, enfrenta os embates decorrentes da dicotomia teoria x prática.

Superar esta dicotomia ainda é um grande desafio para professores de Educação Física. Compreender, bem como fazer gestores e alunos entender, o uso de textos escritos, livros, cadernos didáticos e apostilas como parte dos processos de ensino e da aprendizagem deste componente curricular, é ainda mais desafiador para esses professores.

Esse movimento atual corrobora as ideias de Bracht e González (2005, p. 155) quando afirmam que “objetiva-se na Educação Física escolar, assim, formar indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento e de forma transformadora como cidadãos políticos”. A disponibilização de livros didáticos (cadernos do aluno e/ou do professor) acompanha este processo que se acelerou a partir da elaboração de referenciais curriculares estaduais e culminou na publicação da BNCC.

Reforçando este entendimento, Diniz e Darido (2012) apresentam o livro didático como um importante instrumento para o professor na organização do ensino e para a aprendizagem dos alunos. Estes, sujeitos protagonistas dos processos de ensino e de aprendizagem, quando participantes dos processos de avaliação dos materiais didáticos, refletem as tradições intrínsecas à Educação Física, ou seja, num primeiro momento rejeitam estes materiais. Contudo, evidenciou-se nestes estudos, resultados positivos em relação à aprendizagem bem como à importância da avaliação pelos estudantes para a qualificação dos livros didáticos.

Esta investigação surge, justamente, de indagações provenientes da relação que se estabeleceu na docência em escola pública e o uso das apostilas e cadernos didáticos que se construiu ao longo dessa trajetória. Deste modo, o objetivo consistiu em compreender o uso e as percepções construídas pelos alunos em relação aos cadernos didáticos elaborados para o ensino da Educação Física do ensino fundamental II.

Desenvolvimento

Para este estudo, utilizou-se uma abordagem qualitativa a partir da pesquisa do tipo intervenção pedagógica. Segundo Damiani et al. (2013, p. 58), este tipo de pesquisa consiste no “[...] planejamento e a implantação de interferências (mudanças, inovações) - destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam - e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.”



Entendendo que o pesquisador, inserido na escola, possibilita a aproximação real das teorias ao contexto educativo, optou-se por produzir e/ou qualificar os cadernos didáticos que já eram utilizados na atividade docente do professor/pesquisador nesta instituição, uma escola pública de um município da região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. A utilização destes ocorreu a partir da leitura, análise e discussão (de textos, imagens, gráficos) em aula, da realização de atividades indicadas nas respectivas unidades didáticas, dos estudos de revisão, pesquisas e tarefas de casa solicitadas.

Durante o período letivo correspondente ao primeiro trimestre foram feitos registros no diário de campo, de situações pertinentes ao estudo que se desenvolveu. Após a conclusão deste período de intervenção pedagógica foram realizados os grupos focais separados por ano escolar, constituindo, portanto, quatro grupos.

Portanto, os dados foram coletados a partir do diário de campo, da análise de tarefas realizadas à distância pelos alunos e de quatro grupos focais considerando um grupo por ano de ensino. Para a análise das informações utilizou-se o software QSR NVivo Plus, versão 11 como auxílio à organização das informações, à triangulação das fontes e à análise de conteúdo.

Esta pesquisa está de acordo com a Res.510/2016 (BRASIL, 2016) e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí) e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº 17073919.5.0000.5350, cujo parecer é de nº 3.553.930 datado de quatro de setembro de 2019.

Conclusões

Os resultados foram analisados a partir de três perspectivas: as singularidades do caderno didático próprio; a perspectiva dos alunos em relação ao livro didático; e a quebra de paradigmas a partir de cadernos didáticos na Educação Física.

Em relação ao primeiro item analisado, percebeu-se que a construção deste tipo de instrumento didático-pedagógico demanda o enfrentamento de concepções culturais sobre o componente curricular além do entendimento da inter-relação de diferentes fatores para o ensino e a aprendizagem. O enquadramento aos referenciais curriculares vigentes e o trato didático dos conteúdos foram os motes fundamentais desse processo.

Optou-se em organizar os conteúdos a partir de unidades didáticas e assim elaborar os cadernos que foram utilizados pelos alunos. Foram 5 unidades didáticas elaboradas para cada ano escolar em 2019. Para o 6º ano, o primeiro trimestre contemplou as unidades de Introdução à Educação Física e de Jogos e Brincadeiras. O segundo trimestre abordou as unidades de Classificação dos Esportes e Ginástica geral (acrobacias). Já no terceiro trimestre, a unidade de esportes de invasão utilizando, para isso, da modalidade futsal.

No 7º ano foram organizadas as unidades didáticas começando pela Ginástica - Exercício Físico no primeiro trimestre. O segundo trimestre contemplou os Esportes de Rede com o voleibol e as Danças da cultura gaúcha. Já no terceiro trimestre, desenvolveram-se as unidades didáticas de Esportes de Marca, com ênfase no atletismo e Esportes de Invasão com ênfase no handebol.

O 8º ano foi organizado a partir das unidades didáticas de Exercício Físico e Promoção da Saúde e de Controle da Intensidade do Treinamento. Já no segundo trimestre, os Esportes de Precisão com a bocha e a bocha paralímpica e as Danças da cultura gaúcha. O terceiro trimestre ficou para o desenvolvimento da unidade didática de Esportes de Invasão com uma parte comum às duas turmas (elementos do desempenho esportivo; papéis e subpapéis; intenções táticas básicas) e uma parte distinta sendo handebol para uma turma e futebol americano para a outra. Esta diferença se deve à opção, em momentos oportunos, pelo planejamento participativo. Este, permite em determinados momentos a especificação de modalidades distintas para cada turma, contudo, conserva o tema central, esportes de invasão e elementos do desempenho esportivo, comum à ambos os grupos.

Para o 9º ano os materiais foram elaborados contemplando no primeiro trimestre as unidades didáticas de Avaliação Física e Padrões e Estereótipos de Beleza Corporal. No segundo trimestre as Lutas e os Esportes de Rede enfatizando o Tênis de quadra. Enquanto no terceiro trimestre, foi desenvolvida a unidade didática de práticas corporais de aventura na natureza, nesse caso, o foco foi a corrida de orientação.

Os cadernos didáticos elaborados propuseram interação entre os alunos e os saberes vinculados à Educação Física a partir de uma configuração que incluiu imagens, textos, questões de revisão e, essencialmente, a associação direta com atividades. Desse modo, os cadernos didáticos foram utilizados em diferentes situações: para *introduzir* assuntos, para *dialogar* com os temas abordados durante as atividades, para *concluir* determinadas tarefas, para *interligar* a aula com o próximo encontro, para *revisar* os conteúdos estudados, e/ou para *complementação* com atividades paralelas.

Quanto ao segundo item de análise, os relatos apontaram para um baixo aproveitamento dos livros didáticos na realidade estudada. A representatividade do livro didático para estes alunos pareceu bastante limitada, principalmente pela cultura constituída nesta instituição de ensino. Por mais que os livros, consumíveis ou não, devam permanecer com os alunos durante todo o ano, o fato de que poucas disciplinas possibilitam isso, não pareceu fugir da normalidade. O principal fator que ocasiona esta situação costuma ser a quantia insuficiente de livros para a demanda escolar.



Todavia, a importância destes materiais para o ensino e a aprendizagem foi destacada, juntamente com o entendimento dos livros didáticos como portadores do saber escolar tanto para a aprendizagem dos alunos como para a organização do ensino pelos professores.

No terceiro item da análise identificou-se as relações estabelecidas entre os alunos e os cadernos didáticos. Os alunos, após um período inicial de estranhamento, reconheceram neste material uma ferramenta de apoio importante para o ensino e para a aprendizagem dos conteúdos neste componente curricular.

O entendimento dos cadernos didáticos como materiais a serem utilizados nas aulas de Educação Física é algo a ser construído com o tempo. Ainda mais em um espaço que não potencializa o uso de livros didático nas disciplinas que tem a vantagem de contar com material de apoio. A mesma relação pode ser observada nas metodologias de ensino da Educação Física. Contudo, no que se refere a estas, percebe-se uma significativa valorização pelos alunos quando os professores demonstram querer ensinar algo.

Os cadernos didáticos permitiram aos alunos uma compreensão dos conteúdos que não teriam apenas com as aulas tradicionais que experienciaram. A possibilidade de manipular os materiais (riscar, sublinhar e escrever), além de revisar e estudar em casa os assuntos abordados em aula, também foram elementos destacados. O formato (menor em comparação aos livros) facilitou o entendimento dos temas trabalhados. Os cadernos didáticos também representaram uma nova organização das aulas de Educação Física, principalmente pela identificação da sistematização dos conteúdos.

Referências dos produtos educacionais

PINNO, Cristiano Rafael. **Caderno didático de educação física [recurso eletrônico]**: 6º ano. – Ijuí: [S.n], 2020. 63p. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/7080>. Acesso em: 02 nov. 2021.

_____. **Caderno didático de educação física [recurso eletrônico]** 7º ano. – Ijuí, RS: [S.n], 2020. 70 p. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/7080>. Acesso em: 02 nov. 2021.

_____. **Caderno didático de educação física [recurso eletrônico]**: 8º ano. – Ijuí, RS: [S.n], 2020. 61 p. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/7080>. Acesso em: 02 nov. 2021.

_____. **Caderno didático de educação física [recurso eletrônico]**: 9º ano. – Ijuí, RS: [S.n], 2020. 59 p. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/7080>. Acesso em: 02 nov. 2021.



CASTIGOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: INCURSÕES HISTÓRICAS

Hadamo Fernandes de Souza

<https://orcid.org/0000-0002-1799-561X> 

<http://lattes.cnpq.br/1418505502719242> 

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Brasília, DF – Brasil)

hadamosouza@gmail.com

Jonatas Maia da Costa

<https://orcid.org/0000-0002-5028-3630> 

<http://lattes.cnpq.br/8760145625809070> 

Universidade de Brasília (Brasília, DF – Brasil)

jonatacosta@unb.br

Considerações Iniciais

Em tempos hodiernos, começamos a perceber a ausência de estudantes em nossas intervenções pedagógicas. Ao questionarmos aos colegas, onde estariam esses estudantes, as respostas foram unâneas: “de castigo na direção”.

A princípio, acreditávamos que seriam fatos isolados, todavia, ao longo das semanas, identificamos que essa exclusão normativa permanecia, ou seja, existia uma prática sistematizada por parte da Equipe Gestora (SOUZA; COSTA, 2020).

Nesse sentido, vamos fazer uma breve reflexão. Por que excluir o estudante da aula de Educação Física? Não poderíamos excluí-los das aulas de outros componentes curriculares? Você já viu os estudantes serem excluídos das aulas de Matemática por não terem feito as atividades de Língua Portuguesa?

Com efeito, iniciamos um estudo com a intenção de respondermos ao questionamento: como se consolidou historicamente a exclusão normativa dos estudantes em aulas de Educação Física como forma de castigo?

Dessa maneira, este estudo tem relevância acadêmica e social, pois traz à tona um procedimento corriqueiro, mas pouco discutido nos espaços escolares: os castigos, que ainda permanecem nas escolas brasileiras, apesar de muitos profissionais não os reconhecerem em suas práticas pedagógicas.

Delineamento Metodológico

A priori, realizamos uma pesquisa bibliográfica pautada nos aspectos qualitativos sobre a consolidação histórica da exclusão normativa dos estudantes em aulas de Educação Física como forma de castigo (SEVERINO, 2007).

Os critérios para a seleção dos periódicos foram a amplitude das perspectivas teóricas das publicações, abrangendo estudos socioculturais, políticos, pedagógicos e psicológicos da Educação e da Educação Física. Além disso, trata-se de revistas de grande circulação e indexadas à base de dados nos extratos A e B da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Para a seleção das fontes pertinentes ao tema, delimitamos o período dos últimos 20 anos, com o intuito de privilegiar as investigações mais recentes. Ademais, o tamanho da amostra não impediu que fossem lidos os títulos e resumos de todos os artigos encontrados. Não obstante, foi necessária a leitura na íntegra ou parcialmente de alguns, quando os resumos não foram suficientemente claros no sentido de esclarecer a constituição do estudo.

E por fim, é importante destacar que esta pesquisa está vinculada ao Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) e foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília (UnB) em 10 de junho de 2019, sob o nº CAAE: 15374119.1.0000.0030, cujo parecer aprovado nº 3.735.301 é datado de 29 de novembro de 2019.

O Percurso Histórico dos Castigos Escolares

Nas instituições educacionais brasileiras do período colonial, final do século XV e início do XVI, os sistemas disciplinares se tornavam a cada dia mais rigorosos, os professores eram considerados detentores de poderes absolutos, sendo os castigos corporais considerados mecanismos de treinamento dos estudantes (ARIËS, 2011).

A disciplina, os castigos e a vigilância exercida pela escola tinham como única finalidade a preparação dos estudantes para atendimento dos interesses do sistema colonial, buscando adestrá-los pela coação e imposição.



Neste período, as congregações religiosas que se instalaram no Brasil - dentre elas, destacamos as congregações dos jesuítas e dos franciscanos - reproduziam os castigos físicos da mesma forma que se fazia nas escolas em Portugal (CARVALHO; MORAIS; CARVALHO, 2019).

Na Europa, eram comuns os castigos físicos nas instituições educativas. Veiga (2003, p. 501) apresenta alguns exemplos de punições praticadas nas congregações lassalistas no século XVII: “[...] punições através de palavras e de penitências e pelo uso de instrumentos como a fêrula, o chicote ou a disciplina (um bastão de 8 a 9 polegadas, na ponta do qual estão fixadas 4 a 5 cordas e cada uma delas terá na ponta três nós) e finalmente a expulsão”.

Durante o Brasil Colônia, o Plano de Estudos dos Jesuítas (*Ratio Studiorum*), organizado em 467 regras, objetivando a manutenção da hierarquia, da disciplina e da submissão, determinava que os colégios deveriam nomear um corretor na intenção de castigar os estudantes que descumprissem as normas da escola, caso o estudante não concordasse com as punições, deveria ser expulso da instituição (CARVALHO; MORAIS; CARVALHO, 2019).

Sendo assim, surge até mesmo uma curiosidade - em que transgrediam os estudantes naquele momento da história brasileira? Para responder a essa questão, podemos verificar no *Ratio Studiorum*, Regra 43, do Prefeito dos Estudos Inferiores, em que se mencionava que não fossem toleradas “armas, preguiça, corridas e gritos, nem permitidos juramentos ou agressões verbais ou gestuais” (SOUSA, 2003, p. 43).

No século XIX, início do período Imperial, os castigos continuavam mesmo nas escolas elementares de ler e escrever. As primeiras leis gerais do ensino do Império, a denominada Legislação de Ensino de primeiras letras, Lei Imperial de 15 de outubro de 1827 e a Lei Imperial de 17 de fevereiro de 1854 deram uma atenção especial para os castigos psicológicos e morais, não abordando especificamente os castigos físicos.

Nas primeiras décadas do século XX, inicia-se um novo paradigma, a partir do qual a criança começa a ser considerada de forma diferente do que até então se considerava. Conforme Aragão (2017), somente após a Primeira Guerra Mundial, período no qual milhares de crianças ficaram sem lar e em situação de abandono em razão da morte de seus pais, que se concebeu a necessidade de pensar os direitos desse público.

Se em nível mundial a preocupação com a situação das crianças surgiu somente após a Primeira Guerra Mundial, no Brasil, seguindo-se as preocupações internacionais, foi inaugurado o Juizado de Menores por meio da aprovação do Decreto nº 16272, de 20/12/1923, para proteger menores abandonados e delinquentes.

Legalmente, a proibição dos castigos físicos aos estudantes só foi normatizada com a Reforma do Ensino de 1925, que estabelece outras penas disciplinares como admoestação, repreensão, privação de recreio, reclusão na escola, suspensão da frequência com a comunicação aos pais ou responsáveis, suspensão de até três meses e cancelamento da matrícula (CARVALHO; MORAIS; CARVALHO, 2019).

Dois anos depois, em 1927, o regulamento do Ensino Primário restringiu ainda mais os castigos, estipulando que só seriam permitidas na escola primária as notas más, a reclusão na escola após os trabalhos e o comparecimento perante o diretor. Os castigos físicos, as posições humilhantes, a privação de refeições e de recreio e da assistência a uma lição deveriam ser banidos definitivamente dos ambientes escolares.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961, a Reforma do Ensino de 1971 e a atual LDBEN de 1996 conferiram aos regimentos internos das escolas a autonomia para se tratar os casos de indisciplina e castigos.

Com a Carta Magna em 1988, a criança começou a ocupar um espaço nunca antes vivenciado na história brasileira, passando a contar com direitos, e se inicia, então, um processo muito significativo na erradicação dos castigos físicos e também morais.

Esse movimento teve continuidade em 1990, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) através da aprovação da Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, consolidando-se os direitos já previstos na Carta Magna, que proporciona uma transformação na observação do público infantil e adolescente, defendendo-se uma convivência não violenta e respeitosa nos diversos espaços em que as crianças e os adolescentes estejam inseridos. Contudo, esse documento não abordou especificamente formas de se lidar com os castigos em casa e na escola.

Para solucionar tal fragilidade, em 2014, foi aprovada a Lei nº 13010/14, que altera o ECA para estabelecer os direitos das crianças e dos adolescentes de serem educados e cuidados sem o uso de castigos corporais ou de tratamento cruel ou degradante, ou seja, buscou-se dar maior esclarecimento a certas dúvidas no entendimento do ECA.

A Exclusão Normativa em Aulas de Educação Física Como Castigo

Não podemos negar que os castigos ainda se perpetuam de forma velada nos espaços escolares, no entanto, diferentemente dos castigos físicos e morais de outrora, verificamos que esses adquiriram uma nova roupagem, como a exclusão normativa dos estudantes em aulas de Educação Física como forma de castigo ao comportamento indisciplinado.



De Paula, Paixão e Oliveira (2015) verificaram que 10% alegaram “sentir raiva” e outros 50% mencionaram que ficaram “chateados ou tristes”. Esses sentimentos, vivenciados pelos estudantes, após sofrerem tais punições, são importantes e merecem maior atenção, pois pode ser que as reincidências e a continuidade dos atos de indisciplina na escola sejam apenas uma consequência de tais sentimentos.

No mesmo estudo, De Paula, Paixão e Oliveira (2015) verificaram que 40% dos estudantes permaneceram indiferentes ao serem excluídos das aulas de Educação Física, os estudantes compreenderam serem merecedores de tal castigo, ou seja, têm consciência das faltas cometidas e, por isso, acreditam que as medidas adotadas pela escola foram corretas.

Em outra linha de investigações, Moraes (2000) vivenciou os papéis docentes nos cotidianos, e anotou um diálogo em que o professor faz a seguinte afirmação: “daqui a pouco será a aula de Educação Física e aquele estudante que não terminar, ficará sozinho na sala”. É triste e lamentável vermos a Educação Física ser utilizada como forma de castigo, nesse depoimento específico, uma punição dupla, pois ao mesmo tempo em que foi excluído da aula, o estudante ainda terá que ficar sozinho, enquanto seus companheiros estão em outros espaços, tendo a oportunidade de vivenciarem as diversas possibilidades proporcionadas pela Educação Física escolar.

Ainda sobre os castigos implementados na escola, Strazzacappa (2001) afirma que o movimento humano seria uma forma de prêmio e, a imobilidade, punição pela indisciplina. Com essa definição, é importante esclarecermos que, a imobilidade em certas ocasiões poderá proporcionar o movimento em outros momentos. O que fazer então, se as intenções não se complementam, a escola, deseja a imobilidade, e o estudante, o movimento?

Considerações Finais

A pesquisa buscou caracterizar o cenário histórico do processo de exclusão normativa dos estudantes em aulas de Educação Física como forma de castigo. Sendo assim, as evidências indicaram que os estudantes concordam com os procedimentos adotados por professores e demais membros da Equipe Gestora, sendo possível perceber a existência de uma naturalização dos castigos na escola. Suas ocorrências não causam nenhuma estranheza, pois os estudantes já estão acostumados com essas práticas desde os primeiros anos de escolarização.

Grosso modo, acreditamos na existência de duas vertentes de ideias para a perpetuação da exclusão normativa dos estudantes em aulas de Educação Física: de um lado, a Educação Física é a disciplina preferida dos estudantes, o que leva à exclusão do estudante indisciplinado das atividades mais prazerosas como forma de castigo, de outro, há uma hierarquização dos componentes curriculares, pois, como os estudantes precisam ser castigados, opta-se por se aplicar tais punições nos espaços-tempos destinados às disciplinas consideradas de menor importância, no caso, a Educação Física.

Ao fim, acreditamos que promovemos uma significativa reflexão acerca da consolidação histórica da exclusão normativa dos estudantes em aulas de Educação Física como forma de castigo, sempre compreendendo a sensibilidade para se tratar desse objeto. De todo modo, temos a convicção das limitações e da provisoriade dos resultados alcançados, todavia, nosso intento é o surgimento de outras investigações que possam contribuir com a temática, preenchendo as possíveis lacunas deixadas por nós, e, certamente, contrapondo-nos em muitos posicionamentos.

Referência do produto educacional

Disponível em: <https://edutec.unesp.br/proef/docs/Produtos%20ProEF%20-%20Turma%201/11%20-%20UNB/Hadamo%20Fernandes%20de%20Souza.pdf>



CLUBE DE APRENDIZAGEM DE FUTSAL DE MENINAS

Marcos Leiva da Silva Nery

<https://orcid.org/0000-0001-7553-7978> 

<http://lattes.cnpq.br/4951158399596253> 

Secretaria de Educação de Fortaleza (Fortaleza, CE – Brasil)

professorleiva@hotmail.com

Elizabeth Jatobá Bezerra

<http://orcid.org/0000-0005-1925-0705> 

<http://lattes.cnpq.br/3714455266526226> 

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Natal, RN – Brasil)

bethjatoba@uol.com.br

Introdução

Este produto educacional, parte da pesquisa defendida no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) pelo Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), busca refletir através da narrativa docente, como uma experiência esportiva-pedagógica se efetiva no contexto escolar, ampliando as possibilidades educacionais pelo ensino do futsal de meninas, e se tornando um exemplo de resistência e de transgressão aos interesses e normas hegemônicas patriarcais que condicionam a cultura do futebol e futsal.

Repensar a acessibilidade do futsal em relação à menina, alinhada aos princípios de respeito à diversidade, tão urgente na sociedade contemporânea, configura-se em uma tentativa de mudança. Ressignificá-lo à medida em que é praticado na escola em seus diversos espaços e tempos, na busca pela equidade de gêneros, a partir de vivências formadoras e espaços de fala, tornou-se ao longo do nosso processo pedagógico uma experiência edificante e desafiadora.

Percebendo essa ampla desigualdade na prática do futsal por mulheres e meninas, e sendo as questões de gênero uma das problemáticas da Educação Física escolar, acreditamos que fomentar e registrar o protagonismo de meninas que jogam futsal, as quais constroem cotidianamente sua história e lutam contra o preconceito, é uma questão política e uma forma de promover visibilidade, agência e empoderamento (GOELLNER; KESSLER, 2018).

Assumimos como o objetivo geral deste estudo analisar o processo pedagógico e os resultados da aprendizagem de um projeto esportivo extraclasse de futsal de meninas em uma escola pública municipal, bem como apresentar características do protagonismo e empoderamento das alunas.

Do ponto de vista da relevância científica, o presente estudo investe em novas perspectivas para os estudos da história da mulher, nos âmbitos da Educação Física escolar e do futsal. Dessa forma, investigações acerca destas temáticas podem contribuir para que as/os professoras/es da área possam compreender a implicação da discriminação e dos preconceitos nas práticas corporais. Ao considerarmos a relevância social, o presente estudo oportuniza, às alunas do estudo, um posicionamento referente à nossa temática e evidencia suas histórias pessoais sobre o futsal e sobre si mesmas.

Desenvolvimento

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal, pertencente à rede pública de ensino, em Fortaleza, no Estado do Ceará, e possui 732 (setecentos e trinta e dois) alunas/os. A amostra da pesquisa foi composta por 25 (vinte e cinco) alunas, participantes do Clube de Aprendizagem de futsal de meninas, com idade entre doze e dezessete anos, alocadas nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A pesquisa foi cadastrada na Plataforma Brasil com CAAE N°21319619.0.0000.5537, cujo parecer de aprovação é de N°3.673.780.

Como estratégia metodológica utilizamos a narrativa docente, pela proximidade que ela possui com a realidade diária do professor e dos processos educativos, sendo, ao mesmo tempo, um exercício de formação e um instrumento que reconhece o seu protagonismo, além de favorecer a “[...] compreensão da historicidade da experiência humana como uma ação contextualizada” (MOLINA; MOLINA NETO, 2017, p. 160). Para Neira (2018, p. 07) quando o docente relata sua própria experiência e registra o currículo em ação, ele “[...] reinventa e ressignifica o percurso vivido. Mescla descrição, análise e pensamento. Deixa emergir interpretações, recupera memórias e lhes confere outros sentidos”.

O projeto Clube de Aprendizagem desenvolvido com as estudantes tinha como carga-horária 1h/a semanal. As aulas aconteciam no 5º tempo, do turno matutino, das 11h às 11h55min, todas às quintas-feiras, sendo as alunas participantes de ambos os turnos, manhã e tarde.



As notas oriundas do trabalho de campo foram coletadas em 2019 a partir das unidades didáticas desenvolvidas, e dos seguintes contextos: 1) nas aulas do Clube de Aprendizagem de futsal de meninas; 2) nos momentos do recreio, que eram destinados ao futsal de meninas; 3) nas competições realizadas na escola (jogos interclasses e I Copa de futsal feminino); e nos 07 (sete) jogos realizados em competições extraescolares, municipal e estadual.

Unidade didática I: um convite para aprender futsal

A primeira unidade didática desenvolvida no Clube de Aprendizagem teve como temática os saberes do futsal, e foi realizada de março a junho de 2019, durante 16 aulas. Os objetivos escolhidos foram: conhecer, vivenciar e valorizar o futsal e seus aspectos; desenvolver as competências de jogo do futsal; além de compreender as questões sociais, históricas e culturais que condicionam a prática do futebol e futsal de meninas e mulheres.

Em 14 março de 2019, demos início com as estratégias de divulgação, as atividades dessa primeira unidade didática. Como de costume, fixamos cartazes com algumas informações sobre as aulas, em vários locais da escola, e fomos, em cada sala de aula, convidar as alunas para participar do projeto. A estratégia de elaboração e divulgação do cartaz foi de responsabilidade do professor, mas o convite em sala foi feito pelas alunas.

Em 28 de março de 2019, começamos as vivências de futsal. Como é comum em nossa prática, e faz parte das estratégias de interação e diálogo, antes do início de cada aula, sentamos em uma roda de conversa para levantarmos algumas questões que levem à reflexão sobre a mulher no contexto atual da sociedade e na prática de futebol e futsal. Nesse sentido, deixamos turnos de fala em aberto, para que as meninas se posicionassem, caso tivessem interesse, sobre o tema proposto do dia. Para nossa surpresa, logo nesse primeiro momento de encontro, percebemos atitudes acolhedoras as alunas veteranas em relação as alunas iniciantes, com mensagens de apoio, e desejando que perseverassem na prática do futsal, apesar das dificuldades.

Após a roda de conversa no início de cada aula, começavam as vivências no futsal. Durante a efetivação dessa unidade didática, conseguimos perceber a construção da autonomia e espírito cooperativo entre as alunas no Clube de Aprendizagem, que reverberaram na relação delas com o futsal na Educação Física escolar.

As conversas e reflexões nas aulas, também despertaram nas alunas, uma motivação em procurar outros locais onde pudessem praticar futebol e futsal. Nesse sentido, o futsal no recreio, se tornou em mais um espaço de resistência das meninas. Procurando reordenar, no recreio, o espaço da quadra, demarcado como um lugar masculino para jogos de futsal, um grupo de meninas, participantes do Clube de Aprendizagem de futsal, consolidaram em 2019, um dia exclusivo para jogarem bola na quadra, no horário do intervalo. Percebendo suas inquietações acerca do domínio masculino da quadra, e na tentativa de ajudá-las, estimulamos e apoiamos o grupo nessa nova conquista.

Com a proposta de ampliar a reflexão sobre o futsal, articulando-o com saberes de outras áreas do conhecimento, democratizando esse encontro, desenvolvemos um projeto interdisciplinar entre o Clube de Aprendizagem de futsal de meninas e a disciplina de História, articulada com a Unidade Didática I.

Como culminância dessa unidade didática e do projeto interdisciplinar, as alunas assistiram na escola, no dia 13 de junho, ao jogo Brasil e Austrália, pela Copa do Mundo de Futebol Feminino da França de 2019. Após a audiência do jogo, atuamos em conjunto com a professora de História, mediando um debate com as alunas, sobre os temas: i) a importância social da mulher e os movimentos feministas ao longo da história; ii) a participação das mulheres no cenário atual no mundo do trabalho, da cultura, da política e dos esportes; iii) a proibição da prática do futebol de mulheres; iv) além da cobertura midiática do futebol e do futsal de mulheres.

Unidade didática II: competindo e aprendendo

A segunda unidade didática elencada e relatada, teve como tema a competição esportiva, sendo realizada de agosto a dezembro de 2019, durante 20 aulas. Os objetivos foram: participar, comprometer-se e aprender a competir e conscientizar-se da importância da autonomia e protagonismo juvenil na construção da democratização do futsal e do futebol.

Elencamos para compor o período competitivo: os jogos escolares municipal e estadual, que aconteceram entre agosto e setembro; e os jogos interclasses e a I copa de futsal feminino (evento culminante da unidade didática) que aconteceram em dezembro.

Na participação da equipe em 07 (sete) partidas nos jogos escolares em 2019, nas categorias sub-14 e sub-17, as decisões sobre a escalação da equipe, as soluções das situações que se apresentam durante o jogo, e as substituições feitas a cada etapa são tomadas em conjunto, professor-pesquisador e alunas/atletas. A presença do futsal de meninas em competições oficiais, repercutiu positivamente nas relações de gênero na escola, valorizando a imagem da menina/atleta que é capaz de treinar, aprender, competir e vencer, indo além de nossas primeiras expectativas que se destinavam à equalização da participação do futsal para todas/os e à promoção de aprendizados agregados à prática esportiva.



Nos jogos interclasses de 2019, outra competição tradicional nos ambientes escolares, constatamos um número crescente de participação de meninas no futsal, evidenciado pelo aumento de equipes inscritas e do quantitativo de jogos, quando comparamos com os anos anteriores. Apontamos como sendo fatores dessa expansão, as ações internas de fomento, da prática de futsal de meninas, além da influência de uma maior cobertura midiática das competições de futsal e futebol de mulheres. Para finalizar essa unidade didática realizamos, como evento culminante, a I Copa de Futsal Feminino. Com essa atividade, envolvemos as alunas participantes do Clube de Aprendizagem e mais cinco equipes de escolas públicas do Ensino Médio da região, já que nas proximidades da escola não existem equipes de futsal de meninas nas outras escolas municipais de Ensino Fundamental. Das cinco equipes que participaram, três foram organizadas e lideradas por ex-alunas da escola, que fizeram parte do projeto em anos anteriores.

A perspectiva de evento esportivo utilizado por nós, nessa copa, procurou unir o espírito de competição justa e saudável; a consciência crítica acerca das questões de gênero na sociedade contemporânea; a constituição de redes de amizades entre as meninas/adolescentes que gostam de jogar futsal; e a valorização pela vivência no esporte. No total, foram realizadas nove partidas com a participação de, aproximadamente, sessenta meninas/adolescentes. Duas palestras foram realizadas durante o evento, sendo uma delas ministrada pelo professor-pesquisador, antes do início dos jogos, cujo tema central voltou-se para o esporte escolar e seus princípios formativos, e a outra ministrada antes do início da fase final/eliminatória, pela representante do Instituto Esporte Mais, sobre a temática empoderamento feminino. Ao final do evento, houve a premiação para todas as alunas/atletas.

É interessante salientar que, além dos impactos qualitativos de nossa experiência com o futsal de meninas, na escola, vimos um aumento considerável no quantitativo de meninas que praticam futsal no Clube de Aprendizagem, nas aulas de Educação Física escolar, nos projetos culturais e nos eventos esportivos da escola. É certo que o aumento da visibilidade e da representatividade, observado ao longo do desenvolvimento das unidades didáticas, deixaram marcas significativas de mudança nas relações de gênero em nosso contexto escolar.

Dentre os aspectos facilitadores para o desenvolvimento das unidades didáticas podemos destacar um significativo envolvimento das alunas em todas as atividades, como foi enunciado ao longo do texto, como também as iniciativas da instituição escolar, docentes e núcleo gestor, em acompanhar e valorizar o projeto de futsal de meninas, desde a oportunização de espaços e horários para as atividades, até o apoio para a realização de eventos e torneios internos e intercolégiais, e obtenção de materiais esportivos de suporte específicos do futsal.

As dificuldades encontradas foram: o horário das aulas/treinos entre o turno manhã e tarde dificulta uma maior participação das alunas; falta de iluminação na quadra de futsal, o que impossibilita a realização de aulas após às 17h; alguns conflitos nos horários do recreio; poucos momentos de envolvimento em conjunto entre as alunas, professor-pesquisador e núcleo gestor; pouca discussão em encontros formativos da Educação Física escolar, promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, sobre a temática gênero e sexualidade; indiferença de gestoras/es e professoras/es de outras escolas sobre a importância de debates sobre as questões de gênero e sexualidade nos congressos técnicos dos jogos escolares municipais.

Ao relatarmos as vivências empoderadoras no futsal de meninas na escola, percebemos que despertaram nas alunas a dimensão socioafetiva, como a força do convívio, a amizade para a vida, o prazer de estar juntas e jogar em equipe; a dimensão psicológica de melhoria da autoestima, como a capacidade de se sentir capaz, de ver que menina também pode, de nunca desistir e de não se preocupar com que os outros pensam ou dizem; além da capacidade cognitiva e solidária de ensinar as outras meninas o que elas já aprenderam.

Considerações Finais

Na perspectiva de compreendermos o processo pedagógico, originado a partir das inquietações no tratamento desigual do esporte na escola, relatamos a trajetória do Clube de Aprendizagem de futsal de meninas, que ao longo de 2019, promoveu transformações positivas nas relações de gênero e no esporte, em nosso contexto escolar. Ditas mudanças podem ser justificadas, em parte, pela reconstrução contínua de nossa conduta educativa, pautada em propostas de movimento humano mais espontâneo e reflexivo, e em princípios para o ensino do esporte que permitiram uma maior liberdade, entusiasmo e envolvimento das alunas.

Por essa razão, os impactos na escola puderam ser observados mediante o aumento considerável no quantitativo de meninas que vivenciam o futsal na prática esportiva extraclasse, e nas aulas de Educação Física escolar, que se envolvem em projetos culturais e em eventos esportivos, que assumem cargos de liderança esportiva, que reivindicam mais espaços para jogarem bola livremente, e que exercem a autonomia e o protagonismo em relação a esse esporte, para além dos muros da escola, em sua vida cotidiana.

Dentre os possíveis desdobramentos, sugerimos ser possível avançar ainda mais no processo pedagógico do ensino da Educação Física e esporte escolar, trazendo para o jogo e para o debate, tanto as meninas como os meninos, e assim construir uma proposta que se alinhe a uma concepção coeducativa.



Concluimos que é necessário e urgente, lançar olhares reflexivos e assumir um agir docente mais dialógico, positivo e comprometido sobre a cultura do futebol e futsal, hegemonicamente masculina, a fim de possibilitar sua reconstrução mais justa e democrática, a partir do chão da escola.

Referência do produto educacional

Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/30052>



DIÁRIO DE UM MESTRANDO

Fábio Souza de Oliveira

<https://orcid.org/0000-0002-7584-6591> 

<http://lattes.cnpq.br/0039863264233353> 

Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte, MG – Brasil)

fabiosoli35@gmail.com

Claudio Marcio Oliveira

<https://orcid.org/0000-0002-8677-6269> 

<http://lattes.cnpq.br/8502647586274242> 

Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte, MG – Brasil)

claudio-m-oliveira@ufmg.br

Introdução

Durante o Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, o PROEF, tomamos conhecimento da necessidade de produzir, além da dissertação, um produto educacional. Este, poderia ser apresentado em diferentes formatos como um *e-book*, livro, unidade didática, blogue, aplicativos, dentre outros, e que pudesse contemplar de algum modo o que o próprio nome designava: um produto da nossa trajetória formativa nesse programa.

Inicialmente, apresentei uma unidade didática, a mesma utilizada para as intervenções durante a interlocução com o campo de pesquisa da minha dissertação. Esse planejamento didático versou sobre o conteúdo esportivo voleibol, contemplando a inserção das tecnologias digitais, objeto central de estudo da minha investigação.

Entretanto, paralelamente, outra possibilidade de produto educacional se desenhava. Ainda nos primeiros encontros formativos do programa, no ano de 2018, dadas as dificuldades em continuar cursando o mestrado, decidi escrever uma espécie de diário, que no primeiro momento era mais um desabafo, uma tentativa de dividir o peso do esforço e continuar no programa.

Assim, naquele momento surgiram os primeiros relatos sobre minha participação num dos mais importantes momentos da minha história profissional, certamente de vida. Passei a anotar sistematicamente tudo o que de algum modo tivesse relação com meus estudos no mestrado, tivessem sido alegrias ou tristezas.

Nesse momento, ainda embrionário, não havia a intenção de compor nada além de um registro pessoal. Seria uma espécie de inventário da minha participação, e que contemplasse meus contextos de vida, um olhar com inspiração antropológica, crítica, que pudesse me fazer compreender no futuro, quais determinantes impactaram nessa minha experiência.

Veza por outra, ainda durante o mestrado, eu revisitava essas anotações e era impressionante o quanto algumas experiências já me escapavam da memória, enquanto outras estavam fortalecidas, muitas vezes atreladas a situações de vida que as tornavam ainda mais robustas.

Foi numa destas revisitas que considerei a possibilidade de compartilhar meus escritos. Não seria tarefa fácil. Não se tratava de expor os bastidores de minha participação no programa, era uma exposição do meu eu.

Eu já imaginava que meu instrumento pessoal de reflexão poderia configurar um instrumento potente para outros tantos que se aventuram na trajetória acadêmica, particularmente do *Stricto Sensu*. Mas o custo seria alto. A publicação/exposição, tornaria duradouras algumas feridas, traria para o público situações que eu certamente preferiria manter no âmbito do privado.

O Diário de um mestrando, está finalmente publicado pela editora CRV e compõe uma trama que pretende ir além do inventário de acontecimentos. Apresenta as situações, os contextos, os afetos, e todo o mais que nem sempre são perceptíveis nas páginas dissertadas ao final do curso.

Desenvolvimento

O Diário de um mestrando foi escrito sem qualquer sistematicidade temporal ou de outra natureza. Os relatos foram em regra espontâneos, e aconteciam na maior parte das vezes, após os encontros quinzenais para as aulas.

Embora tivesse sido inicialmente compreendido como um instrumento de registro pessoal, acabou por configurar-se numa possibilidade de interlocução, de registro histórico, de reflexão pessoal, mas também um potente instrumento de aproximação com o universo acadêmico do *Stricto Sensu* para outros tantos que de algum



modo vislumbram fazer parte desse universo. Desse modo, apresenta-se finalmente como um livro, publicado nos formatos impresso e digital, editado e comercializado pela editora CRV.

O livro descreve a minha experiência como mestrando no PROEF e, assim, começa com o acesso ao programa e termina com a defesa da dissertação.

Inauguro a escrita com uma espécie de retrospectiva, buscando contextualizar a minha busca por formação num programa de mestrado. Para tanto, volto olhares para o momento em que estive na Educação Básica, tentando rememorar os pressupostos formativos iniciais que pudessem dar a conhecer como de fato eu bato à porta do *Stricto Sensu*. Narro algumas das várias tentativas feitas no sentido de cursar um programa de mestrado e continuar me formando. Foram muitos insucessos e frustrações até finalmente ser aprovado para o PROEF.

Durante o programa, questões como despesas, relacionamentos pessoais, filhos, trabalho, e toda uma circunstância de vida, compõem o pano de fundo dos meus estudos e estão diretamente relacionados com minha formação em Educação Física escolar no mestrado. Divido na obra, as discussões, leituras, passeios, e todo o mais que durante os dois anos de curso eu experimentei na Universidade Federal de Minas Gerais.

Morando na Bahia, continuei trabalhando até oitenta horas semanais para poder custear as idas ao programa. Essa carga horária de trabalho, somadas às muitas horas de deslocamento entre o interior da Bahia e a capital mineira, subtraíram uma relevante condição objetiva dos meus estudos, resultando no caldo inicial do meu relato. Um pouco mais tarde, fui contemplado com uma bolsa da Capes e mudei as regras do jogo. Me afastei de um dos trabalhos e envidei os esforços possíveis e imagináveis para concretizar da melhor forma esse projeto antigo: tornar-me mestre, continuar estudando.

Éramos doze mestrandos e um robusto corpo docente, diversificado em vários aspectos. Esses são os principais companheiros e personagens que trago no livro. Parentes, amigos, companheiros e companheiras estão também nas mais de cento e cinquenta páginas do diário e testemunham, colaboram e provocam as alegrias e tristezas que relato.

De modo particular, apresento as orientações para a elaboração da minha dissertação. O papel do orientador, amigo, parceiro, não poderiam faltar ao longo de todo o texto.

Finalmente, ao tornar públicas as minhas experiências, uma vez que elas são compostas de forma indissociável por outros, todos os que de algum modo apresento ou menciono no livro aceitaram formalmente a divulgação dos seus nomes na obra, preenchendo e assinando um termo de consentimento.

Considerações Finais

Certamente a narrativa dos fatos que trago no livro correspondem única e exclusivamente ao meu olhar sobre essa experiência. É um ponto de vista e, como tal, pode ser afetado por valores, experiências anteriores, humores, afetos, dentre outros aspectos. Essa limitação, não invalida o olhar. Por outro lado, é um olhar que se esforçou para tecer registros fiéis às experiências, estes registros podem configurar uma das fontes documentais históricas do programa que, ao lado de outros tantos registros, relatos, documentos, deverão ajudar a contar a história do ProEF.

Referência do produto educacional

OLIVEIRA, Fábio Souza de. **Diário de um mestrando**. Curitiba, PR: CRV, 2020.



“E A GENTE TEVE QUE APRENDER A CONVIVER”: A PELEJA DE UM PROFESSOR NO ENSINO DO FUTSAL

Antonio Jorge Martins Malvar

<https://orcid.org/0000-0002-5536-2004>

<http://lattes.cnpq.br/1647102159867151>

Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana (Feira de Santana, BA – Brasil)

prof_malvar@hotmail.com

Osmar Moreira de Souza Júnior

<https://orcid.org/0000-0002-2915-5634>

<http://lattes.cnpq.br/9176123942671062>

Universidade Federal de São Carlos (São Carlos, SP – Brasil)

osmar@ufscar.br

Introdução

O texto que aqui apresentamos, trata-se de um recorte da pesquisa desenvolvida por um professor-pesquisador de Educação Física da rede pública Municipal de Feira de Santana, Bahia, inserido no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-ProEF, núcleo da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

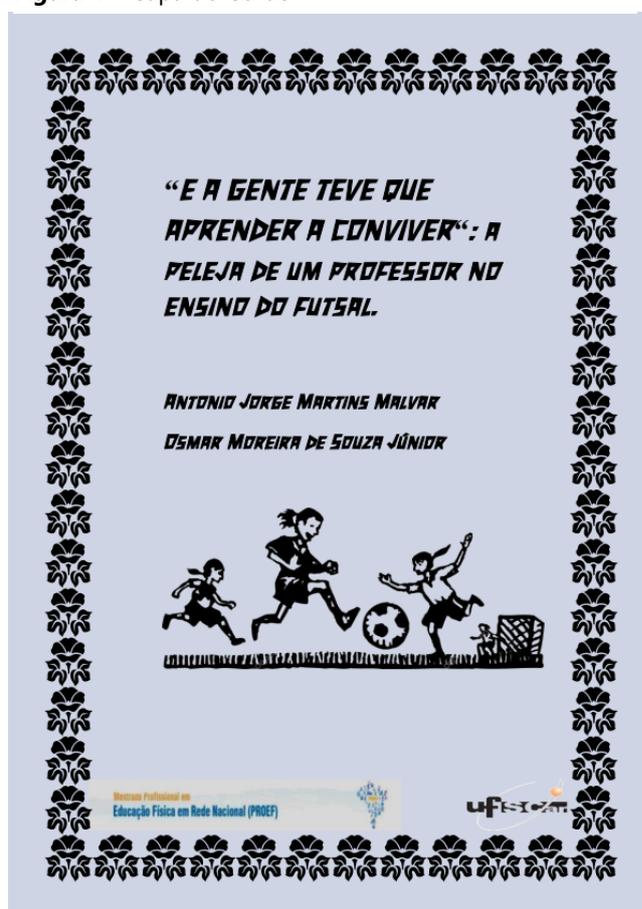
Além de uma dissertação, o Mestrado Profissional tem como exigência a elaboração de um produto educacional, optamos por contar as histórias da pesquisa em uma linguagem artística, buscando outras formas de sensibilidade e, para tanto, produzimos um livreto de cordel, intitulado “E a gente teve que aprender a conviver: a peleja de um professor no ensino do futsal” (figura 1).

O ponto de partida para a pesquisa guarda relação com nossas experiências profissionais, por meio das quais observamos um crescente desinteresse das meninas em participar de novas práticas corporais nas aulas de Educação Física. Problema este que se acentua quando a temática é o esporte e, sobretudo, o futebol e/ou futsal.

Podemos inferir que, para além do fator cultural, os métodos tradicionais utilizados para o ensino dos esportes na Educação Física Escolar, bem como a ênfase na competitividade e na seleção de talentos, contribuíram para um afastamento daqueles(as) considerados(as) menos aptos(as), afetando, no nosso entender, de maneira mais contundente as meninas, mas sem deixarmos de observar os constrangimentos pelos quais passam frequentemente os meninos que não se enquadram no nível de habilidades tidas como “naturais” supostamente presentes no gênero masculino.

Buscando, entre outros aspectos, contemplar uma participação mais efetiva e, conseqüentemente, uma maior oportunidade de experimentação, aprendizado e aquisição de competências - principalmente por não concentrar grande parte do tempo da aula na repetição dos fundamentos técnicos de maneira separada e desvinculada da compreensão tática do jogo - no âmbito da Pedagogia do Esporte surgem inúmeras propostas de ensino dos esportes, dentre as quais se destacam “Teaching Games for Understanding” (TGfU) e “Sport Education”. Tais modelos de ensino abarcam uma perspectiva de melhorar a autonomia dos(as) alunos(as) durante o processo de ensino e aprendizagem. Em suas trajetórias, os dois modelos demonstraram ter potencial para democratizarem

Figura 1 – Capa do Cordel



Fonte: construção dos autores.



o esporte, através de uma maior inserção daqueles e daquelas considerados menos habilidosos(as) e de levarem os(as) participantes a uma maior reflexão sobre sua prática dentro e fora do jogo.

Partindo dessa contextualização, a pesquisa teve por objetivo analisar a participação das meninas de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental na prática do futsal durante as aulas de Educação Física de uma escola pública do município de Feira de Santana – BA.

Desenvolvimento

Tratou-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, na qual optamos por utilizar um estudo etnográfico. O instrumento escolhido para a coleta de dados da pesquisa foram os Diários de Aula que, além de registrar os fatos ocorridos no decorrer das aulas, também registraram transcrições de áudios das rodas de conversa que eram usadas de forma recorrente como estratégias pedagógicas das aulas realizadas às segundas-feiras e às terças-feiras com base em uma unidade didática adaptada a partir de duas publicações que trazem proposições de unidades didáticas para o ensino do futsal (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012; BORGES; AMORIM, 2014). A unidade didática serviu também como roteiro para as questões disparadoras relacionadas ao tema da pesquisa e que foram utilizadas nas rodas de conversa. Nesse sentido, assumimos que as rodas de conversa contemplam o duplo sentido de estratégia pedagógica nas aulas e registro de dados da pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal, situada na zona urbana da cidade de Feira de Santana, Bahia, com 30 alunos e alunas de uma turma do 6º ano do turno vespertino. A turma foi escolhida entre outras do 6º ano nas quais ministramos aulas por ser a que tem o maior número de estudantes, maior número de meninas (18) e a que acontecem maiores conflitos relacionados às aulas mistas.

Em todas as aulas utilizando a metodologia do TGfU foram realizadas rodas de conversa no início, meio (consciência tática) e fim das aulas, a execução de habilidades (tarefas) com interação, para que os(as) alunos(as) exercitassem a(s) habilidade(s) diretamente vinculada(s) à ação solicitada no jogo inicial, e o jogo final. Nas aulas utilizando o *Sport Education*, desenvolveu-se a organização e as partidas do campeonato de futsal.

Para a análise dos dados dos Diários de Aula foi utilizada a técnica da análise de conteúdo, com abordagem indutiva-constructiva. Os dados da pesquisa – rodas de conversa e diário de aula – foram parcialmente transcritos, pois fizemos a opção por realizar a análise a partir dos próprios áudios, ouvindo-os repetidamente para selecionar e transcrever os momentos que consideramos mais significativos para compor as categorias. Por meio desses procedimentos de análise os dados foram organizados em três categorias: “Conquistas e superações vivenciadas pelas meninas”; “Dificuldades e desafios enfrentados pelas meninas”; “O olhar do professor sobre os processos de ensino do futsal”.

No desenvolvimento da pesquisa, fomos enfrentando problemas que não fogem ao que muitos professores e professoras de Educação Física encontram por esse Brasil afora: falta de material, quadra sem cobertura levando a atividades sob um sol escaldante, alunos e alunas desmotivados(as) e indisciplinados(as), opção pela prática não efetiva ou pela não prática, paralisações do sindicato, etc. A carga horária excessiva, tão recorrente em nossa profissão, e a inexperiência na utilização do modelo de ensino *Sport Education* também se tornaram entraves a um maior engajamento dos alunos(as) com os papéis que compõem o universo do futsal, como, por exemplo, técnico(a), árbitro(a), jornalista. Esses percalços não nos impediram de continuar tentando responder aos problemas da pesquisa.

Embora inicialmente tenhamos estruturado a pesquisa no sentido de investigar os impactos dos modelos de ensino TGfU e *Sport Education* na participação das meninas na prática do futsal nas aulas, os resultados encontrados foram redirecionando os caminhos da pesquisa ao revelarem que os modelos de ensino não tiveram uma contribuição efetiva no processo de ensino e aprendizagem do futsal pelas meninas. Um dos aspectos a serem considerados, diz respeito à quantidade pequena de aulas destinadas à unidade didática, limitação que já havia sido identificada por outros estudos sobre os impactos dos mesmos modelos de ensino.

Houve uma discreta contribuição na melhora das habilidades técnicas a serem usadas nas ações de jogo, como o domínio de bola, olhar antes de executar o passe e, com menor ênfase, no desenvolvimento da consciência tática e compreensão da lógica interna do jogo, além do estímulo à participação nos jogos do campeonato (Entusiasmo Esportivo). Os avanços aconteceram, principalmente, com um grupo de cerca de seis meninas que tiveram uma participação mais efetiva nas aulas e jogos, buscando arriscarem-se em novas práticas, questionarem e responderem aos questionamentos do professor. Cabe ressaltar que a imensa maioria das meninas nunca havia praticado futsal antes da implantação dessa proposta em uma unidade didática.



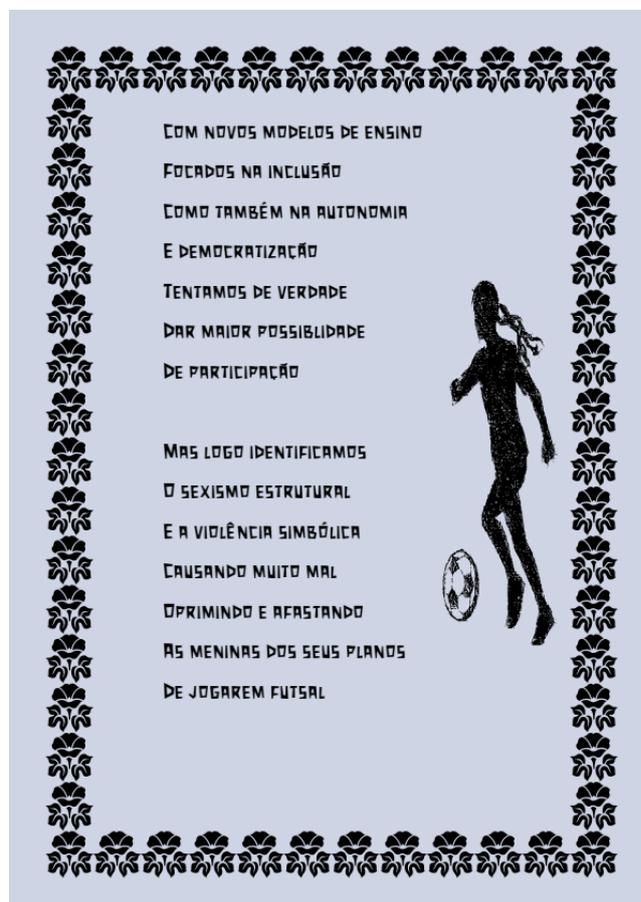
A partir das aulas realizadas no âmbito da coeducação, aliadas às discussões e reflexões provocadas nas rodas de conversa, algumas meninas passaram a reivindicar a participação nos jogos de futsal dos meninos nos momentos livres das aulas, como também se motivaram a inscrever uma equipe no Torneio Interclasses da escola, no qual conquistaram o segundo lugar entre quatro equipes.

Dessa forma, podemos afirmar que tanto o TGFU como o *Sport Education* têm potencial para auxiliar os(as) professores(as) de Educação Física no ensino do esporte na escola, tratando de forma inclusiva esse importante conteúdo da disciplina, sobretudo quando aliados a uma estratégia pedagógica como a roda de conversa dentro de um processo coeducativo. No entanto, não podemos nos furtar de admitir que os aspectos que mais se destacaram ao longo do estudo dizem respeito aos saberes atitudinais, na medida em que as situações que denotaram o sexismo, a violência simbólica, a opressão e a dominação masculina se sobrepujaram aos aspectos relativos às aprendizagens técnico-táticas, conforme evidenciado na página do cordel reproduzida na figura 2.

Neste sentido, consideramos que as aprendizagens que deveriam anteceder àquelas priorizadas pela Pedagogia do Esporte, demandam resgatar valores como respeito às diferenças, autonomia, interação e colaboração para estimular a participação das meninas nas aulas de Educação Física.

No que tange às conquistas manifestadas pelas meninas, destacamos que houve ao menos dois grupos bem distintos, sendo que no grupo das cerca de seis alunas que demonstraram maior engajamento no desenvolvimento das aulas, foi possível observar avanços significativos tanto do ponto de vista técnico como tático. Já as meninas do grupo menos engajado, também manifestaram algumas evoluções, no entanto, a frustração que as mesmas manifestaram em seus depoimentos evidenciaram que outras preocupações e desafios limitavam sobremaneira suas possibilidades de expressão no tocante aos aspectos técnico-táticos.

Figura 2 -Página 5 do Cordel



Fonte: construção dos autores.



As manifestações de menosprezo, impaciência com os erros, comentários e expressões de ironia acabaram por fragilizar e afastar ainda mais as meninas que já se sentiam inseguras em um ambiente que culturalmente é considerado de domínio masculino.

Identificamos ainda em atitudes recorrentes nas aulas, o sexismo estrutural que enreda todas as meninas como vítimas, inclusive aquelas tidas como mais competentes esportivamente, que por vezes exercem a opressão por se julgarem mais próximas do grupo dos meninos, mas acabam sofrendo diferentes formas de opressão e violência simbólica, tendo sua competência técnico-tática colocada em permanente suspeição.

Em contrapartida, pudemos observar também que as meninas denunciam a exclusão sofrida por parte de meninos da turma (figura 3), evidenciando que o exercício do sexismo estrutural não se faz sem qualquer tipo de resistência. Episódios que denotaram expressões de empoderamento das meninas com a tomada de consciência e o enfrentamento de atitudes discriminatórias também foram registradas ao longo da pesquisa.

Por fim, a roda de conversa em que realizamos a avaliação final de todo o processo, foi palco de uma série de manifestações de descontentamento e de denúncias das opressões sofridas pelas meninas nas aulas, evidenciando que

nosso problema de pesquisa deveria ser analisado muito além dos impactos do TGfU e do *Sport Education*, na medida em que os saberes atitudinais foram os que mais se fizeram presentes nas falas das participantes.

Considerações Finais

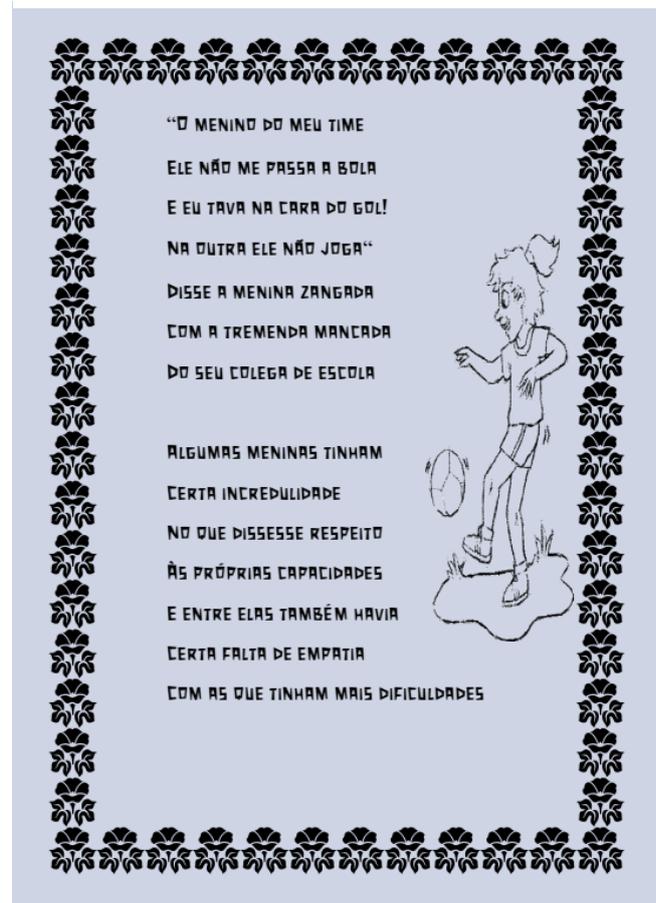
Podemos afirmar que, para as meninas da turma pesquisada, em uma hierarquia das demandas pedagógicas que poderiam propor um currículo ajustado às suas necessidades, os saberes corporais relacionados às demandas técnicas e táticas do futsal careciam de processos educativos anteriores que garantissem competências atitudinais relacionadas a valores como diálogo, empatia, respeito, solidariedade e companheirismo. Nesse sentido, uma importante sinalização de que essas competências estavam sendo elaboradas pela turma ao longo do processo de ensino e aprendizagem, pode ser identificada em nossa penúltima aula, quando a menina B, responde à pergunta sobre o que acharam de jogar futsal juntos (meninos e meninas), afirmando “a gente teve que aprender a conviver”.

Diante do exposto, ressaltamos a relevância da transposição dos resultados da pesquisa de uma linguagem acadêmica para uma linguagem artística como a literatura de cordel, no sentido de proporcionar outras formas de sensibilização para processos de transformação social. Salientamos ainda que se fazem necessárias novas pesquisas que se utilizem de propostas híbridas de ensino dos esportes no âmbito da coeducação, que tragam também um olhar privilegiado para os saberes atitudinais, sobretudo pensando a adoção de currículos e estratégias pedagógicas que discutam e fortaleçam a igualdade de gênero, para uma maior participação das meninas nas aulas de Educação Física.

Referência do produto educacional

Disponível em: <https://www.proef.ufscar.br/arquivos/bancas-e-eventos/cordel-1.pdf>

Figura 3 – Página 7 do Cordel



Fonte: construção dos autores.



EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DESAFIOS DO MÉTODO DA PRÁTICA SOCIAL NA REALIDADE DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Raphael Rosendo da Silva

<http://orcid.org/0000-0002-5409-8934> 

<http://lattes.cnpq.br/0342762380299377> 

Rede Municipal de Ensino de Jaboatão dos Guararapes (Jaboatão dos Guararapes, PE – Brasil)

phael.rosendo@gmail.com

Kadja Michele Ramos Tenório

<https://orcid.org/0000-0002-9588-689X> 

<http://lattes.cnpq.br/7651928845039306> 

Universidade de Pernambuco (Recife, PE – Brasil)

kadja.tenorio@upe.br

Introdução

O presente material consiste num produto educacional fruto de uma pesquisa-ação realizada no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) – da instituição associada Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco (ESEF/UPE). Este produto buscou extrair e sistematizar elementos da experiência investigativa vivenciada na realidade de minha prática pedagógica com a Educação Física escolar. O produto é uma ferramenta de instrumentalização destinada aos pares docentes, que poderão compreender, analisar, se apropriar das aulas planejadas e executadas durante a pesquisa e adaptar essa experiência pedagógica à sua realidade, com vistas a contribuir com o processo de apropriação e produção do conhecimento nas aulas de Educação Física, com ênfase no destinatário do processo.

Este produto buscou cultivar e instruir professores (as) (CAPES, 2019 quanto a uma possibilidade de trabalho com o Método da Prática Social. O nosso material é composto por um planejamento de unidade didática, referente ao componente curricular Educação Física, acerca do conteúdo jogo com oito planos de aula acerca dessa temática. Cada um desses planos abrange o tempo pedagógico de duas aulas sequenciais no mesmo dia, as denominadas aulas geminadas. Devido aos limites de páginas delimitados para submissão ao presente evento, colocamos para a apreciação apenas o plano de unidade ao final do texto. Todos os planos de aula encontram-se no produto educacional original e na dissertação desta mesma pesquisa, ambos disponibilizados na plataforma virtual do PROEF.

Desenvolvimento

As aulas foram realizadas numa turma de sexto ano do Ensino Fundamental, composta por quarenta estudantes dos gêneros feminino e masculino, na IV unidade didática do ano letivo de 2019. A experiência aconteceu numa escola pública municipal de tempo integral do município de Jaboatão dos Guararapes, em Pernambuco. Logo, este produto foi construído nesta e para esta realidade, devendo ser (re)criado de acordo com o contexto de quem quiser vivenciar uma unidade didática inspirada nessa experiência de ensino à luz de referenciais críticos de Educação e de Educação Física. A pesquisa atendeu aos aspectos éticos sendo aprovada pelo comitê de ética da Universidade de Pernambuco com o CAEE nº: 5192 – Complexo Hospitalar HUOC/PROCAPE com número de CAEE:

O produto foi construído a partir de uma investigação científica cujo problema de pesquisa era: quais são as possibilidades teórico-metodológicas de materialização do Método da Prática Social na Educação Física escolar em uma escola da rede municipal de Jaboatão dos Guararapes? Como objetivo geral da pesquisa, delimitamos: analisar o Método da Prática Social em aulas de Educação Física na rede municipal de Jaboatão dos Guararapes.

Fizemos uso da pesquisa-ação por a considerarmos, conforme Thiollent (1986), uma pesquisa de base empírica, que visa encontrar indicativos de solução de um problema coletivo, no qual as pessoas envolvidas atuam de modo colaborativo no processo investigativo.

A turma participante foi o sexto ano do ensino fundamental. A escolha se deu por conta da ausência de aulas de Educação Física sistematizadas nos anos iniciais do ensino fundamental pela qual o grupo passou. Essa lacuna existiu pelo fato deles não terem tido aulas com um(a) professor(a) especialista, ficando a cargo das professoras polivalentes ministrarem esse componente curricular. Sendo assim, alguns limites foram encontrados com relação ao conhecimento da turma sobre a cultura corporal. Não por culpa das professoras, mas devido à ausência de subsídios teórico-metodológicos da área oriunda na formação inicial delas.



Dessa maneira, o trabalho com o sexto ano ganharia em potencial de avanço, uma vez que a maioria dos estudantes se encontrava no primeiro ciclo organização do pensamento no que se refere aos conhecimentos da Educação Física. Logo, a experiência tornou-se mais significativa, pois proporcionou um salto qualitativo maior com esse público.

Ministramos um total de dezessete aulas, na quarta unidade didática. O conteúdo trabalhado foi o jogo. O trabalho com o jogo aconteceu porque já estava delimitado no plano anual este conteúdo para esta unidade. O foco da pesquisa foi método, e não o conteúdo. Caso tivesse acontecido em outra unidade, trabalharíamos com outro conteúdo, sem interferir na organização curricular da escola.

Utilizamos diversos procedimentos, instrumentos e recursos didáticos, dentre os quais: roda de conversa, atividade prática, nuvem de ideias, quadro comparativo, sistematizações escritas, problematizações, pesquisa de campo e planejamento e realização de festival de jogos.

As aulas foram gravadas por áudio e registradas nos diários de campo. Os diários continham tópicos de registro referentes à relação professor-estudante, ao conteúdo e método, ao objetivo e avaliação, aos espaços e materiais pedagógicos e a observações e episódios de destaque. Ademais, todo o planejamento didático (de unidade e de aulas) e todas as produções dos estudantes serviram de dados para a análise. Uma tabela avaliativa foi utilizada como principal instrumento de avaliação. Esta fora alimentada ao fim de cada encontro.

As intervenções realizadas foram fundamentadas na Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Saviani (2008), e na Metodologia Crítico-Superadora da Educação Física, proposta pelo Coletivo de Autores (1992), uma vez que reconhecemos na proposta curricular da rede municipal o aporte da Crítico-Superadora.

Compreendemos, conforme Saviani (2008), que a escola é a instituição social responsável pela socialização dos saberes científicos de forma sistematizada e metódica. E que O trabalho educativo é, portanto, o ato de produzir, deliberadamente, em cada indivíduo, a humanidade construída anteriormente pelo conjunto da sociedade.

Nesse contexto, é papel da Educação Física, de acordo com o Coletivo de Autores (1992), dar acesso aos conhecimentos históricos produzidos pela humanidade que foram/são exteriorizados pelo corpo. Conhecimentos estes que revelam, através da expressão corporal, a relação das pessoas com várias dimensões da existência humana em diferentes épocas. Ou seja, cabe à Educação Física tematizar, na escola, os conhecimentos referentes a esportes, lutas, ginásticas, dança, jogos e outros fenômenos pertencentes à Cultura Corporal.

Partindo desses fundamentos, a experiência pedagógica e investigativa da pesquisa-ação desenvolvida utilizou o Método da Prática Social, proposto por Saviani (1999), como forma de redirecionar o processo de ensino-aprendizagem na Educação Física. Esse método é composto por cinco momentos que se inter-relacionam de forma dialética: 1) prática social inicial: nele, a prática social é o ponto de partida; 2) problematização: momento no qual são levantados problemas sociais a partir do conteúdo trabalhado; 3) instrumentalização: dá-se pela apropriação dos instrumentos teóricos e práticos que visam a uma superação dos problemas apresentados; 4) catarse: momento de culminância onde é expresso um novo nível de compreensão do conteúdo possibilitado pela apropriação dos elementos culturais apreendidos; e 5) prática social final: é a volta à prática social com um novo nível de compreensão, uma síntese mais elaborada sobre a prática social.

Considerações Finais

Diante dessa opção, conseguimos identificar elementos críticos e sólidos que nos auxiliaram a aprimorar o processo de ensino-aprendizagem na Educação Física escolar.

Os resultados da pesquisa nos indicaram que: houve um salto qualitativo no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física, potencializado pela dialeticidade dos momentos do método (a problematização, a instrumentalização e a catarse); o uso do Método da Prática Social, alinhado teoricamente às teorias de fundo da Pedagogia Histórico-Crítica e da Metodologia Crítico-Superadora da Educação Física, possibilitou ricas experiências de ensino-aprendizagem, por se tratar de um processo dialético que promove a inter-relação entre seus momentos à medida que viabiliza sucessivas aproximações dos (as) estudantes com o conhecimento científico; a avaliação escolar tornou-se mais processual, detalhada e contínua, devido ao alto e ao variado número de procedimentos, de instrumentos e de critérios avaliativos; a materialização do Método da Prática Social na escola exige do professor domínio da teoria e do conteúdo a ser trabalhado, organização e tempo hábil para planejar e para executar todas as ações necessárias. Ante o exposto, defendemos, então, o uso do Método da Prática Social como forma de qualificar o processo de ensino-aprendizagem sob uma perspectiva crítica de Educação e de Educação Física.

Nesse caminho, tanto o presente produto educacional, quanto a pesquisa que figurou como arcabouço de sua construção cumpriram os objetivos do Regimento Geral do PROEF (2018), ao desenvolverem uma experiência sistematizada diretamente relacionada ao ambiente escolar, seja qual for a realidade educacional na qual o (a) pesquisador (a) está inserido (a). Em suma, este produto expressa um potencial de transformação qualitativa da prática pedagógica em Educação Física e colabora com o avanço científico da área. Esperamos que os (as) docentes



que tiverem este material à mão possam analisá-lo e adaptá-lo à sua realidade, fazendo uso de forma crítica, buscando aprimorar a sua prática pedagógica.

Quadro 1 – Plano de Unidade 6º ano

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	INSTALAÇÕES E RECURSOS	AValiação
<p>GERAL:</p> <ul style="list-style-type: none">- Compreender o jogo como prática social humana, considerando as dimensões do lazer, da educação, do trabalho e da saúde de forma individual e coletiva. <p>ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none">- Confrontar o jogo com o esporte, identificando suas semelhanças e suas diferenças, contextualizando-os e os relacionando à realidade social.- Sistematizar as experiências e o conhecimento sobre o que é jogo a partir da prática dos mesmos.- Compreender e categorizar os jogos quanto às suas características particulares.- Vivenciar os jogos criando e adaptando regras, visando à inclusão, ao respeito e à equidade de oportunidades dentro das práticas corporais.- Realizar pesquisa sobre a historicidade dos jogos populares como reflexão dos aspectos socioculturais.- Planejar, conhecer, organizar e intervir no espaço público, de forma coletiva, de modo a conceber a existência de locais adequados para as práticas corporais e de lazer como um direito de todos(as).	<ul style="list-style-type: none">- Conceito de jogo.- Conceitos de jogo e de esporte.- Relação do esporte e do jogo com a realidade social.- Regras e estratégias de jogo.- Classificação dos jogos.- O jogo em diferentes épocas e lugares.- Festival de jogos.	<ul style="list-style-type: none">- Problematizações e instrumentalizações.- Momentos expositivos-dialogados.- Momentos de atividades práticas.- Prática de jogos.- Rodas de conversa.- Pesquisas/entrevistas.- Produções coletivas no quadro.- Sistematizações escritas.- Produção e leitura de texto.- Organização e execução de festival de jogos.	<p>Sala de aula, pátio, praça e quadra.</p> <p><i>Datashow, pendrive, bolas, arcos, cordas, cones, giz, tacos, garrafas PET, piloto, computador, celular, bola de gude, elástico, pedrinhas, pipas, peteca, pião e bastões.</i></p>	<p>PROCEDIMENTOS:</p> <p>Registro escrito, fotográfico e de áudio, observação, problematizações.</p> <p>INSTRUMENTOS:</p> <p>Tabela avaliativa, síntese oral, produções escritas, planejamento de evento e propostas de atividades práticas.</p> <p>CRITÉRIOS</p> <p>Domínio do conteúdo, cumprimento das atividades nos prazos, participação e interesse nas atividades propostas.</p>

Fonte: construção dos autores.

**Referência do produto educacional:**

Disponível em: <https://edutec.unesp.br/proef/docs/Produtos%20ProEF%20-%20Turma%201/5%20-%20UPE/Raphael%20Rosendo%20Da%20Silva.pdf>



EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O JOGO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pricylla Carolina Queiroz de Moura Ramos

<https://orcid.org/0000-0001-5804-5437> 

<http://lattes.cnpq.br/9347671739042527> 

Universidade de Pernambuco (Recife, PE – Brasil)

pricyllaramos@yahoo.com.br

Ana Rita Lorenzini

<https://orcid.org/0000-0002-2372-3178> 

<http://lattes.cnpq.br/4000707480354705> 

Universidade de Pernambuco (Recife, PE – Brasil)

ana.lorenzini@upe.br

Introdução

O produto educacional aqui socializado é resultado da investigação denominada “*Sistematização da aprendizagem do conteúdo jogo nas aulas de Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental*” (RAMOS, 2020a), a qual analisou como os estudantes sistematizaram a aprendizagem do Jogo nas aulas de Educação Física. A investigação foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Pernambuco via CAEE: 14920619.3.0000.5192.

Por sua vez, o produto educacional denominado “*Educação Física escolar: o Jogo nos anos finais do Ensino Fundamental*” (RAMOS, 2020b), situou o referencial teórico-metodológico que orientou a intervenção, o objetivo do ciclo e de cada turma, a diagnose da aprendizagem dos estudantes realizada no seminário inicial, confrontando-a com a aprendizagem elencada ao findar a unidade didática, no seminário final. Consiste numa unidade didática crítico-superadora que vislumbra a aprendizagem do Jogo no 3º ciclo de escolarização.

No seu interior, estão presentes argumentos teóricos-científicos oriundos: da Pedagogia Histórico-Crítica, os quais instrumentalizam o professor perante o ensino dos conteúdos, do saber escolar; da Psicologia Histórico-Cultural que subsidia a aprendizagem e o desenvolvimento do conhecimento nos estudantes; da Educação Física Crítico-Superadora na condição de componente curricular da educação básica. Neste alinhamento teórico, entendemos a Educação Física como uma prática pedagógica responsável por transmitir o conhecimento científico, artístico, filosófico historicamente sistematizado da cultura corporal. E que, enquanto prática pedagógica, necessita socializar o conhecimento para a classe trabalhadora e, com isso, contribuir para a transformação social e superação da ordem vigente.

Sendo assim, percebemos a necessidade de esforços para assegurar a função social da escola e em particular da Educação Física no sentido de garantir o conhecimento necessário e útil à formação do ser humano na sua totalidade concreta, a fim de que esse desenvolva o pensamento e alcance a tomada de consciência na perspectiva da emancipação humana e superação da realidade.

Logo, nossa produção na forma de unidade didática é fruto do aporte teórico aqui identificado e, com este produto técnico-científico passamos a socializar com os demais professores e leitores, o conhecimento tratado com estudantes dos 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, visando a ampliação da sistematização do conteúdo jogo nas aulas de Educação Física, elencando a aprendizagem dos adolescentes.

Desenvolvimento

Junto ao referencial teórico-metodológico do produto educacional, a fim de obter os dados utilizou-se a técnica da pesquisa-ação e com os instrumentos de registro o diário de campo e seminários com os estudantes do 7º, 8º e 9º anos. Nesse sentido, durante o processo, foi operacionalizada a sistematização de uma sequência didática do conteúdo jogo e unidades temáticas, numa escola do município do Ipojuca – PE, totalizando oitenta aulas.

O objetivo geral do 3º ciclo, consistiu em ampliar a sistematização do conhecimento acerca do Jogo, contextualizando-o, relacionando-os ao Lazer / Saúde / Trabalho, refletindo sobre o seu sentido e o significado central, sobre valores éticos e sociais, reorganizando o conhecimento tratado em aulas, seminários e festival priorizando o pensamento teórico, a propriedade de teoria, ampliando as generalizações sobre o tema, socializando-o junto à comunidade escolar.



Na unidade didática, as aulas foram organizadas por bloco considerando os objetivos de aprendizagem direcionados para as manifestações do conteúdo jogo abordadas ao longo da unidade didática, num processo de vivência, experimentação, apropriação e desenvolvimento do conteúdo nos estudantes.

Para o 7º ano, a ênfase foi na ampliação do conhecimento dos jogos de salão, estabelecendo nexos e relações com os jogos populares e esportivos. A aprendizagem também foi ratificada mediante as características e conceitos explicitados na verbalização dos estudantes no seminário inicial e no final. É válido ressaltar que isso não é uma mera comparação porque é fruto de um processo que foi planejado e materializado ao longo de uma unidade didática com 20 aulas para o 7º ano do ensino fundamental.

Seminário Inicial - (1ª e 2ª aula)	Seminário Final - (19ª e 20ª aula)
<p>“Pra mim jogo é a pessoa exercitar o corpo e também se movimentar. Existe vários tipos de jogos bem legais esconde-esconde, futebol, queimado. Eu me sinto feliz. A gente joga de bola, jogo de tiro. A gente joga no celular, na rua, na praça”.</p> <p>“Os jogos pra mim serve para se divertir com os amigos ou sozinho, para exercitar o corpo, ter uma vida mais saudável. Os jogos que eu conheço é: futebol, basquete, vôlei, futsal, handebol. Eu joga na escola, na rua. Qualquer um pode jogar, menino e menina”.</p> <p>“Eu me sinto entusiasmado em jogar algum jogo, eu fico ansioso quando eu vou jogar, eu me sinto agoniado, mas também me sinto feliz, fico com orgulho dos amigos que tenho. Exemplos de jogos eletrônicos Playstation, jogo de futebol, de tiro, de corrida e etc”.</p> <p>(ESTUDANTES, jul., 2019)</p>	<p>“Jogos populares são os jogos que são mais conhecidos no mundo, têm participantes indefinidos, é passado de geração em geração pela oralidade. Os jogos de salão são jogados em mesa, tabuleiro, lugares pequenos e fechados, são muito jogados em casa e no telefone também”.</p> <p>“Tem vários tipos de jogos. Por exemplo, os populares que uma das maiores características é que algumas regras podem mudar, pode se jogar em qualquer lugar, o número de participantes é indeterminado. Diferente do de salão que é jogado em lugar fechado”.</p> <p>“Os jogos são bastantes praticados, alguns se joga em ambientes fechados, outros em qualquer lugar. Os jogos são classificados como jogos de salão, jogos populares, jogos esportivos. Os jogos de salão têm suas características como: são jogados em ambiente fechado, tem que ter a quantidade certa de participantes, e se requer estratégia para poder vencer. Tipos de jogos de salão: sinuca, dama, xadrez, totó, etc. Os jogos populares são praticados em qualquer lugar, não se tem número certo de participantes e as regras podem ser modificadas. Tipos de jogos de populares: queimado, barra-bandeira, 7 pedras, etc. Os jogos esportivos começaram como uma brincadeira e se tornou um grande esporte, tem como características: seu lugar apropriado, se precisa de algum objeto, pode ser individual ou coletivo”.</p> <p>(ESTUDANTES, out., 2019).</p>

Na realidade deste produto educacional, o 7º ano corresponde ao início do 3º ciclo de aprendizagem, ao início da ampliação da sistematização do conhecimento. Nesse momento, cabe ao estudante identificar, interpretar, compreender e explicar os temas da Cultura Corporal. Logo o jogo, não pode ser apenas contextualizado em suas possibilidades, pois requer nexos e relações com a realidade concreta, refletindo sobre o sentido e o significado, sobre valores éticos e sociais, reorganizando o conhecimento tratado ao longo das aulas em prol da formação dos conceitos mais elaborados.

O 8º ano também se aproximou do objetivo geral do 3º ciclo já mencionado, mas a ênfase foi na ampliação do conhecimento dos jogos populares, estabelecendo nexos e relações com os jogos de salão e esportivos. No seminário inicial e no final a aprendizagem do 8º ano foi ratificada mediante a formação de conceitos, explicitados na verbalização dos estudantes.



Seminário Inicial - (1ª e 2ª aula)	Seminário Final - (19ª e 20ª aula)
<p>“Jogo é um tipo de arte que todos podem jogar, existem vários tipos de jogos que é praticado em quadras, campos esses jogos pra mim são: futebol, queimado, handebol, basketbol e etc. Também tem jogos que são praticados em celulares, computadores, tablets. Esses jogos são free fire, voodoo, sinuca, jogo do piano, bolinhas pluzlee, meu malvado favorito e muitos outros que existem né, então na minha opinião acho que todos podem usar, praticar jogos e não é só para aqueles que andam não, os deficientes, cadeirantes também jogam, pois, os jogos foram feitos para todos. Eu já brinquei demais na rua na quadra de queimado e é muito bom”.</p> <p>“Jogo é uma coisa que você passa o tempo jogando, se distraindo e se divertindo. Exemplos de jogos: manecraft, roblox, pub g; Jogo de modo geral é tudo aquilo que tem o objetivo de entreter, tanto a quem assiste ou a quem participa. Um dos meus jogos favoritos é a trilogia pokemon, um jogo virtual. Jogos tem vários gêneros, podem ser físicos como vôlei, basquete, golfe, tênis, paintball, ou virtuais como free fire, minecraft, caunter, strike, dead by daylight, need for speed. O que eles têm em comum é o espírito esportivo e competitivo”.</p> <p>“Jogo pra mim é uma maneira de se divertir, se exercitar, de ocupar a mente. Eu gosto de vários tipos de jogos tipo domino, barra-bandeira, queimado, futebol. Existem também os jogos eletrônicos tipo free fire que é um jogo de sobrevivência e os jogos esportivos tipo patinação artística, corrida, basquete, canoagem”.</p> <p>(ESTUDANTES, jul., 2019).</p>	<p>“Os jogos são bem divertidos e podem ser praticado por qualquer tipo de pessoa nele podemos nos comunicar, movimentar e fazer exercício físico. Existem vários tipos de jogos como jogos de salão, jogos populares e entre outros. Vimos em sala de aula jogos esportivos também. Nos jogos de salão tem tabuleiro e as regras não mudam, xadrez e ludo. Nos populares vimos que pode mudar a regra e o nome também, a gente jogou quatro canto, queimado e barrinha na quadra”.</p> <p>“Jogo para mim é uma coisa onde a gente se diverte tanto competindo quanto aprendendo, pode ser um lugar para esfriar a mente e estar com os amigos. Eu na aula de Ed. Física aprendi que perder faz parte do jogo, por isso é tão divertido para botar suas ideias em ação e compartilhar. Também aprendi que o jogo pode ser de salão e jogo popular cada um tem sua forma de jogar”.</p> <p>O jogo é um meio de nos divertimos e um meio de fazermos mais amizades, para se comunicar com outras pessoas, quando jogamos temos um grande objetivo que é ganhar ele nos traz muita felicidade e as vezes muita discórdia. Jogos temos vários tipos como: jogos de salão, jogos esportivos, jogos populares e entre outros. Cada jogo se joga de uma maneira. O jogo é para qualquer pessoa. Exemplo de jogo de salão domino, dama, xadrez, de jogo popular cobra cega, barra bandeira e de esportivo handebol, queimado, futebol”.</p> <p>(ESTUDANTES, out., 2019).</p>

Em síntese, os estudantes do 8º ano do ensino fundamental ampliaram as referências conceituais do seu pensamento tomando consciência da atividade teórica, a qual terá possibilidades de ser efetivada nos anos seguintes de escolarização. O salto qualitativo foi concretizado com a sistematização do conhecimento reorganizando a ampliação dos dados da realidade através do pensamento teórico.

Para o 9º ano, o último que tem a possibilidade de fechar o ciclo de ampliação, é necessário que os estudantes se apropriem do conhecimento sobre jogo e compreendam as três manifestações de jogos, dentre outras. Sendo assim, objetivo geral para esse ano corresponde à expectativa de aprendizagem do ciclo. Assim, no 9º ano, a ênfase foi nos jogos esportivos ampliando o conhecimento sobre o jogo, relacionando com a realidade concreta dos estudantes e com os espaços disponíveis na comunidade para a prática durante o tempo livre e para prática voltada para saúde. É preciso também que os estudantes percebam quem domina esses espaços e que relação tem com a sociedade e a produção cultural.

Enquanto realidade, os estudantes se apropriaram do conhecimento, ou seja, revelaram sua aprendizagem, mediante o processo de abstração, confrontação, generalização, concreção, dentre outras criando capacidades psíquicas superiores que possibilitaram a conceituação, que só foi possível a partir das contradições do pensamento onde existe a interação da análise e da síntese, as quais por sua vez, condicionam o pensamento gerando mudanças, como podemos verificar nas verbalizações a seguir.



Seminário Inicial - (1ª e 2ª aula)	Seminário Final- (19ª e 20ª aula)
<p>“Jogo é uma coisa pra pessoa interagir se esquecer do mundo e dos problemas, algo que você se diverte quando está jogando e as vezes se estressa quando perde. Mas é melhor jogando com amigos do que sozinho eu acho. Tem vários tipos de jogos para Playsttaiton Pc, celular e etc. Alguns jogos que eu conheço são fortnit, free fire, God of war, call of dutt e muito mais”.</p> <p>“Existe vários tipos de jogos. Jogos de computadores, celulares, tabuleiros e jogos de salão. Mas pra mim, jogo é mais uma competição para ver quem vai ser o vencedor. A maioria dos jogos é necessário estratégia para vencer e os outros, ganha quem tiver mais habilidade. Eu pessoalmente gosto de jogar dominó que é um jogo de tabuleiro, baralho que também é jogo de tabuleiro. E gosto de jogar free fire que é um jogo de celular que pode ser simulado no computador”.</p> <p>“Jogo é uma forma de aprender ou praticar as coisas, quando a gente para e pensa na mente da gente vem que o jogo e uma diversão ou uma competição e também o jogo e um modo de aprender coisas novas, no jogo também pode expressar os sentimentos. Exemplo de jogos: (futebol, basquete, xadrez, sete pedra, dama, freefire, queimado e ect...)”.</p> <p>“Pra mim jogo é uma atividade natural com a finalidade de se divertir ou competir, muitos dos jogos tem regras. Em todos os jogos têm sempre o ganhador e o perdedor. Muitos aplicativos de jogos pode ser um passa tempo que poder fazer mal, mas também tem jogos que pode trazer benefícios para nossa saúde mental e física. Alguns tipos de aplicativos de jogos são free fire, pubg e fortenite. Alguns tipos de jogos que podem ser praticados fisicamente basquete, vôlei e futebol”.</p> <p>(ESTUDANTES, jul., 2019).</p>	<p>“O jogo é qualquer atividade para passar o tempo. Vimos em sala: jogos populares, jogos de salão, e jogos esportivos. Os jogos têm uma diferença por conta que, cada um tem sua forma de jogar e ambientes diferentes. Por exemplo: Jogos de salão: são mais conhecidos como jogos de mesa. Que utiliza menos energia, e realizamos em pequenos espaços. Exemplo xadrez, uno. Jogos populares: podem ser chamados também por jogos de rua, eles podem ser modificados pelos próprios jogadores são: barra bandeira, amarelinha, barrinha. Jogos esportivos: são mais conhecidos como esportes coletivos, com algumas exceções, tênis, tênis de mesa, etc. Estes fazem parte ou tem como meta fazer parte dos jogos olímpicos”.</p> <p>“Pra mim jogo é pratica de exercícios, competição, diversão e etc. Nós vimos três tipos de jogos: Jogos de Salão, Jogos Esportivos e Jogos Populares. Jogos de Salão: Você se movimentar menos e gasta menos energia corporal. É jogado geralmente em lugares fechados. Jogado por diversão ou competição tem o xadrez e o dominó. Jogos Esportivos: Já possui regras definidas e se aproxima mais do esporte. Jogado geralmente em quadras; É competitivo. Jogos Populares: Não possui regras, o nome pode ser modificado sempre que a pessoa quiser. Jogado em qualquer lugar, geralmente na rua. É jogado por diversão para as pessoas. É o queimado, batatinha frita 1,2,3”.</p> <p>“Jogo é uma forma de entretenimento com regras flexíveis que podem ser modificadas. Existem os jogos esportivos, jogos de salão e jogos populares. A diferença entre eles é que, os jogos esportivos se aproximam do esporte, os jogos de salão são jogados usando tabuleiros e peças, os jogos populares podem ser modificados, por exemplo: as regras, o nome, etc. Alguns desses jogos podem ser modificados o lugar onde se joga, outros são jogados em uma sala, alguns são jogados na rua. As pessoas jogam para se divertir, passar o tempo e etc”.</p> <p>“Jogo é uma arte da sociedade podendo mudar de região pra região, tempo pra tempo, etc. Há vários tipos de jogos desde aqueles populares: que criamos modificamos e mudamos as regras que já existem, os de salão que as regras são fixas e que não dá pra jogar em qualquer lugar e tem o número específico de jogadores, Os esportivos que tem características de alguns esportes como Handebol que pegamos algumas de suas características e fazemos o queimado, por exemplo. Em meu entendimento, os jogos foram criados para ter ludicidade desde os povos antigos até os dias de hoje e também para as pessoas pensarem, se divertirem e passarem o tempo como no jogo de Damas, Xadrez, etc”.</p> <p>(ESTUDANTES, out., 2019).</p>



Em síntese, os estudantes do 9º ano do ensino fundamental devem dar conta da ampliação do conhecimento sobre o Jogo, tendo como ponto de chegada a intervenção na realidade de forma crítica, criativa e autônoma. Neste processo, professor e estudantes produzem novas sínteses mediante as sistematizações de vivências, experiências concretas qualificando a realidade na escola e na comunidade com os conteúdos da Educação Física que necessitam da apropriação para gera aprendizagem.

Considerações Finais

Esta produção explicitou como ocorre a ampliação do conhecimento: o 7º ano ampliou a sistematização da aprendizagem sobre o jogo e os jogos de salão, iniciando o processo de formação de conceitos em uma base sólida para futuras generalizações; o 8º avançou na formação de conceitos sobre jogos populares elencando características e o conhecimento histórico-social, identificando o motivo central do jogo em sua natureza (a ludicidade), compreendendo a segunda natureza (cultural) a qual faz do mesmo um conteúdo da Educação Física escolar; o 9º ano concretizou sua aprendizagem mediante o processo de abstração, demonstrando apropriação da generalidade do Jogo e das três manifestações trabalhadas ao longo da unidade didática formando os conceitos científicos.

A ampliação da sistematização do jogo aconteceu nas três turmas investigadas e, incidiu na personalidade e na prática social ao gerar um salto qualitativo, materializado com a formação de conceitos, as generalizações, elevando o nível de pensamento nos estudantes investigados, reiterando, a relevância da Educação Física enquanto prática pedagógica.

Referência do produto educacional

Disponível: <https://edutec.unesp.br/proef/docs/Produtos%20ProEF%20-%20Turma%201/5%20-%20UPE/Pricylla%20Carolina%20Queiroz%20De%20Moura%20Ramos.pdf>



EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA CORPORAL COLETIVA

Vasco Filipe Moreira Pires

<https://orcid.org/0000-0002-5586-3845> 

<http://lattes.cnpq.br/5207973710347788> 

Universidade Estadual Paulista (Rio Claro, SP – Brasil)

vasco.moreira.pires@gmail.com

Maria Candida Soares Del-Masso

<https://orcid.org/0000-0003-2573-437X> 

<http://lattes.cnpq.br/4065117731206061> 

Universidade Estadual Paulista (Rio Claro, SP – Brasil)

delmasso@nead.unesp.br

Introdução

O material orientador para a Educação Física Escolar Inclusiva foi produzido a partir de nossa dissertação de mestrado vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF que teve como objetivo identificar, junto aos professores de Educação Física, qual a formação recebida para o atendimento educacional dos estudantes, quais dificuldades identificadas em suas práticas pedagógicas Inclusivas e, sobretudo, suas soluções no que diz respeito aos aspectos atitudinais, conceituais, procedimentais em suas aulas de Educação Física.

A pesquisa produzida durante o mestrado abordou os pontos e contrapontos no olhar para a deficiência nas aulas de Educação Física e ao final concluiu que há necessidade de capacitação por parte dos professores devido à grande demanda dos atendimentos Inclusivos. A lacuna nas concepções apresentadas pelos docentes entre a teoria acadêmica e a prática no chão da escola sugeriu a necessidade de construção de um material que favorecesse essa ligação essencial encurtando a distância e estimulando o diálogo da universidade e a escola. A elaboração deste material, produto pedagógico educacional, faz parte das exigências para a conclusão do Mestrado Profissional em Educação Física Escolar – ProEF, e teve o intuito de oferecer suporte na intervenção da prática pedagógica sanando as inquietações e problemáticas dos docentes nas aulas de Educação Física com estudantes com deficiência.

Desenvolvimento

Organizamos o material orientador com o objetivo de auxiliar o professor de Educação Física Escolar na realização de suas aulas numa prática pedagógica coletiva, trazendo essas dinâmicas de grupo a todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência, seguindo as legislações tais como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015); a Convenção Internacional dos direitos das pessoas com deficiência, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2006 e promulgada pelo Brasil em 25 de agosto de 2009 através do Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 1990 (BRASIL, 1990).

Os atuais documentos brasileiros dialogam e mantêm conexão direta e indireta com o cenário inclusivo, representando importante e fundamental dispositivo jurídico. Porém, acreditamos que não é um mero aporte da legislação que irá determinar a qualidade do atendimento dos estudantes com deficiência, ou seja, é preciso investimento na capacitação de pessoas para estruturar ações técnicas e conhecimento científico para caracterizar, ampliar e traçar o fio condutor entre as Unidades Didáticas e os documentos como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (MEC, 2017), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), entre outros.

Para atingir o objetivo proposto este produto foi dividido em duas partes, sendo a primeira composta de algumas possibilidades de atividades a serem elaboradas e adequadas para as aulas de educação física escolar e a segunda composta por orientações básicas sobre as deficiências.

Considerações Finais

O material produzido visa dar suporte ao professor ao apresentar em seus textos orientações didáticas para serem utilizadas durante o cotidiano de suas práticas pedagógicas na escola. Assim sendo, o conhecimento oportunizado neste trabalho tem a finalidade de orientar e instrumentalizar a parte procedimental



do trabalho dos docentes, ou seja, servirá como ferramenta facilitadora do saber fazer no ensino das práticas corporais envolvendo estudantes com deficiência.

Referência do produto educacional

Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/204640>



ENSINANDO HANDEBOL A PARTIR DE UM MODELO HÍBRIDO: TGfU + SEM

Jorge Luiz Rodrigues Mota Junyor

<https://orcid.org/0000-0001-8240-5949> 

<http://lattes.cnpq.br/3140087798140413> 

Universidade Federal de Goiás (Goiânia, GO – Brasil)

jorge.junyor@gmail.com

Tathiane Krahenbühl

<http://orcid.org/0000-0001-6801-4861> 

<http://lattes.cnpq.br/2409655249432276> 

Universidade Federal de Goiás (Goiânia, GO – Brasil)

tathykrahenbuhl@ufg.br

Introdução

O presente produto educacional é decorrente da dissertação intitulada "O ensino do Handebol a partir de uma proposta híbrida: contribuições do *Teaching Games for Understanding* e do *Sport Education*".

Com a intenção de contribuir com a prática pedagógica de professores de Educação Física no ensino do esporte no contexto escolar elaboramos um livreto, convertido em *e-book* no formato digital (MOTA JÚNYOR; KRAHENBUHL, 2020), que foi pensado a partir da ideia de proporcionar um material simples e direto que oriente o trabalho do professor no sentido de ensinar o handebol e outros esportes coletivos de invasão numa perspectiva que coloque o aluno como protagonista de sua aprendizagem.

Partiu-se da ideia de adotar um modelo híbrido para o ensino do esporte utilizando alguns princípios de dois modelos inovadores, o *Teaching Games for Understanding* (TGfU) e o *Sport Education Model* (SEM), sem perder de vista as necessidades de adequação segundo a realidade escolar, em especial o contexto da escola pública.

O material traz inicialmente uma breve explanação sobre o entendimento e a necessidade do ensino do esporte no contexto escolar a partir de uma visão pedagógica crítica propositiva que amplie e ressignifique o esporte para além dos seus aspectos técnicos, levando o aluno a tornar-se capaz de compreender o esporte na sua integralidade, adequando-o aos seus interesses, necessidades e modo de vida.

O TGfU (Ensino de jogos para compreensão) foi desenvolvido por Bunker e Thorpe em 1982 como forma de contestação do modelo de ensino tradicional centrado no ensino da técnica e na superficialidade da reflexão sobre o esporte (CLEMENTE, 2014). Este modelo oportuniza ao aluno a vivência e a possibilidade de aprendizagem do esporte por meio do jogo inserindo-o no processo de construção de um conhecimento técnico-tático que se dá a partir da consideração da estrutura do jogo, a qual deve servir de base para se pensar o quê, quando e de que maneira fazer. O professor será quem os auxilia a compreenderem as relações entre o esporte proposto e os jogos escolhidos para o ensino deste, através de feedbacks (diálogos problematizadores/questionamentos) e instruções que os ajudem a perceberem as situações constituintes da lógica do jogo para tomarem decisões adequadas. Holt, Streat e Bengoechea (2002) trazem contribuições importantes ao modelo do TGfU ao sugerirem e detalharem quatro princípios pedagógicos na aplicabilidade dos jogos: Amostragem, Modificação por representação, Modificação por exagero e Complexidade Tática.

Já o SEM foi criado por Siedentop em 1994 como uma resposta frente à descontextualização e à falta de autenticidade no trato do esporte nas aulas de Educação Física. Pauta-se na humanização e democratização do esporte. Centra-se na formação dos sujeitos, oportunizando aos alunos (distribuídos em equipes) a vivência autêntica de uma modalidade com maior duração de tempo e o desempenho de diversos papéis (jogador, árbitro, treinador, capitão, estatístico, jornalista, etc.). Tem como objetivos centrais formar um aluno competente, letrado/alfabetizado e entusiasta (SIEDENTOP, 1994 *apud* GINCIENE e MATTHIESEN, 2017). Buscando contemplar tais objetivos, o SEM se estrutura a partir da integração de seis características: Temporada ou Época Esportiva; Afiliação; Competição Formal; Registro Estatístico; Festividade; Evento Culminante.

O direcionamento do ensino do esporte na escola requer expandir o olhar sobre sua finalidade e forma de proporcionar a apropriação desse conhecimento. É nesta perspectiva que estes dois novos modelos de ensino do esporte aparecem ao apontarem possibilidades de exploração do ambiente de jogo de forma contextual, em especial quando utilizados de forma híbrida (GIL-ARIAS *et al.*, 2017).



Desenvolvimento

Foi elaborada uma Unidade Didática (UD) baseada no hibridismo (TGfU e SEM) a qual configurou-se como a Temporada, composta por 17 aulas, as quais foram distribuídas em 07 encontros de aulas geminadas e o último encontro com 03 aulas consecutivas, em função da realização do Festival de Handebol. Participaram dos encontros 38 estudantes de uma turma de 9º ano, portanto, pertencentes aos anos finais do Ensino Fundamental. Foram realizadas filmagens das aulas, as quais, juntamente com a entrevista (com a professora), os questionários (com os estudantes) e o caderno de campo, compuseram os objetos de observação e análise deste estudo, que ancorou-se em pressupostos da Pesquisa-Ação (DIONNE, 2007).

Os dados dos questionários e entrevista foram analisados à luz da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) enquanto que para as filmagens utilizou-se uma ficha avaliativa elaborada com base na ideia de observação do grau de apropriação dos conteúdos técnico-táticos classificados por parâmetros descritivos associados aos níveis de jogo (anárquico, descentralizado, estruturado e elaborado) em acordo com as respectivas características específicas conforme propostos por Garganta (1995). Na mesma ficha os aspectos comportamentais foram avaliados por níveis de coesão social e coesão de tarefa (NASCIMENTO JUNIOR e VIEIRA, 2013; BRASIL, 2013). A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás e recebeu a aprovação, por meio do parecer nº 3.250.633.

Para cada encontro foram definidos objetivos que estavam intimamente ligados aos conteúdos propostos para cada aula. Conteúdos estes, elencados e desenvolvidos semanalmente a partir do nível de conhecimento que os alunos apresentavam sobre a modalidade, bem como da avaliação do encontro anterior, pela professora regente e o professor pesquisador. Assim sendo, os conteúdos e objetivos da UD poderiam sofrer alterações. Na UD especificou-se os componentes do TGfU e do SEM a serem adotados nos encontros, dentre os quais eram definidos jogos e (ou) elementos específicos dos modelos que se voltavam não só para o aprendizado técnico-tático do Handebol como também suas regras e características específicas. Os jogos foram propostos em formato reduzido o que demanda a utilização dos princípios do TGfU.

O primeiro encontro, o momento de Afiliação, foi compreendido como primordial para o bom andamento e consolidação de todas as ações previstas na Temporada. Nesse momento, os mais variados conflitos apareceram, principalmente aqueles relacionados ao sexismo e/ou exclusão dos considerados menos habilidosos – foi, portanto, uma oportunidade ímpar de aprendizagem, tomada de consciência e discussão de valores sociais.

Para que todos os alunos trabalhassem simultaneamente, a quadra foi dividida em pequenas miniquadras de mesma dimensão. No primeiro momento de cada encontro, em cada miniquadra, os alunos já divididos em 04 equipes (estabelecidas a partir da Afiliação) vivenciavam os jogos propostos. Esse período inicial de envolvimento de cada equipe com o jogo foi nominado de “jogo treino”, tendo em vista que cada equipe interagia com os seus integrantes procurando melhorar suas habilidades, debater e compreender as ações técnico-táticas envolvidas no jogo. Era no jogo treino que se dava a maioria dos *feedbacks* realizados pelo professor, onde a equipe procurava trazer soluções para os problemas técnico-táticos que suscitavam os jogos.

Cabe destacar que durante a Temporada, ao final de cada encontro que antecede o evento culminante, um “jogo de campeonato” (Competição Formal) era realizado entre duas equipes que se confrontavam tendo como referência o(s) jogo(s) escolhido(s) para aquele encontro. Neste contexto as equipes que não se confrontavam no dia, participavam do momento do jogo treino e depois ficavam responsáveis por organizar, arbitrar e coletar informações referentes ao resultado do jogo de campeonato.

O último encontro da UD foi destinado à realização do Festival de Handebol que encerraria a Temporada. Todas as equipes foram envolvidas na organização do evento uma vez que tarefas e funções eram distribuídas entre os alunos. Observou-se a experiência marcante de envolvimento da turma, principalmente na condução dos jogos, já que as ações de arbitragem, anotação e divulgação de resultados ficaram exclusivamente a cargo dos alunos, permanecendo o professor apenas como responsável por mediar o processo e orientar quando necessário.

No Festival todas as equipes competiram entre si. Assim, optou-se por utilizar o rodízio simples enquanto sistema de disputa o que garantiria um número considerável de jogos, maior interação entre as equipes e justiça no que se refere aos resultados. Os jogos eram propostos tendo como referência as regras oficiais da modalidade realizando-se apenas ajustes quanto ao número de jogadores (a depender da quantidade de integrantes presentes de cada equipe) e o acréscimo da regra que contempla a exigência das equipes serem mistas (igual número de meninos e meninas), seguida da exigência de que a marcação de uma menina durante o jogo só poderia ser realizada por outra menina – tendo em vista a vantagem física dos meninos em relação às meninas.

Concluímos que houve um crescimento gradativo da compreensão do jogo visualizada pela melhoria das ações técnico-táticas, constatando-se um avanço significativo de um nível de jogo anárquico e anárquico/descentralizado para o nível de jogo estruturado. Evidenciou-se que a frequência e a permanência da coesão social e de tarefas tornou-se constante a partir da 6ª aula.



Colocar os alunos no centro do processo possibilitou estabelecer mudanças de postura instigando-os a serem responsáveis, engajados e a trabalharem em grupo num clima amistoso e descontraído (Festividade), criando assim, um ambiente em que se agregam situações de tomadas de decisão principalmente no que se refere à compreensão das ações de jogo.

Entendemos que a proposta conseguiu inserir os alunos na dinâmica do jogo, mesmo que tivessem limitações técnicas (CLEMENTE, 2014). Assim, observamos, principalmente nos momentos de jogo-treino, que o domínio da técnica deixou de ser uma preocupação dos alunos como quesito principal para estarem inseridos em uma equipe e a participarem das atividades, fator esse que havia sido destacado por eles no momento da Afiliação.

Como limitações, podemos citar a questão da estrutura física precária (quadra de esportes sem cobertura, exposição solar, piso comprometido) e da dinâmica organizacional de escola pública que por diversas vezes frustraram e dificultaram a programação prevista para as atividades da pesquisa. Outro aspecto a ser pontuado refere-se ao fato dos alunos não estarem habituados a este tipo de proposta de ensino, a qual primou pela autonomia e maior participação dos sujeitos envolvidos – mas que ao mesmo tempo, reforça a importância da nossa proposta.

O exercício de criar um ambiente de aprendizagem no qual o aluno se envolvesse de forma efetiva e com autonomia requereu do professor maior dedicação, estudo, planejamento e organização – o que, inclusive, foi reconhecido pela professora em suas considerações acerca da proposta, uma vez que ela também participou ativamente da construção da Unidade Didática.

Considerações Finais

Defendemos que o hibridismo entre os modelos (TGfU+SEM) se constitui enquanto possibilidade de direcionamento do ensino do esporte na escola ao passo em que aponta para uma aprendizagem ampliada da modalidade implicando não apenas o saber técnico-tático, mas conceitos e conhecimentos gerais que também constituem o saber esportivo. Acreditamos que tais modelos não podem ser vistos e nem utilizados de forma engessada no contexto da escola pública, o que torna a hibridização dos modelos uma proposta metodológica capaz estabelecer um cenário em que o aluno aprenda não só a jogar, mas a apreciar e compreender esporte em todas as suas dimensões de forma intencional e voluntária.

Como já dito, nosso exemplo de aplicação do modelo híbrido é o Handebol, mas nada impede que as ideias aqui colocadas sirvam de inspiração para o ensino de outras modalidades coletivas. Esperamos que o livreto seja útil ao passo em que se torne possível, por meio dele, traçar um caminho diferente e mais instigante ao ensino do esporte em distintas realidades escolares.

Referências do produto educacional

Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/344178146> LIVRO DIGITAL ENSINANDO HANDEBOL A PARTIR DE UM MODELO HIBRIDO-TGFUSEM



JOGOS COOPERATIVOS: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA UNIDADE TEMÁTICA JOGOS E BRINCADEIRAS

Alex de Freitas Pinto

<https://orcid.org/0000-0002-9467-561X> 

<http://lattes.cnpq.br/5435887829910461> 

Secretaria de Educação de Fortaleza (Fortaleza, CE – Brasil)

alex.freitaspinto@gmail.com

Maria Aparecida Dias

<http://orcid.org/00000003-3644-604X> 

<http://lattes.cnpq.br/1131977255034974> 

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Natal, RN – Brasil)

cidaufn@gmail.com

Introdução

O presente trabalho retrata o produto final na forma de material didático, fruto da Dissertação de Mestrado intitulada “Jogos cooperativos enquanto intervenção pedagógica: relato de experiência a partir da unidade temática jogos e brincadeiras”. A pesquisa defendida no Mestrado Profissional em Rede Nacional-PROEF do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, teve como objetivo analisar as aulas de Educação Física, tendo como foco os jogos cooperativos enquanto intervenção pedagógica na unidade temática jogos e brincadeiras.

Iniciamos nosso caminho da pesquisa com a afirmação de Freire (1996, p. 29) “Ensinar exige pesquisa”, logo, devemos buscar constantemente o processo de formação e aperfeiçoamento profissional, bem como a possibilidade constante de ensinar e aprender dentro de um contexto do cotidiano escolar que vive em constante transformação.

Assim, o estudo surge da realidade do ensino da Educação Física vivenciado no meu cotidiano escolar em 2019. A pesquisa foi desenvolvida com a turma do 6º ano do Ensino Fundamental II, integrando alunos com uma diversidade de vivências dentro do contexto da Educação Física, ou seja, alguns deles só tiveram recreação com pedagogos e outros que não tiveram o contato com a disciplina Educação Física.

Desenvolvimento

Durante a intervenção utilizamos o instrumento diário de campo, preenchido a cada aula de Educação Física, em um período de 6 aulas, sendo cada uma com a carga horária de 2h/a, realizadas em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II, pertencente a uma escola da Rede Pública do Município de Fortaleza. Os participantes da pesquisa foram 35 alunos regularmente matriculados no ano letivo de 2019. A pesquisa foi cadastrada na Plataforma Brasil com CAAE N°21333519.0.0000.5537, cujo parecer de aprovação é de N°3.726.930.

Foi decidida a escolha do 6º ano devido ao que já foi descrito, ou seja, a diversidade de realidades e vivências dos discentes na EF, bem como a heterogeneidade da turma no que diz respeito à distorção idade/série, alunos com deficiência e discentes indisciplinados com constantes “brincadeiras” agressivas.

Dessa forma, compartilhamos este trabalho para que possa ser utilizado como inspiração nas ações pedagógicas da Educação Física Escolar, tendo este a possibilidade de ser colocado em prática nas diversas séries da Educação Básica. Logo, cabe ao professor fazer as devidas adaptações e abrir diálogo para uma aprendizagem que tenha nos sujeitos a possibilidade de desenvolvimento de valores que estimulem a solidariedade, o respeito às diferenças, o acolhimento a valorização da diversidade de indivíduos e de seus saberes historicamente construídos, uma aprendizagem pautada na resolução de conflitos, na cooperação e no amor.

Importante ressaltar que o material didático não é um produto fechado e nem tem a pretensão de determinar a metodologia dos jogos cooperativos como sendo a melhor, mas traz a possibilidade de desenvolver esta metodologia como uma prática inovadora no contexto escolar. Cada aula chamamos de diálogo, logo, consideramos que os diálogos se concretizam na certeza que todo processo de diálogo é uma construção coletiva. Dos seis diálogos analisados na pesquisa, apresentamos a seguir a proposta dos nossos três primeiros diálogos.

PRIMEIRO DIÁLOGO

Conteúdos



- 1. Diagnóstico da realidade das aulas de Educação Física;
- 2. Jogos e brincadeiras orientadas.

Objetivos

- Realizar um diagnóstico acerca das atividades desenvolvidas nas aulas;
- Direcionar e verificar os jogos e brincadeiras realizadas pelos educandos a partir do material disponibilizado na quadra.

Tema transversal

- Pluralidade cultural.

Competências socioemocionais

- Autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo.

Atividades

- 1. Aplicação do questionário;
- 2. Jogos e brincadeiras orientadas.

Recursos/Materiais

- Questionário para cada discente;
- Cordas, cones, bolas de diversas modalidades e tamanhos, travinhas de futebol.

Procedimentos / metodologia

- Aula expositiva utilizando em um primeiro momento um questionário como atividade diagnóstica das aulas de Educação Física.
- Jogo livre orientado.

Considerações do primeiro diálogo

- Durante as respostas do questionário, é importante o professor ficar atento aos alunos com dificuldades. Na nossa aula optamos em fazer a leitura do questionário para facilitar o entendimento dos questionamentos;
- O jogo orientado é uma estratégia de iniciar o conteúdo jogos e brincadeiras a partir do contexto da cultura de movimento do discente.
- Durante nossa aula, houve situações que contribuíram para o surgimento de novos objetos de conhecimento, como exemplo, a questão de gênero.
- Ao final da aula, é importante a realização da roda de conversa para debater situações ocorridas durante as atividades.

SEGUNDO DIÁLOGO**Conteúdos**

- 1. Conceito de jogos e brincadeiras e identificação de Jogos e Brincadeiras conhecidas e realizadas pelos alunos;
- 2. Jogos e brincadeiras do universo dos discentes;
- 3. Início dos jogos cooperativos.

Objetivos

- Identificar o conceito de jogos e brincadeiras dos discentes;
- Definir jogos e brincadeiras conforme os estudiosos da área;
- Conhecer por meio de atividade escrita jogos e brincadeiras conhecidas pelos discentes;
- Praticar jogos e brincadeiras da realidade dos alunos.

Tema transversal

- Pluralidade cultural.

Competências socioemocionais

- Autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo.

**Atividades**

- 1. Atividade escrita para identificação do conceito de jogos e brincadeiras dos discentes, bem como os jogos e brincadeiras conhecidos pelos mesmos;
- 2. Exposição pelo professor do conceito de jogos e brincadeiras, a partir dos estudos da Educação Física;
- 3. Escolher brincadeiras para serem realizadas na aula.

Recursos/Materiais

- Caderno, bolas, cones, cordas, garrafas.

Procedimentos / metodologia

- Aula expositiva utilizando em um primeiro momento a atividade com a identificação dos jogos e brincadeiras realizadas pelos discentes;
- A segunda parte da aula realizar jogos e brincadeiras do universo citado pelos discentes e a proposta de iniciar os jogos cooperativos a partir dos jogos e brincadeiras citadas.

Considerações do segundo diálogo

- Foi possível refletir o fenômeno jogos e brincadeiras como manifestação cultural;
- A dificuldade de definir jogos e brincadeiras nos mostra a importância de estudo aprofundado do assunto pelo professor, e um diálogo com os alunos que possam refletir este fenômeno como importante conteúdo da cultura de movimento e desenvolvimento das relações humanas;
- A escolha dos jogos e brincadeiras pelos alunos é um passo importante para introdução de jogos cooperativos propostos pelo professor;
- Procure valorizar os jogos e brincadeiras do universo histórico-cultural dos discentes;
- Importante realizar a reflexão da possibilidade do processo de transformação das brincadeiras e jogos individuais em práticas coletivas e cooperativas;
- Na roda de conversa reflita junto com os discentes as ações realizadas nos jogos e brincadeiras tradicionais e cooperativa.

TERCEIRO DIÁLOGO**Conteúdos**

- Jogos cooperativos.

Objetivos

- Definir e participar de jogos cooperativos buscando compreender a estrutura e os princípios desses jogos como uma possibilidade da ação, reflexão e transformação.

Tema transversal

- Ética e pluralidade cultural.

Competências socioemocionais

- Autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo.

Atividades

- 1. Definição dos jogos cooperativos e seus princípios;
- 2. Jogos cooperativos: carimba cooperativo, cabo da paz e paraquedas cooperativos;

Recursos/Materiais

- Caderno, corda, bolas e paraquedas cooperativos

Procedimentos / metodologia

- Realizar a aula com os jogos cooperativos na perspectiva da ação, reflexão e transformação de cada atividade proposta.

Considerações do terceiro diálogo

- Observar todo o desenvolvimento do jogo e fazer as devidas modificações para que o jogo possa ocorrer da melhor forma possível e que seja agradável para todos.



• Cabe ao professor facilitar a aula para o bom aproveitamento de todos. “Afinal facilitar um jogo não é deixar apenas que ele aconteça, mas sim estar interferindo, ajustando, e contando com a colaboração e sinais que partem do grupo que joga” (SOLER, 2003, p. 53).

• Importante estudar o conceito de jogos cooperativos e seus diversos princípios para melhor atingir os objetivos propostos;

Considerações Finais

O estudo trouxe como resultados os diálogos a partir do relato de experiência, o que possibilitou refletir a nossa ação docente e a participação dos alunos na construção de uma proposta pedagógica voltada para educação como direito, que tenha na ação docente/discentes a cooperação, inclusão e fraternidade, mesmo diante de toda a complexidade de questões educacionais presentes no cotidiano escolar como, a indisciplina de alguns alunos, as questões de infraestrutura e o material didático para as aulas de Educação Física.

Ainda foi possível compreender os jogos e brincadeiras como manifestação da cultura de movimento, dialogar com os diversos estudiosos dessa área de conhecimento, ampliar o conhecimento dos documentos norteadores e normativos da Educação e Educação Física, discutir as “brincadeiras violentas”, refletir os conflitos que surgiram ao longo das aulas com as possíveis soluções e debater sobre a questão de gênero.

Com o caminho que percorremos, foi possível atingir nosso objetivo de analisar e descrever minhas aulas de Educação Física com a intervenção dos jogos cooperativos na unidade temática jogos e brincadeiras, percebendo ao longo da pesquisa as transformações relacionais que foram surgindo, geradas a partir de situações ocorridas entre discente/discente e docente/discente. Nesse sentido, ocorre uma relação de afetividade, respeito e construção do conhecimento que instiga reflexões sobre as diferenças de gênero e o direito à igualdade, à empatia, à cooperação como valores necessários para a solução de problemas, a construção de uma relação social positiva e a comunicação como meio de expressão do conhecimento da autenticidade e tomada de atitude.

Referências do produto educacional

Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/30055>



MECA: GÊNERO E EMPODERAMENTO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Ana Cristina Gabriel Pereira

<https://orcid.org/0000-0003-3664-5225> 

<http://lattes.cnpq.br/7252973634455105> 

Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto (Ribeirão Preto, SP – Brasil)
anapereira@educacao.pmrp.sp.gov.br

Osmar Moreira de Souza Júnior

<https://orcid.org/0000-0002-2915-5634> 

<http://lattes.cnpq.br/9176123942671062> 

Universidade Federal de São Carlos (São Carlos, SP – Brasil)
osmar@ufscar.br

Introdução

O presente estudo é fruto de pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em rede Nacional - ProEF (UFSCar), que partiu da inquietação sobre as possibilidades de sensibilização e reflexão de alunos e alunas de uma escola pública municipal a respeito das desigualdades de gênero, bem como do empoderamento das meninas nas práticas esportivas, mais especificamente, nos jogos esportivos de invasão (JEs).

Partindo dessa problematização, formulamos uma proposta de ensino orientada por um modelo de intervenção autoral que denominamos de Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva (MECA). O estudo teve como objetivo analisar os processos coeducativos emergentes de uma intervenção com essa Metodologia com uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física.

Para além da dissertação, ressaltamos ainda que a pesquisa resultou também em um Produto Educacional no formato digital, sendo este um vídeo de animação no estilo *"Draw my life"* ou *"Whiteboard"*, que pode ser acessado pela plataforma YouTube. O estilo foi pensado no intuito de resumir o percurso investigativo e os resultados da pesquisa-ação através de uma linguagem menos formal, "acadêmica" e mais lúdica, e possibilitar uma aproximação da pesquisa e da temática a professores/as para além da universidade (seja no âmbito da Educação Física escolar ou de outras áreas).

Desta forma, em um primeiro momento, nós elaboramos um roteiro-base, depois, gravei a narração deste roteiro e, por fim, contamos com a parceria de Caroline Arruda (egressa da primeira turma do ProEF do polo da UFSCar/SP) e Mariama Barreto (ingressa da segunda turma do ProEF do mesmo pólo) para a edição e animação.

Como posto, o produto conta de forma didática e ao mesmo tempo lúdica, por meio de imagens e locução, o percurso didático e investigativo da pesquisa-ação. Assim, a animação inicia-se com a apresentação do "problema" de pesquisa ligado às dificuldades da Educação Física Escolar na rede pública, partindo do nosso contexto de atuação docente. Em seguida, o objetivo geral, o título da dissertação e a maneira pela qual a unidade didática, orientada pela MECA, foi desenvolvida em cada encontro são explicitados. Por fim, destaca-se a organização dos resultados nas categorias gerais e subcategorias, que emergiram da implementação dessa unidade didática, bem como as transformações e novas reflexões proporcionadas pela pesquisa. Compartilhamos a seguir duas imagens de capturas de tela do vídeo de animação para ilustrar essa descrição.



Figura 4 – Meca



Figura 5 – Futebol Generificado



Fonte: construção dos autores.

No tópico seguinte apresentamos o desenvolvimento da pesquisa que deu origem ao produto educacional que é o tema deste texto, com a finalidade de tornar mais compreensível o itinerário pedagógico investigativo percorrido em uma linguagem escrita, no entanto, recomendamos fortemente que nossos/as leitores/as assistam ao vídeo de animação de forma complementar à leitura, para que se sensibilizem por diferentes caminhos.

Desenvolvimento

Nosso percurso investigativo caracterizou-se por uma pesquisa-ação balizada pela implementação de uma unidade didática, desenvolvida em 17 aulas (11 encontros), pautada na coeducação e nos saberes das lógicas interna e externa dos Jogos Esportivos de Invasão (JEI).

O universo da pesquisa, como referido na introdução, são as aulas de Educação Física dos/as alunos/as do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal periférica da cidade de Ribeirão Preto - SP. Os/As participantes integrantes totalizavam 22 meninas e 14 meninos, cujas idades variavam entre 11 e 13 anos. A implementação da unidade didática ocorreu entre abril e junho de 2019.

A escolha dos/as participantes de 6º ano decorreu do fato de referir-se ao ano de transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, período no qual se inicia o processo mais visível de separação de meninos e meninas nas práticas corporais e/ou nos espaços destinados às mesmas, conforme sinaliza Souza Júnior (2018). Outro aspecto que reforçou a escolha da turma foi a percepção da professora-pesquisadora de que, apesar de os alunos e as alunas revelarem em suas narrativas uma participação igualitária nos JEI nas aulas de Educação Física, na prática a desigualdade com relação à participação efetiva recaía sobre grande parte das meninas.

Desta maneira, a unidade didática orientada pela MECA, organizada de uma maneira na qual os saberes corporais, conceituais e atitudinais se entrelaçavam durante as aulas, foi desenvolvida de modo que as estratégias de ensino empreendidas na unidade didática, oportunizaram tanto experiências corporais/motrizas e afetivas, do ponto de vista da participação nos JEI, quanto experiências que demarcavam a criticidade, a conscientização e o enfrentamento sobre desigualdades de gênero.

Apesar de buscarmos inspirações na área de Educação (FREIRE, 1987), no campo de conhecimento da Praxiologia Motriz (PARLEBAS, 2008) e em modelos e metodologias de ensino da Pedagogia do Esporte (GRAÇA; MESQUITA, 2007; BUNKER; THORPE, 1982; DEVIS; PEIRÓ, 1992; GONZÁLEZ; BRACHT, 2012), que colocam os/as alunos/as como protagonistas ativos/as do processo, a metodologia implementada no estudo não seguiu fielmente uma única diretriz dessas proposições teóricas. A MECA dialoga e transita por outras perspectivas e tais aproximações constituíram a condição híbrida, genuína e original de uma proposta de ensino que emergiu da realidade específica das aulas coeducativas de Educação Física deste universo escolar e com estes/as participantes.

Compreendemos que determinadas estratégias pedagógicas tornaram-se potencializadoras para mediar processos de conscientização e empoderamento dos/as alunos/as. Neste sentido, assumimos alguns pilares ou diretrizes que conferem identidade à MECA que, por conseguinte seriam inegociáveis, em se tratando de sua abordagem pedagógica. De uma forma mais ampla, podemos dizer que esses pilares são:

- Oportunizar experiências no sentido de aprender a jogar jogando, por meio de abordagens táticas dos JEI (o saber se virar no jogo);
- Oportunizar experiências no sentido de aprender a ser e conviver, refletindo sobre conceitos, atitudes e valores (direitos humanos/relações de gênero);
- Oportunizar experiências no sentido de aprender sobre a dimensão sociocultural do Esporte e Diversidades (sobretudo de gênero) e;



- Estruturar-se na articulação entre as experiências de jogos, rodas de conversa, uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), com vistas à conscientização e à formação espectadores/as e praticantes com competência tático-técnica de jogo, críticos/as e afetivos/as.

A implementação da MECA estabelecia uma estrutura de aulas com rotinas que possibilitavam a referida articulação dos saberes, conforme segue: a) rodas de conversa iniciais, para introduzir o tema, os objetivos da aula e estimular os relatos de aprendizagens e as experiências prévias trazidas pelos/as alunos/as; b) jogos, vídeos, dinâmicas, debates etc., com mediações, orientações e indagações durante os jogos e nas rodas, a fim de promover reflexões sobre as leituras táticas dos esportes de invasão (lógica interna) e sobre os aspectos socioculturais que atravessam esses contextos (lógica externa); e c) as rodas finais de conversa, como momentos de diálogo tanto para refletir a respeito da participação de todos/as nas atividades, como sobre as questões culturais de gênero, expressas no mundo social e esportivo. Além disso, as rodas finais possibilitaram a criação de debates a partir de temas geradores (FREIRE, 1987) apresentados em aula.

Na perspectiva da lógica interna, as estratégias pedagógicas utilizadas no estudo caminharam por meio de vivência de jogos reduzidos, adaptações de espaços e regras, times mistos, rodízios entre equipes e paradas para conscientizações reflexivas e táticas, em rodas de conversa e no decorrer das partidas. Tais estratégias pedagógicas garantiram a participação dos/as alunos/as durante os JEI, de uma maneira mais engajada, motivante, democrática, igualitária e proporcionaram cenas nas quais o processo de empoderamento das meninas era percebido nas ações tático-técnicas do jogo.

As metodologias ativas crítico-afetivas, tais como o *Kahoot*, a exibição de vídeos publicitários (TICs), o Júri simulado, o Frisbee orientado pela metodologia *Callejera* e o Futebol Generificado tornaram-se estratégias pedagógicas potentes para mediar as conscientizações dos/as estudantes a respeito das questões de injustiça, discriminação e desigualdade de gênero que transcendiam aos limites da quadra e/ou das aulas de Educação Física. Estas dialogavam com os elementos mais próximos à lógica externa, ou seja, aos aspectos socioculturais que atravessam o esporte.

Os instrumentos de produção de dados empregados durante a pesquisa consistiram nos diários de aula, nas narrativas individuais e em pequenos grupos e na observação das gravações em vídeo das aulas, cujos registros se deram por meio de filmagens e áudios.

Os resultados e sua análise são apresentados através de duas categorias gerais. Na primeira, "Relações de gênero no contexto coeducativo dos Jogos Esportivos de Invasão", evidenciou-se as principais experiências, reflexões, denúncias, problematizações, diálogos e conscientizações críticas sobre as relações de gênero nos JEIs que emergiram das aulas coeducativas de Educação Física, especialmente, em decorrência das estratégias pedagógicas utilizadas pela professora-pesquisadora. Os títulos atribuídos às subcategorias foram definidos por conta da fala dos/as participantes que evocam o significado da categoria geral. Assim, "As pessoas vão muito na cabeça da sociedade, então os meninos só dividem bolas entre eles" representa a dominação masculina nos JEI e na sociedade (perspectiva mais próxima ao contexto social vivenciado pelos/as alunos/as). Já a subcategoria "Não é que a mulher queira ter mais que os homens, elas só querem ter os mesmos direitos" abordou as produções de diferenças e desigualdades de gênero para além do cenário das aulas de Educação Física e seus efeitos reconhecidos enquanto acontecimentos sociais que não se encontravam separados das aulas.

Compreendemos que a conscientização pensada na perspectiva Freireana (FREIRE, 1987) como prática de libertação demarcada pela sua condição de prática social ou coletiva antecede ao processo de empoderamento (BERTH, 2018), portanto, refletir sobre a condição de inferioridade das mulheres numa perspectiva cultural e social e sobre as desigualdades de gênero construídas para homens e mulheres se faz processo fundamental.

A segunda categoria geral, "Impactos da Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva", revelou, como o próprio nome indica, os impactos da implementação de uma unidade didática orientada pela MECA na perspectiva dos processos coeducativos empoderadores. Os resultados apontaram para o protagonismo das meninas, tanto em termos discursivos como na participação autêntica nos JEI. Assim, na subcategoria "Você ter confiança em você, é saber que você pode", a participação ativa e o envolvimento efetivo (e afetivo) das alunas nas aulas de Educação Física, permitiu-nos analisar a emergência de processos de empoderamento discursivo das meninas (como autoconfiança, criticidade, encorajamento, enfrentamentos, etc.). Na subcategoria, "Me empenhei mais, sabe? (...) aprendi a jogar e a conversar mais com o time" foram abordados os processos de empoderamento tático-técnico das meninas nos JEI (como motivação, consciência tática, liderança, superação de desafios, comunicação na ação, entre outros). E, finalmente Na subcategoria: "Os meninos foram chamando as meninas e aí mudou, todo mundo começou a jogar igual" denotou os processos coeducativos para superação do sexismo (como harmonização das interações entre meninos e meninas, desconstrução de estereótipos, democratização das ocupações geográficas e do território discursivo, ou seja, da instituição do Lugar de fala (RIBEIRO, 2019) das meninas.



Vale ressaltar que, embora o machismo tenha sido anunciado como um comportamento modificado no decorrer das aulas, não somos ingênua e ingênuo a ponto de imaginar que todo um histórico de socialização em uma perspectiva androcêntrica iria se dissipar em uma unidade didática. É preciso assumir as transformações na conscientização dos/as alunos/as como processos e não como ponto de chegada.

Considerações Finais

O objetivo geral deste estudo foi analisar os processos coeducativos emergentes de uma intervenção com a Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva (MECA) com uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física de uma escola pública municipal.

Partindo de temas geradores e das estratégias pedagógicas utilizadas pela professora-pesquisadora, os/as estudantes compreenderam as desigualdades de gênero como efeitos da realidade opressora da sociedade androcêntrica e patriarcal, da qual fazemos parte, e do caráter arbitrário das regras sociais impostas a determinado gênero.

Consideramos que a Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva possibilitou a emergência de processos coeducativos, tais como conscientização sobre a hierarquização de poder nas relações de gênero, posturas de enfrentamento das meninas a respeito das injustiças sociais, acesso mais igualitário e democrático entre meninos e meninas aos JEI, participação efetiva das alunas nos JEI e melhora na interação entre alunos e alunas nas (e para além) das aulas de Educação Física.

Esperamos que a MECA possa inspirar as práticas pedagógicas de professores/as e novas pesquisas que caminhem em direção ao rompimento com os pensamentos hegemônicos, dialogando com os grupos que são comumente excluídos e de pouca visibilidade; além de constituir espaços legítimos de fala a esses sujeitos no contexto da Educação Física escolar.

Para tanto, valorizamos a ideia do Produto Educacional no formato digital, como linguagem mais acessível e popular que traduz o conhecimento acadêmico para diferentes contextos pedagógicos. O percurso investigativo e didático narrado e ilustrado no estilo "*Draw my Life*" torna-se um potente instrumento no âmbito do alcance do acesso à informação (e formação); da ampliação de metodologias crítico-afetivas e da sensibilização de pessoas que buscam oportunizar a superação das desigualdades, sobretudo, de gênero.

O impacto afetivo relatado por muitos/as espectadores/as após assistirem à animação, foi genuinamente gratificante. Para algumas pessoas, a temática e o vídeo as transportaram para memórias reais do passado, uma espécie de viagem ao tempo; para outras, o Produto Educacional potencializou a vontade de continuar a luta, a resistência e a militância por uma Educação Física Escolar pública de qualidade, pautada em parâmetros de respeito, solidariedade, tolerância, equidade e igualdade nas relações.

Referência do produto educacional

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wAbO3MutBpc&feature=youtu.be>



O PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO E A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Aron de Oliveira Pereira Vilete

<https://orcid.org/0000-0002-8594-2712> 

<http://lattes.cnpq.br/8391896357500325> 

Universidade Federal do Espírito Santo (Vitória, ES – Brasil)

aron.viletes@hotmail.com

Ueberson Ribeiro Almeida

<https://orcid.org/0000-0001-9255-4542> 

<http://lattes.cnpq.br/1735265888095821> 

Universidade Federal do Espírito Santo (Vitória, ES – Brasil)

ueberonribeiro@hotmail.com

Introdução

O presente estudo é uma síntese da dissertação de mestrado profissional defendida pelo docente e autor do estudo sob o título de “O planejamento participativo e a importância da educação física na formação dos alunos: uma proposta pedagógica” no Programa de Mestrado Profissional em Rede - PROEF. O estudo baseou-se na produção de uma proposta pedagógica, via Planejamento Participativo, com objetivo de aumentar a participação dos estudantes de três turmas de 9º anos nas aulas de Educação Física da Escola Municipal de Ensino Fundamental (E.M.E.F.) “Irmã Cleusa Carolina Rody Coelho”, situada no município da Serra/ES.

Durante as aulas, percebemos um fenômeno que nos causou incomodo: vários estudantes participavam das aulas até o 5º ano do Ensino Fundamental e, a partir do 6º ano, passavam a apresentar resistência em participar, pois não viam sentido e, por isso, não se interessavam. Isso nos gerou um incomodo porque, assim como evidencia Daolio (1996), compartilhamos da ideia de uma Educação Física Plural que acolha a todos os estudantes, sem discriminação de habilidade, gênero ou forma física. Com isso, quando constatamos estudantes sentados no momento das aulas por falta de interesse, o sentimento foi de frustração.

Diante do desinteresse e da baixa importância atribuída pelos/pelas estudantes às aulas de Educação Física, buscamos enfrentar o problema investigando e estudando sobre os elementos que poderiam nos ajudar a criar um ambiente de participação que gerasse interesse dos/das estudantes pelas aulas. Partimos da premissa de que o/a docente pode, de forma gradativa, construir a condição de pesquisador/a de sua própria prática, caracterizada, como destaca Pimenta (2012), pela valorização da pesquisa na ação pedagógica. Esse movimento que os professores/as desenvolvem diz respeito ao conhecimento na ação, o qual gera um processo de reflexão na e sobre a prática fundamentado no estudo, problematização, teorização, e no diálogo com diferentes perspectivas (PIMENTA, 2012).

Um primeiro passo no nosso caminho como professor “pesquisador da própria prática” foi buscar conhecimento conceitual acerca dos estudos sobre a temática na área na Educação Física. Nesse sentido, remetemo-nos a alguns autores, como Souza e Freire (2008), Lorenz e Tibeau (2003), Darido (2004), Pereira e Moreira (2005), Paiano (2006), Teixeira e Folle (2013), que se comprometeram em refletir, dentro de suas particularidades, sobre os fatores que influenciam o interesse, ou não, dos estudantes nas aulas de Educação Física. Dentre os apontamentos realizados pelos/as supracitados autores, destacamos fatores, como: o trato dos professores na seleção dos conteúdos e nos procedimentos realizados nas aulas; o distanciamento dos conteúdos trabalhados em relação à realidade dos estudantes; a frustração com o insucesso no desenvolvimento das atividades; a relação entre os próprios estudantes nas aulas. É ponto comum entre os/as autores que o planejamento que inclui os interesses dos/as estudantes no processo de aprendizagem é uma importante estratégia para o enfrentamento do desinteresse destes/destas pelas aulas de Educação Física.

Assim, para tentar superar o problema da baixa participação dos/das estudantes nas aulas de Educação Física, vislumbramos a possibilidade de implementar a estratégia do Planejamento Participativo na prática pedagógica. Em nossas buscas e estudos, compreendemos que o Planejamento Participativo é uma estratégia na qual o professor deixa de se colocar no centro do processo de construção das aulas e passa a escutar os/as estudantes. Vianna (1986) define o Planejamento Participativo como uma estratégia de trabalho que promove a interação em busca de objetivos comuns. O autor ressalta, ainda, que essa estratégia é flexível, priorizando o diálogo, bem como a contribuição e a colaboração de todos os envolvidos no processo, mas não é algo espontâneo,



necessitando, portanto, que se criem condições e ferramentas para a efetuação de ações participativas. Gandin (2001) entende o Planejamento Participativo como um instrumento de organização do processo de ensino-aprendizagem, descentralizando o poder e fazendo com que os/as estudantes se sintam parte do processo educacional.

A partir dessas considerações, destacamos que o objetivo deste estudo foi desenvolver um Planejamento Participativo como uma proposta pedagógica que aumentasse e qualificasse a participação e a reflexão crítica dos estudantes das turmas de 9º Ano nas aulas e, com efeito, incidisse sobre as concepções dos/das estudantes acerca da importância da Educação Física para a formação educacional e humana.

Desenvolvimento

Esse estudo caracteriza-se como uma pesquisa-intervenção. Damiani (2012) aproxima intervenção ao conceito de interferência, pois, ao realizarem intervenções, os/as professores/as fazem interferências nas situações pedagógicas, produzindo mudanças com vistas ao aumento da qualidade das aprendizagens. Com isso, a pesquisa-intervenção é entendida como: “[...] tipo de pesquisa educacional no qual práticas de ensino inovadoras são planejadas, implementadas e avaliadas em seu propósito de maximizar as aprendizagens dos alunos que delas participam” (DAMIANI, 2012, p. 02).

A estratégia do Planejamento Participativo foi proposta para estudantes das três turmas de 9º ano do Ensino Fundamental no turno matutino. A turma do 9º ano A era formada por 28 estudantes, sendo 10 meninas e 18 meninos; do 9º ano B por 29 estudantes, sendo 15 meninas e 14 meninos e; do 9º ano C por 29 estudantes, sendo 18 meninas e 11 meninos.

Para a realização da investigação o Planejamento Participativo foi realizado em quatro fases. A primeira fase diz respeito ao **diagnóstico**, no qual buscamos compreender os interesses dos/as estudantes nas aulas de Educação Física, bem como as práticas corporais que eles/elas gostam e buscam realizar no seu tempo livre (extraescolar), a fim de trazê-las para a realidade das aulas. Além disso, buscamos entender sobre a relação existente entre os interesses dos estudantes e a participação nas aulas. Para isso, os estudantes fizeram uma atividade durante a aula, no início do ano letivo, que consistiu em um questionário aberto. Esse questionário continha algumas perguntas que estavam relacionadas às práticas corporais que os estudantes “fazem/vivenciam” de maneira extraescolar, ao sentido que eles e elas dão à Educação Física na escola, bem como às propostas que podem ser implementadas nas aulas dessa disciplina. Após a análise desse questionário, foi possível identificar as práticas corporais que os estudantes mais gostam, mais realizam e mais gostariam de aprender/vivenciar na escola.

A segunda fase foi a **construção do plano de ensino**. Por meio do plano, organizamos os conteúdos, objetivos, procedimentos metodológicos e o processo de avaliação, tendo como base as respostas dadas pelos estudantes e as discussões em sala de aula. Importante destacar que os estudantes tiveram constante participação no processo, mas a elaboração e sistematização do plano de ensino, assim como o ato de pensar nas maneiras de estruturar os procedimentos metodológicos e a avaliação, foi de responsabilidade do professor, conhecedor dos aspectos referentes à didática e à especificidade da Educação Física na escola. Embora sistematizado pelo professor, o plano foi elaborado de modo a escutar os estudantes.

A terceira fase implicou a **realização das aulas**. As aulas caracterizaram-se como atividades direcionadas nas quais trabalhamos “grandes jogos” e “pequenos jogos”, além das “aulas livres mediadas” organizadas a partir da solicitação dos estudantes. Nessas aulas, também foi importante a reorganização dos espaços e das turmas em grupos grandes ou reduzidos para o desenvolvimento das ações.

A quarta fase constituiu-se na **avaliação do processo**, através da qual os estudantes analisaram os aspectos relevantes das aulas e do processo de construção do Planejamento Participativo. Todas as atividades e registros produzidos pelos estudantes foram utilizados como instrumentos de avaliação: questionários e textos produzidos durante os três trimestres do ano letivo. Eles/elas evidenciaram os desafios, assim como as possibilidades encontradas no desenvolvimento desse tipo de planejamento com vistas ao aumento de seus interesses nas aulas e legitimação da Educação Física na escola como componente curricular.

Os dados foram produzidos a partir de atividades realizadas pelos estudantes durante as aulas. Essas atividades basearam-se nos questionários respondidos no início do ano de 2019 para a estruturação do diagnóstico; nos questionários feitos ao final do ano de 2019; nos textos produzidos pelos estudantes ao final dos trimestres; nas fotos produzidas durante a realização das aulas de Educação Física; e nas observações realizadas pelo professor-pesquisador, registradas no diário de campo (caderno de anotações do professor).

A referida pesquisa foi autorizada pela escola através da Carta de Anuência e Autorização para a Realização da Pesquisa e uso de Dados e Imagens, bem como pelos responsáveis dos estudantes através dos formulários de autorização, assinados no ato da matrícula.

Considerações Finais



A experiência com a realização da proposta do Planejamento Participativo foi desafiadora, pois houve a dificuldade em conciliar o trabalho nas escolas e as demandas exigidas no processo do Mestrado Profissional em Educação Física, fator que influenciou o processo de ensino-aprendizagem.

A participação dos estudantes no processo acabou ficando mais atrelada ao aspecto prático na seleção dos conteúdos, organização e realização das atividades das aulas. Houve momentos de reflexão sobre a prática e sobre a importância da Educação Física na escola, entretanto, essa reflexão ficou muito pautada na visão dos estudantes, faltando-nos fundamentações teóricas que alimentassem essa reflexão. Quando nos referimos a fundamentações teóricas nesse contexto, estamos direcionando aos textos que poderiam ter sido trabalhados com os estudantes, bem como seminários nos quais eles/elas pudessem levar os estudos que fizeram para discussão, entrevistas com os familiares, enfim, conhecimentos que poderiam ser compartilhados e que contribuiriam para as discussões e reflexões.

Entretanto, entendemos que esses momentos desafiadores são formas importantes de amadurecimento e de aprendizagem no que se refere à organização da gestão do trabalho docente e pesquisa, no sentido de nos constituirmos cada vez mais professores-pesquisadores da própria prática.

Mesmo havendo diversas dificuldades e desafios no desenvolvimento da proposta do Planejamento Participativo, foi possível, a partir dessa estratégia, oportunizar aos estudantes momentos de reflexão e de discussão sobre a Educação Física, com a intenção de buscar o entendimento da importância desse componente curricular e, conseqüentemente, aumentar seus interesses e a participação nas aulas, com vistas a desenvolver, também, a capacidade crítica e a autonomia.

Referências do produto educacional

Disponível em: <http://www.educacaofisica.ufes.br/ptbr/produto-tecnico-educacional>



OLIMPÍADAS ESCOLARES DE IJUÍ/RS: REGULAMENTO GERAL/ REGULAMENTO ESPECÍFICO

Áurea Bigolin

<https://orcid.org/0000-0001-8558-2369> 

<http://lattes.cnpq.br/5757633908030570> 

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Ijuí, RS – Brasil)
aureabigolin40@gmail.com

Paulo Carlan

<https://orcid.org/0000-0003-2745-864> 

<http://lattes.cnpq.br/5074009818501044> 

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Ijuí, RS – Brasil)
carlan@unijui.edu.br

Introdução

Esta publicação trata-se do produto final do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-PROEF, pela Universidade Regional do Estado do Rio Grande do Sul- UNIJUÍ. Surgiu a partir de um estudo intitulado “Olimpíadas Escolares de Ijuí: uma prática pedagógica ressignificada na perspectiva da formação humana”, que teve como objetivo ressignificar a proposta das Olimpíadas Escolares de Ijuí/RS, na perspectiva da formação humana vinculada à educação como um processo global de formação do ser humano.

Pensar a educação na perspectiva da formação humana e concebermos as Olimpíadas Escolares de Ijuí nessa mesma dimensão e compromisso pressupõe compreender que as lógicas tradicionais das práticas esportivas podem ser desconstruídas e reconstruídas a partir de outros pressupostos.

As inquietações com relação às competições estudantis em Ijuí foram desencadeadas considerando-se o movimento renovador da educação física o qual ampliou as experiências corporais no contexto escolar, assim como também diversificou as metodologias utilizadas nas aulas. Este movimento de mudanças transcendeu a sala de aula provocando inquietações nos professores com relação aos eventos esportivos nos quais os alunos participavam, pois o modelo de competição realizado até o momento, no qual se dava mais valor ao resultado do que ao processo, estava em desacordo com as aulas propostas.

O modelo de competição realizada por muitos anos, na qual o principal objetivo era a vitória desencadeou outros problemas como a gradativa redução de alunos e escolas participantes nas competições, a seleção de alunos mais habilidosos, necessidade de organizar nas escolas horários para treinamento, saída dos professores e alunos nos dias de competição sem poder contar com o apoio da equipe diretiva e colegas na escola, enfrentamentos violentos entre equipes, professores, dirigentes, árbitros, escolas e público presente nos locais de competições, uso de bebidas e drogas por alunos nos ambientes de competições.

Este modelo de competição estava esgotado. Era preciso repensar o seu formato e considerar como mais importante o processo, tornando um meio para promover educação e aprendizagens. Este deveria ser e está se consolidando em Ijuí, como o compromisso da Educação Física escolar frente às competições e eventos esportivos.

Motivados pelo desejo de mudança por parte de alguns professores de Educação Física das escolas, os organizadores das competições escolares do município de Ijuí, iniciaram no ano de 2016 uma discussão acerca destes problemas e o que fazer para combatê-los, assim como um levantamento de dados sobre os investimentos financeiros realizados para então começar um movimento de renovação referente às competições estudantis.

Assim, três profissionais formados em Educação Física que atuam na Secretaria Municipal de Educação - SMed e Secretaria Municipal de Cultura, Esporte e Turismo - SMCET, iniciam em 2017, uma proposta de reformulação e implementação de um novo formato de competição sob a denominação de Olimpíadas Escolares de Ijuí, com o objetivo de proporcionar um maior número de vivências corporais fora do ambiente escolar, como práticas sistematizadoras dos conteúdos trabalhados nas escolas e para um número maior de alunos das diferentes faixas etárias presentes na rede de ensino.

Desenvolvimento

A presente pesquisa se caracteriza como sendo descritiva com delineamento de estudo de campo, de abordagem qualitativa e teve como proposta uma intervenção com escolares do 8º e 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas municipais de Ijuí e que participaram das Olimpíadas Escolares nas modalidades de futsal na grama e práticas corporais de aventura na natureza.



A pesquisa é delineada como de campo porque buscou explicações e interpretações para uma nova abordagem proposta para a competição estudantil, diretamente em lócus das atividades. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador o instrumento chave.

Esta pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética da UNIJUÍ, em 22/07/2019, sob o nº 3.464.553, foi desenvolvida dentro do contexto das Olimpíadas Escolares, que acontecem durante o ano letivo, nos meses de abril a novembro. Participam das atividades, em torno de 20 escolas públicas municipais e estaduais as quais tem a liberdade de escolha da(s) modalidade(s) e categorias que poderão participar no corrente ano com turmas do 4º ao 9º ano do ensino fundamental e do 1º ao 3º ano do ensino médio.

Esta pesquisa foi desenvolvida dentro do contexto das Olimpíadas Escolares, que aconteceram durante o ano de 2019, nos meses de abril a novembro. Participaram das atividades, em torno de 20 escolas públicas municipais e estaduais com turmas do 4º ao 9º ano do ensino fundamental e do 1º ao 3º ano do ensino médio.

Para este estudo, foram elegidas as atividades de futsal na grama e práticas corporais de aventura na natureza. A escolha destas duas atividades se deu pelo desejo de saber as sensações e percepções desencadeadas nos alunos e professores a partir da vivência de um novo formato de competição na perspectiva da formação humana.

As duas práticas definidas na pesquisa, se dá pela lógica de desenvolvimento das mesmas. O futsal traz enraizado em seu processo histórico, assim como os demais esportes, a busca pela vitória, numa disputa que acontece entre equipes distintas. Já nas práticas corporais de aventura na natureza, o principal objetivo é o desafio de experimentar vivenciá-las. São duas práticas opostas pelos seus fins, que causam sensações distintas no ser humano, dependendo do seu processo de aprendizagem e da prática em si.

Foram entrevistados 10 alunos, sendo 05 do gênero masculino e 05 do gênero feminino, estudantes do 8º e 9º ano de escolarização e que participaram das atividades de futsal na grama e das práticas corporais de aventura na natureza. Quatro alunos são estudantes do 8º ano e seis são estudantes do 9º ano de escolarização; sendo cinco do gênero feminino e cinco do gênero masculino.

Também foram entrevistados, quatro professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Ijuí, sendo dois do gênero masculino e dois do gênero feminino. São professores nomeados e atuando nos anos finais do ensino fundamental, os quais participaram com seus alunos do futsal na grama e das práticas corporais de aventura na natureza.

Para a coleta de dados, foram utilizadas as técnicas de entrevistas, observações, diário de campo, registros fotográficos e filmagens. Para Gil (2010, p. 119) é importante utilizar múltiplas técnicas “para garantir a profundidade necessária ao estudo e a inserção do caso em seu contexto, bem como para conferir maior credibilidade aos resultados”.

A entrevista aberta seguiu um roteiro de questões e sequência predeterminadas, com perguntas direcionadas aos temas centrais (competições escolares, oportunidade de participação, esporte escolar e práticas corporais de aventura na natureza), mas com ampla liberdade para responder.

A pesquisa utilizou para a coleta de dados três instrumentos teórico-metodológicos a saber: a entrevista não-estruturada, a observação direta/descritiva e os registros (caderno ou diário de campo).

Para a análise e discussão qualitativa dos conteúdos utilizou-se a triangulação dos instrumentos da coleta dos dados com base na Análise Global conforme Flick (2009).

O desafio de ressignificar as competições estudantis com o olhar voltado para a oportunidade de participação, resultou dentre outras ações, na elaboração de um regulamento construído ao longo de 03 anos de realização das Olimpíadas Escolares, de forma coletiva, considerando as sugestões dos organizadores, dos professores de educação física, das tentativas que deram certo e outras que necessitaram de readequações conforme iam sendo colocadas em prática.

Produziu-se então um regulamento com orientações gerais que se mantém anualmente sem grandes mudanças e um regulamento específico que é reelaborado conforme modalidades propostas para a Olimpíada Escolar no ano de execução, já que as mesmas sofrem alterações resultantes da inclusão de novas práticas corporais presentes nos objetos de conhecimento que fazem parte do currículo da educação física escolar.

Considera-se este regulamento, um produto gerado a partir de uma nova compreensão e demanda criada com intenção de ressignificar o sentido da competição escolar, realizada no município de Ijuí/RS. Que possa ser disseminada para “outras fronteiras”, contribuindo para a valorização e o engrandecimento dos eventos esportivos escolares como algo necessário e inclusivo.

Considerações Finais

O desafio de propor uma competição estudantil voltada à formação de seres humanos mais sensíveis e integrados aos desafios do mundo contemporâneo é árduo, mas necessário. Somos educadores e nos cabe o compromisso ético de ensinar o conhecimento “acadêmico”, sem perder de vista a integralidade do ser humano.



Conceber uma Educação Física escolar na perspectiva “renovadora” ou de uma “boa prática pedagógica”, pressupõe um movimento, uma intencionalidade, um planejamento e uma intervenção pedagógica dos professores envolvidos com a educação física escolar, bem como as instituições fomentadoras de “novas práticas” corporais e esportivas, na perspectiva de promoverem uma prática pedagógica ressignificada. O estudo mostrou que é possível romper com uma concepção ou paradigma tradicional de se conceber as práticas corporais e esportivas com escolares, ou seja, os professores e entidades educacionais se reconhecerem como sujeitos capazes de romper com uma lógica tradicional instalada. É o sentimento de maioria, de autonomia, de pensar o novo, o diferente, de abertura.

Referência do produto educacional

Disponível em:

<https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/7077/%C3%81urea%20Bigolin-%20Produto.pdf?sequence=2&isAllowed=y>



PARKOUR NA ESCOLA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA TURMAS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Henrique Camargo Alves da Silva

<https://orcid.org/0000-0002-2151-7135> 

<http://lattes.cnpq.br/6730265116610628> 

Universidade Estadual Paulista (Presidente Prudente, SP – Brasil)

riqueedfisica@hotmail.com

Denise Ivana de Paula Albuquerque

<https://orcid.org/0000-0002-5673-5650> 

<http://lattes.cnpq.br/0486007959574800> 

Universidade Estadual Paulista (Presidente Prudente, SP – Brasil)

denise.albuquerque@unesp.br

Introdução

A Base Nacional Curricular Comum, traz em seu arcabouço a unidade temática Práticas Corporais de Aventura (PCAs), a ser tematizada na segunda etapa do Ensino 19 Fundamental, 6º e 7º anos. De acordo com Pereira e Armbrust (2017, p. 17), “[...] a palavra aventura deriva do latim ‘adventura’ [sic], quer dizer o que está por vir, com sentido de desconhecido, imprevisível”. Ela se diferencia dos conteúdos tradicionais da Educação Física no sentido de provocar no aluno sensações e interações bem peculiares.

Portanto, o seu sentido pedagógico passa a ser questionado e um conjunto de saberes inerentes ao movimento começou a ser considerado, apontando novos rumos para Educação Física escolar no Brasil (DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2007).

Por conseguinte, dentre essas atividades, encontra-se o Parkour, e vai ao encontro do que Fensterseifer et al. (2020, p. 16) apontam sobre o novo cenário das práticas corporais das últimas duas décadas:

[...] operou-se uma enorme ampliação dos tipos de práticas corporais (algumas inventadas, outras reinventadas e outras ainda recuperadas e transformadas, transmutadas), o que veio também acompanhado de uma diversificação dos sentidos/motivos dessas práticas, ou seja, de sentidos que não aqueles ligados a um certo ascetismo (por sua vez vinculado à ética do trabalho) como a busca pela saúde, pelo vigor físico com vistas à produtividade, etc. Em vez disso, mais voltados a um certo hedonismo que exalta o divertimento, a beleza, o prazer, a aventura, etc.

O Parkour é uma prática que possui base na filosofia, no saber sobre si e no reconhecimento das suas limitações para ir em busca do que falta. O que significa dizer que é necessário ir além do óbvio, desbravar caminhos novos e conscientizar-se sobre seus movimentos. Não se trata, portanto, de um esporte. Na essência, possui mais semelhanças com a Arte Marcial, isto é, na maneira como você se tornará mais forte diante do oponente - no Parkour, os obstáculos.

Parkour, no domínio físico, é o caminho para a essência. Significa pensar com inteligência e cortar tudo que é supérfluo, inútil, para ir direto ao essencial. E para saber como

fazer, como conhecer a si mesmo, saber o que você pode fazer, o que outras pessoas podem fazer e trabalhar para realmente alcançar a essência dos movimentos. Sobre o Parkour, Silva, Costa e Carvalho (2011, p. 3) afirmam que é “identificado como subcultura urbana, o Parkour consiste em uma atividade de características relacionadas a esporte, arte, aventura, superação corporal e transcendência, praticada por jovens em diversas metrópoles e relacionada, em sua essência e concepção, à resistência ao ambiente sócio técnico”.

O Parkour se caracteriza pela apropriação e uso de espaços públicos, quase sempre urbanos, percebendo possibilidades de movimento em locais que a maioria não enxerga. Isso possui relação direta com a ressignificação do espaço público, oportunizando assim outras funcionalidades. Quando visto por esse ângulo, é inquestionável a pertinência dessa prática, como conteúdo das aulas de Educação Física.

Tematizar o Parkour nas aulas de Educação Física é dar espaço para uma prática que ainda se encontra à margem dos planejamentos escolares, é também valorizar a experiência prévia do aluno no que tange as habilidades motoras básicas demonstradas por meio de jogos e brincadeiras do seu cotidiano, trazendo, ainda, um arcabouço teórico necessário para a conscientização de sua prática.

A fim de contribuir com a aplicação do Parkour no contexto escolar, este estudo apresenta uma sequência didática dessa atividade, fruto da pesquisa desenvolvida, o produto educacional tem a proposta de estimular os professores para a inclusão dessa temática nas suas aulas. Buscou-se também elencar algumas



habilidades complementares que foram observadas durante o desenvolvimento desta pesquisa, indo além das habilidades específicas apontadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

As habilidades complementares vêm no sentido de mostrar alguns aprendizados importantes que podem ser adquiridos nesta etapa do ensino, contudo, possui grandes chances de não se efetivarem, uma vez que a BNCC sugere a tematização das práticas corporais de aventura a partir do ensino fundamental II. Diante disso, esse produto pode trazer conhecimentos novos a partir, da tematização do Parkour no ensino fundamental I, isso sem deixar de considerar o que aponta a própria BNCC:

Em princípio, todas as práticas corporais podem ser objeto do trabalho pedagógico em qualquer etapa e modalidade de ensino. Ainda assim, alguns critérios de progressão do conhecimento devem ser atendidos, tais como os elementos específicos das diferentes práticas corporais, as características dos sujeitos e os contextos de atuação, sinalizando tendências de organização dos conhecimentos (BRASIL, 2017 p. 220).

Diante de um momento de profundas transformações, no que se refere às diretrizes para a Educação Básica, por meio de documentos normativos, em especial a BNCC, este estudo procurou entrelaçar as questões teóricas e práticas e suas inferências na propositura das práticas corporais contemporâneas, de forma a estabelecer pressupostos para a estruturação e organização de sequências didáticas da modalidade Parkour.

Para tanto definiu como objetivo geral organizar e implementar uma proposta de sistematização didática de práticas corporais contemporâneas na Educação Física escolar, a partir de atividades de Parkour. Os objetivos específicos elencados foram planejar, elaborar e construir um bloco de conteúdo sobre a prática corporal contemporânea, Parkour, para as turmas do 5º ano do Ensino Fundamental; desenvolver uma sequência didática que considere os benefícios e as contraposições à prática do Parkour, no contexto escolar, relacionados as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Desenvolvimento

O produto educacional denominado: Parkour na escola: uma sequência didática para turmas do 5º ano do ensino fundamental, é fruto de uma pesquisa de intervenção realizada em uma escola municipal, localizada no Jardim São José, bairro periférico do município de Suzano, região metropolitana de São Paulo. A escola é considerada tradicional, uma vez que antecede a existência do próprio bairro, de forma que muitas gerações de moradores passaram por ela. A participação das famílias nas causas escolares é significativa, o que permite o estreitamento das relações e a parceria em inúmeros projetos propostos pela instituição.

Com as devidas compreensões do que está posto pela BNCC, o planejamento pedagógico foi aplicado ao longo de um bimestre letivo (1º bimestre) nas aulas regulares de Educação Física de duas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental. Foram realizadas 3 aulas por semana, tendo cada aula a duração de 55 minutos, além de terem sido registradas no diário de campo. Os últimos encontros foram destinados às apresentações acerca dos aprendizados dos alunos, por meio de exposição de cartaz, maquetes, aulas práticas de Parkour ministradas pelos alunos, desenhos e registros escritos sobre “o que eu aprendi”.

Destaca-se que para o desenvolvimento da pesquisa e validação do produto educacional foram adotados os encaminhamentos para aprovação no comitê de ética, com o uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), a fim de obter autorização dos responsáveis.

O produto educacional foi organizado no formato de livro-manual, que contém os princípios básicos e formas de aplicação do Parkour, para que os professores possam experienciar e/ou se basear, quando do planejamento de suas aulas. As sequências didáticas foram sistematizadas, com Tema, Habilidades Complementares, Objetivos e Desenvolvimento. A seguir são apresentados os temas das sequências.

Quadro 1 – Temas das Sequências Didáticas de Parkour

SEQUÊNCIA DIDÁTICA	TEMA
01	O que é Parkour?
02	O brincar, as habilidades motoras básicas e o Parkour
03	Os primeiros obstáculos do Parkour na escola.
04	Parkour: competição ou cooperação? Eficiência ou plasticidade?
05	Basic jump (saltos básicos) e Cat walking (movimento do gato): brincando com os movimentos do Parkour.
06	Os movimentos do Parkour: rolamento
07	Os movimentos do Parkour - salto de precisão.
08	Os movimentos do Parkour - STRIDE
09	Os movimentos do Parkour - WALLRUN e DISMOUNT
10	Os movimentos do Parkour - LAZY VAULT e TIC TAC.



11	Os movimentos do Parkour - BALANCE, LACHE + LACHE DE PRECISÃO.
12	Os movimentos do Parkour - CAT LEAP (pulo do gato).

Fonte: construção dos autores.

A BNCC orienta que “Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório.” (BRASIL 2017, p. 213). Assim, o Parkour tem a possibilidade concreta de um trabalho diferenciado, justamente por se utilizar de uma realidade contraditória, o espaço físico da escola pública nacional, com todas as suas precariedades, invariavelmente uma realidade comum em muitas escolas do país, inclusive na qual o trabalho foi desenvolvido.

Este produto não pretende servir de cartilha ou manual para os colegas da área, no que diz respeito ao desenvolvimento deste conteúdo, mas sim contribuir, por meio de um trabalho validado, com uma base para iniciar e desenvolver o projeto, abrindo espaço para as devidas adaptações, melhorias e conduções de acordo com sua realidade, tornando-o mais significativo no seu contexto.

Considerações Finais

Por muito tempo, as práticas corporais de aventura estiveram à margem do componente curricular Educação Física, se limitando a algumas apresentações descontextualizadas de conteúdos ou, quando muito, como o “dia radical na escola”.

Cabe salientar, portanto, que talvez a aventura não tenha feito parte da grade curricular da maioria dos profissionais que estão atuando na escola hoje. Assim, a insegurança em tematizar essas práticas e a precariedade em relação a materiais específicos para sua prática, se configuraram como desafios a serem superados, para a sua implementação.

Fato é que com a chegada da BNCC, as práticas corporais de aventura configuraram-se como uma unidade didática a ser tematizada e que merece um esforço do professor no sentido de garantir ao aluno as experiências e aprendizados advindos desse conteúdo.

Diante disso, acreditamos que esse material didático possa auxiliar os professores de Educação Física, abordando a história do Parkour, com possibilidades de intervenção e adaptações. Além disso, acreditamos que o conteúdo consiga despertar no/a estudante o protagonismo para construção de suas aprendizagens e a curiosidade por essa prática tão contagiante, rica e democrática.

Por fim, que esse material didático permita que o/a educador/a e os/as estudantes embarquem no universo do Parkour e compreendam sua Filosofia, as intenções por de trás de cada movimento e façam surgir, a cada obstáculo superado, um novo sujeito.

Referência do produto educacional

Disponível em: <https://edutec.unesp.br/proef/docs/Produtos%20ProEF%20-%20Turma%201/1%20-%20UNESP%20Presidente%20prudente/Henrique%20Camargo%20Alves%20da%20Silva.pdf>



PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Flavia Ferreira Ribeiro

<https://orcid.org/0000-0002-6009-5932> 

<http://lattes.cnpq.br/6997613273528080> 

Prefeitura Municipal de Cariacica (Cariacica, ES – Brasil)

flavinhafr@hotmail.com

Luiz Alexandre Oxley da Rocha

<https://orcid.org/0000-0002-8501-8845> 

<http://lattes.cnpq.br/8780245587166564> 

Universidade Federal do Espírito Santo (Vitória, ES – Brasil)

alexandremamute@yahoo.com.br

Introdução

Este material é fruto da pesquisa intitulada “Planejamento Participativo nas aulas de Educação Física: uma proposta de intervenção no Ensino Fundamental”, do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.

O presente estudo buscou investigar a minha prática pedagógica, visto que percebia com o passar do tempo como limitada aos conteúdos tradicionais abordados nas aulas de EF (Futsal, Handebol, Basquete, Vôlei). Dessa forma, com o passar dos anos os conteúdos tornaram-se repetitivos para os discentes acarretando problemas na participação nas aulas da Educação Física.

No seguimento, o mestrado profissional possibilitou repensar a ação docente, o estudo teve como objetivo transformar didaticamente a minha prática pedagógica, a fim de trazer maior participação dos estudantes no processo de construção do saber.

Para isso acontecer, foi necessário utilizar uma estratégia de ensino aprendizagem que priorizasse o diálogo com os alunos para que se tornassem sujeitos ativos da aprendizagem e percebessem sentido e significado nas aulas da Educação Física.

O Planejamento Participativo foi a estratégia utilizada na pesquisa possibilitando a participação ativa dos discentes no que se refere à seleção dos conteúdos, nas construções das Unidades Temáticas – Peteca e o Badminton, conteúdos escolhidos por eles. Cabe destacar que as Unidades Temáticas foram elaboradas tendo como base as pesquisas que os discentes realizaram sobre as práticas corporais, a socialização dos estudos, os debates e os diálogos sobre os conteúdos.

O Planejamento Participativo (PPart) questiona as dinâmicas tradicionais nos mais variados campos da sua prática. Provoca inversão das relações do planejamento tradicional, ou seja, o processo tecnocrático é vertical, enquanto no participativo existe uma visão humanista da pessoa proporcionando relações horizontais que são valorizadas e assumidas.

Ao considerar os estudantes praticantes do processo na própria organização e construção das aulas, os “antigos” instrumentos avaliativos não se encaixavam nessa estratégia. Assim, os instrumentos avaliativos priorizados nessa intervenção foram os que dialogavam com o processo de construção do saber.

Diante disso, foram utilizados os portfólios em que os discentes refletiam sobre o vivido, sendo que para construir as narrativas era preciso compreender e sistematizar o conhecimento. Ademais, utilizamos as histórias em quadrinhos como uma forma criativa de passar uma mensagem através de uma sequência de imagens e de exposições do que foi vivenciado nas intervenções.

A construção das histórias em quadrinhos foi realizada com as duas temáticas da intervenção possibilitando os discentes a pensar na história e organizar o conhecimento de uma forma criativa e ilustrativa. Para elaboração e confecção, apresentei um aplicativo chamado Pixton que possibilitou a produção dos quadrinhos com uma variedade de cenários, objetos e personagens, como também algumas desenvolvidas a mão.

Além disso, a avaliação passou por uma prática de investigação que proporcionou o processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento.

Com a estratégia do Planejamento Participativo os estudantes passaram a ter um maior envolvimento nas aulas e não enxergavam mais os conteúdos ministrados em sala de aula como “decoreba”, as avaliações deixaram de ser somente uma nota passando a ser uma proposta que acompanhassem o que eles estavam aprendendo.

Dessa forma, apresento neste trabalho as fases vividas com o PPart durante o processo de intervenção da pesquisa. O material produzido tem como proposta incentivar, inspirar e contribuir para futuros projetos de



intervenção que trabalhem com a estratégia do Planejamento Participativo. Logo, este material não apresenta características de manual a ser seguido, mas uma sistematização daquilo que foi vivido com o PPart em um local e com um determinado grupo específico.

Desenvolvimento

O presente trabalho tomou como objeto à minha prática pedagógica utilizando como estratégia de ensino o PPart e, como foco de intervenção, as duas turmas dos oitavos anos (em 2019), totalizando 49 estudantes do turno matutino de uma EMEF de Vitória.

O processo de intervenção teve início com a exposição dos conteúdos na sala de informática para explicar a proposta das Diretrizes Curriculares do município de Vitória/ES.

Logo depois, prosseguimos para a escolha dos conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo de 2019, sendo escolhido pelos estudantes a Peteca e o Badminton. Na sequência, conversamos sobre a diversidade dos instrumentos avaliativos. Para tanto, lancei a proposta para a turma sobre o uso do portfólio que seria o principal instrumento avaliativo e escutei a turma sobre outras possibilidades avaliativas e combinamos a construção de histórias em quadrinhos sobre o conteúdo estudado. Os estudantes foram organizados em dois grupos, em que pesquisaram sobre os conteúdos escolhidos, socializamos os estudos sobre as temáticas, e assim construímos coletivamente as Unidades temáticas.

Na Unidade Temática Peteca realizamos vinte e três (23) intervenções, sendo sete (07) aulas dedicadas à primeira temática – história da Peteca e dezesseis (16) aulas a segunda temática – Peteca enquanto esporte.

Os estudantes foram divididos em grupos, sendo que um grupo ficou responsável por pesquisar e socializar com restante da turma sobre a história da peteca e o outro sobre a evolução da peteca enquanto esporte. O grupo responsável pela história da peteca trouxe como ideia, a vivência de como era praticada pelos indígenas e a confecção de petecas feitas com palhas de milho, obra realizada pelos indígenas. E o grupo responsável pela pesquisa da evolução do esporte Peteca até os dias atuais, trouxeram como proposta a aprendizagem das regras e dos fundamentos. Dessa forma, construímos coletivamente duas sequências didáticas com essa temática, sendo a primeira relacionada a história da prática corporal e a segunda e a transformação da Peteca em esporte.

Então as nossas intervenções foram iniciadas com a escolha da prática corporal pelos estudantes, realização de pesquisas tendo como foco a história do conteúdo e a organização interna enquanto esporte. Para assim, construímos conjuntamente as nossas futuras ações. Os objetivos dessas sequências didáticas da Peteca foram: conhecer a história da Peteca e vivenciar esse recorte histórico com a construção da peteca de palha de milho. E também ampliar o repertório das práticas corporais e aprender a jogar a peteca levando em conta as estruturas necessárias do jogo, tais como as regras, os equipamentos e os fundamentos adaptando a nossa realidade.

A sistematização, a orientação e a organização foram realizadas por mim, visto que isto é algo que faz parte das atribuições do professor. Depois de realizada a sistematização, a proposta da Sequência Didática foi apresentada, e os estudantes podiam opinar e modificar o que fosse necessário no decorrer das intervenções.

A Unidade temática Badminton foi organizada em duas sequências didáticas. A primeira relacionada à história da prática corporal escolhida e a segunda referente à evolução e a transformação do esporte. No total foram vinte e seis (26) intervenções, sete (07) aulas referentes à primeira temática e treze (13) aulas em que trabalhamos com a segunda temática. Cabe ressaltar que seis (06) aulas foram destinadas para as pesquisas e para a construção com os estudantes das nossas futuras aulas – Sequências Didáticas.

Semelhante a Unidade Temática anterior, os discentes realizaram, inicialmente, uma pesquisa sobre a prática corporal Badminton. A pesquisa foi orientada por mim enfatizando a importância sobre a história, a característica do esporte, o sistema de jogo, os fundamentos e as regras. Depois de realizada a pesquisa, foi solicitada que cada aluno elaborasse dez aulas, tendo como base as pesquisas que fizeram na aula anterior. Salienta-se que essa solicitação de elaboração das dez aulas tinha como propósito trazer as ideias dos discentes para a construção da Sequência Didática. Posteriormente, eu organizei e estruturei o que estava sendo proposto pelos estudantes.

Essa sequência didática ficou dividida em “contextualizando e vivenciando a história do Badminton, tendo como objetivos conhecer a história da prática corporal e vivenciar o recorte histórico desse esporte com os jogos Poona e Tamborete. Além da construção dos instrumentos de jogo, como a raquete do jogo Poona e a peteca feita de canudos e rolhas de vinhos. Foi contemplada também nessa sequência didática, o Badminton enquanto esporte, tendo a finalidade de ampliar o repertório das práticas corporais dos estudantes, conhecendo e aprendendo a jogar o Badminton.

Considerações Finais



As experiências vividas com este estudo mostraram as possibilidades de transformação da realidade tendo em vista os desafios da prática pedagógica e as inquietações que percebi no decorrer da minha ação na Unidade Escolar, lócus da pesquisa evidenciado na avaliação diagnóstica.

Mediante o exposto, foi possibilitado a superação do problema através da estratégia do PPart que tem como cerne envolver a participação dos discentes no processo de construção do saber. Constituiu-se assim como um dos objetivos da pesquisa, elaborar e implementar uma proposta de disciplina pautada no PPart e analisar as possibilidades e limites dessa ação. Ademais, envolveu mudanças estruturais na prática pedagógica da professora e da consciência dos discentes em relação ao ambiente escolar.

No que diz respeito ao objetivo que era possibilitar a participação dos/as estudantes nas decisões sobre o planejamento e a ampliação do repertório das práticas corporais, foi fundamental abrir-se ao novo tanto para mim quanto para os discentes. A consequência foi a participação ativa dos alunos, na escolha do conteúdo, na construção do conhecimento das práticas corporais estudadas e a sua socialização nos estudos, além da criação das Unidades Temáticas e reflexões no portfólio.

Em parceria com os discentes, criou-se um ambiente em que havia liberdade para eles apresentarem suas ideias em um processo de troca com os demais colegas na construção coletiva do conhecimento. Assim, a construção produziu sentido e significado para a Educação Física na escola e novos olhares sobre as práticas corporais foram forjados no decorrer do processo.

Com essa estratégia foi possível verificar, também, mudanças significativas no comportamento dos educandos em relação à sistematização do conhecimento. Os instrumentos avaliativos influenciaram nesse processo ajudavam a refletir durante e, em seguida, sobre as etapas experienciadas.

No contexto das práticas corporais conseguimos abordar de forma transversal temáticas como a questão socioambiental através da utilização, para construção de material pedagógico para as aulas, de alguns materiais que iriam para o lixo. Outro ponto abordado foi a questão do consumo, entenderam que para realizar determinada prática corporal não precisam ter sempre equipamentos de jogo oficial pois é possível fazer adaptações com as reutilizações. Além disso, perceberem que os conteúdos abordados não eram comuns de serem vistos nas mídias, o que provocou um diálogo a respeito da dos esportes hegemônicos e a indústria esportiva.

No início do processo de intervenção tivemos como fator limitante a questão da responsabilidade dos estudantes. Eles não estavam acostumados com práticas pedagógicas que estimulam “a comunicação”, mas com aquelas que “fazem comunicados”. Nestas práticas, eram desconsideradas as contribuições dos estudantes durante o processo de aprendizagem, tornando-os meros receptores do conhecimento e não protagonistas da construção do saber. Participar do planejamento implica responsabilizar-se com o planejado, preparar materiais, fazer intervenções, colaborar com as construções coletivas

No papel de um sujeito criador e recriador, concluiu-se que o exercício da democracia potencializa mudanças, inquietudes e flexibilidades. Nessa prerrogativa, a estratégia do PPart durante o processo de intervenção trouxe mudanças a prática pedagógica viabilizando uma ação didática mais coerente com a concepção de Educação e de EF em que acredito. Isso oportunizou a participação dos/as estudantes nas decisões sobre o planejamento e a ampliação do repertório das práticas corporais dos alunos, o que tem sido um desafio para os profissionais que exercem o papel de professor nas escolas.

O trabalho desenvolvido permitiu identificar as colocações quando os discentes afirmavam que aprenderam a trabalhar em equipe, se sentiram incluídos no processo, sensibilizados em ouvir, dialogar, além da inserção de novos conteúdos, ou seja, a EF na escola teve/tem o papel importante na preparação das pessoas para usufruir, analisar, criticar, criar e consumir criticamente essa parcela da cultura humana. O PPart estimulou autonomia, solidariedade e participação orientando-os para o respeito a si mesmo e aos demais.

Conclui-se que o professor deve atuar de modo reflexivo sobre a prática pedagógica demandada de uma organização do trabalho docente. A construção do saber e de avaliação investigativa que conseguimos inserir, provocou mudanças na participação e no envolvimento dos estudantes com a pesquisa. Para tanto, a necessidade do registro entra como elemento central em diferentes formas permitindo que se revise o que se faz, contribuindo para narrar o que o foi vivido com a reflexão da prática e assim analisar e avaliar o desenvolvimento da ação com o objetivo de transformação. Reitero ainda que os estudantes precisam ser estimulados a refletir sobre o que pensam, fazem e sentem para levá-los a serem participantes do próprio processo de aprendizagem.

Referência do produto educacional:

Disponível em: https://educacaofisica.ufes.br/sites/educacaofisica.ufes.br/files/field/anexo/produto_-_flavia_ferreira_ribeiro.pdf



PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Jean Fortes de Lima

<https://orcid.org/0000-0003-4859-2255> 

<http://lattes.cnpq.br/5248451955341619> 

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Ijuí, RS – Brasil)
edf.unijui@gmail.com

Paulo Evaldo Fensterseifer

<https://orcid.org/0000-0003-4859-2255> 

<http://lattes.cnpq.br/5248451955341619> 

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Ijuí, RS – Brasil)
fenster@unijui.edu.br

Introdução

As práticas corporais de aventura têm se tornado cada vez mais populares e alcançam um número crescente de praticantes. Considerando que nosso país, além de possuir dimensões continentais, conta com um imenso potencial para o desenvolvimento dessas práticas, pois, possui características propícias para a realização das mesmas, torna-se ainda mais relevante que estas se façam presentes no contexto das aulas de Educação Física.

No entanto, levando em conta a realidade atual de muitas escolas, entende-se que ainda há um longo caminho pela frente até a consolidação desse importante conteúdo da Educação Física escolar, haja vista que ainda existem muitos desafios a serem superados, como a falta de equipamentos, infraestrutura inadequada e, principalmente, a insegurança dos professores na abordagem desta temática, a qual, muitas vezes, não vem sendo abordada devido à falta de conhecimentos para o seu desenvolvimento com maior autonomia, entre outros fatores que dificultam sua inserção no contexto escolar.

Assim sendo, considerando todas as dificuldades apresentadas, buscamos por meio deste produto educacional (unidade didática), compartilhar uma possibilidade bem-sucedida no tratamento pedagógico das Práticas Corporais de Aventura na Educação Física Escolar.

Desenvolvimento

Este produto é fruto do estudo “**Educação física escolar e educação ambiental: O saber da experiência em uma unidade didática transdisciplinar de Práticas Corporais de Aventura**”, o qual teve como principal objetivo realizar a tematização das Práticas Corporais de Aventura na perspectiva da Educação Ambiental nas aulas de Educação Física, permitindo desenvolver um diálogo entre Educação Física, Práticas Corporais de Aventura e Educação Ambiental e, também, avaliar os desdobramentos de uma intervenção pedagógica “inovadora”, sendo exploradas suas potencialidades e analisadas as possibilidades de utilizá-la em diferentes contextos educacionais.

Assim, tendo em vista a importância da Educação Física escolar no desenvolvimento de proposições didáticas que promovam a sensibilização ambiental e possibilitem uma (possível) mudança na relação dos educandos com o meio ambiente, a qual seja capaz de contribuir significativamente no processo de conscientização ambiental, por meio do reconhecimento de importantes valores e atitudes indispensáveis no contemporâneo, foi elaborado uma sequência didática do conteúdo de Práticas Corporais de Aventura na perspectiva da Educação Ambiental, a qual pode ser utilizada e ou ressignificada por professores para ser desenvolvida no âmbito da Educação Física escolar.

Essa pesquisa atendeu a resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que regulamenta toda pesquisa envolvendo seres humanos (BRASIL, 2012a). Vale ressaltar, que o projeto de pesquisa desse estudo foi devidamente apreciado pelo CEP – Comitê de Ética em Pesquisa da UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, sendo aprovado em 22 de julho de 2019, através do parecer consubstanciado de número 3.464.543.

Com relação à sua caracterização, trata-se de uma pesquisa qualitativa, haja vista que responde a questões muito particulares, dentro de um universo de significados, que não é passível de ser quantificado (MINAYO, 2002).

Com base em seus objetivos, esse estudo pode ser classificado como uma pesquisa descritiva, haja vista que busca estabelecer relações entre as práticas corporais de aventura e a educação ambiental, a fim de



proporcionar-nos uma maior familiaridade com os limites e as possibilidades de uma unidade didática transdisciplinar que valoriza o saber da experiência e busca contribuir no processo de desenvolvimento da sensibilização ambiental dos educandos, a fim de proporcionar um certo grau de consciência ambiental nos mesmos (GIL, 2002).

Quanto aos procedimentos técnicos utilizados nessa pesquisa, configura-se como sendo uma pesquisa-ação, porquanto busca-se uma transformação da prática e, deste modo, pesquisa e ação podem (devem) caminhar juntas (FRANCO, 2005).

Ainda, trata-se de uma pesquisa-ação crítica, uma vez que, parte das minhas experiências como professor de Educação Física (construídas a partir da inclusão do conteúdo de práticas corporais de aventura nas minhas aulas) e considera uma perspectiva de mudança, ao perceber que a abordagem dessas temáticas poderiam contribuir para uma sensibilização ambiental dos educandos, pois, segundo Franco (2005, p 485) “[...] valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos [...]”.

Nessa perspectiva, buscou-se por meio de uma unidade didática transdisciplinar, tematizar as Práticas Corporais de Aventura sob o viés da educação ambiental, investigando os seus limites e possibilidades, tendo em vista a promoção de um conjunto de experiências significativas que, por meio de um processo de sensibilização ambiental, proporcionassem um certo grau de consciência ambiental nos educandos

Esse estudo foi realizado em uma escola da rede municipal de ensino de Dois Irmãos das Missões/RS e, a escolha da mesma para a realização dessa intervenção, se deu pela possibilidade de tematizar as Práticas Corporais de Aventura sob o viés da Educação Ambiental, a julgar pelo fato de estar localizada em um contexto em que há sérios problemas relacionados à falta de consciência ambiental (poluição de rios, poluição do solo, desperdício de água, desmatamento, entre outros problemas ambientais).

As intervenções foram realizadas durante dez (10) aulas de Educação Física de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, onde participaram educandos de ambos os sexos, matriculados e frequentado o ano letivo de 2019, sendo quatro (04) do sexo masculino e três (03) do sexo feminino, entre 14 e 18 anos de idade. As aulas ocorreram duas vezes por semana, sendo uma aula com 01 (um) período de 45 minutos e a outra com 02 (dois) períodos de 45 minutos (90 minutos).

Durante as aulas, foram propostas vivências e experiências da temática de Práticas Corporais de Aventura sob a perspectiva da Educação Ambiental, as quais seriam contempladas através de uma unidade didática que tematizou as práticas do *trekking* (prática centrada na caminhada, normalmente, em trilhas e espaços naturais, podendo ser competitiva ou não) e *slackline* (deslocamento realizado sobre uma fita tubular presa entre pontos acima do solo).

Essa unidade didática foi construída com base na metodologia do Aprendizado Sequencial, proposta por Joseph Cornell (2008b), a qual possui quatro fases que fluem de uma para a outra (despertar o entusiasmo, concentrar a atenção, experiência direta e compartilhar a inspiração). Esse método didático-pedagógico, contribui significativamente para que os educandos, a partir do nível em que estão, possam ser conduzidos progressivamente até uma experiência direta com a natureza, em um processo contínuo, que os torna mais receptivos e interessados, através de um ambiente que propicia interações únicas com esse meio e favorece as discussões acerca dos temas ambientais mais atuais (CORNELL, 2008b).

Considerações Finais

Os resultados desse estudo apontam para a importância da Educação Física enquanto uma disciplina educativa, capaz de contribuir efetivamente para a sensibilização ambiental dos educandos pelas Práticas Corporais de Aventura, criando situações de aprendizagem que proporcionam mudanças de atitudes que ajudam a modificar a relação dos mesmos com a natureza na perspectiva da Educação Ambiental.

Atualmente, a população tem se envolvido cada vez mais com as novas tecnologias e com os cenários urbanos, perdendo assim a relação que outrora fora criada com os ambientes naturais, os quais tem cada vez menos espaço, sobretudo na vida dos mais jovens (POLL; SIGNORINI, 2012).

Neste sentido, compreendemos que as Práticas Corporais de Aventura desenvolvidas na perspectiva da Educação Ambiental possuem um imenso potencial para reaproximar os seres humanos do meio ambiente natural, haja vista que possibilitam discutir e/ou refletir acerca dessa relação (homem e meio ambiente), bem como, permitem integrar os educandos com esse meio, seja dentro da escola ou em outros espaços. Dessa forma, acreditamos que esse produto poderá ajudar os profissionais da educação a pensar novas situações de aprendizagem que permitam desenvolver uma sensibilização ambiental nos educandos, despertando certo grau de consciência ambiental nos mesmos por meio dessa temática.



Referência do produto educacional

Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/7084>



PROCESSOS EDUCATIVOS EMERGENTES DE UMA UNIDADE DIDÁTICA COM O *FÚTBOL CALLEJERO* NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Tiago Grifoni

<https://orcid.org/0000-0002-8429-3802> 

<http://lattes.cnpq.br/9039636076571912> 

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (São Paulo, SP – Brasil)

tiago.grifoni@hotmail.com

Osmar Moreira de Souza Júnior

<https://orcid.org/0000-0002-2915-5634> 

<http://lattes.cnpq.br/9176123942671062> 

Universidade Federal de São Carlos (São Carlos, SP – Brasil)

osmar@ufscar.br

Introdução

O presente estudo, desenvolvido no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-PROEF, teve por objetivo analisar os processos educativos relacionados aos saberes atitudinais decorrentes de uma unidade didática com o *Fútbol Callejero* nas aulas de Educação Física, envolvendo uma turma de 9º ano de uma escola pública estadual.

A pesquisa resultou na dissertação de mestrado e no produto educacional que levam o mesmo título do presente texto. O produto educacional consiste em uma síntese do itinerário investigativo e pedagógico da pesquisa-ação, “traduzido” para uma linguagem que procurou descrever de maneira didática a intervenção no contexto escolar e seus principais resultados. Neste sentido, utilizamos de um vídeo de animação, conhecido como *whiteboard* ou simplesmente animação em quadro branco. Trata-se de uma técnica de produção audiovisual que utiliza a animação de ilustrações sobre um fundo branco, acompanhada de uma narração e outros efeitos sonoros.

Importante destacar que a criação do produto teve início com a elaboração de um roteiro, construído de forma colaborativa por nós, professor-pesquisador e orientador, que descreve a experiência pedagógica e investigativa desenvolvida no decorrer do mestrado. Em um segundo momento, a partir deste roteiro tivemos o auxílio de profissionais que fizeram a narração e a produção de vídeo no formato *whiteboard*. Todo esse processo foi acompanhado e revisado por nós até chegarmos ao modelo final que foi um vídeo postado no canal do PROEF da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).

Figura 1 – Captura de tela do vídeo de animação em *whiteboard*



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=WltOVCRaWw0&t=8s>



No capítulo seguinte apresentamos o desenvolvimento da pesquisa que deu origem ao produto educacional que é o tema deste texto, com a finalidade de tornar mais compreensível o itinerário pedagógico investigativo percorrido em uma linguagem escrita, no entanto, recomendamos fortemente que nossos leitores assistam ao vídeo de animação de forma complementar à leitura, para que se sensibilizem por diferentes caminhos.

Desenvolvimento

No sentido de apresentar uma alternativa para as mazelas identificadas no tratamento pedagógico que o futebol vem recebendo no cenário escolar, idealizamos uma proposta de intervenção que amplie os sentidos e significados dessa prática a partir de outra matriz que é o *Fútbol Callejero*.

Acreditamos que esse movimento da Educação Popular balizado pelo respeito, cooperação e solidariedade, está em pleno acordo com a perspectiva da educação pública, resgatando o protagonismo juvenil, favorecendo o diálogo entre os jovens, que através do esporte podem refletir sobre suas ações e atitudes para atuarem com autonomia no contexto em que estão inseridos, podendo ser um facilitador da convivência respeitosa na instituição escolar.

O *Fútbol Callejero* surgiu de um projeto de Educação Popular (BRANDÃO, 2006) nos anos 1990 na Argentina com o objetivo de promover a mobilização social para encarar as dificuldades sociais que tomavam conta do país naquele momento. De acordo com Brandão (2006) a Educação Popular tem como princípio o diálogo, que possibilita a humanização dos sujeitos através da construção coletiva, e reconhece suas contribuições no processo de transformação social e individual comprometida com as classes populares.

Segundo Rossini et al. (2012) os princípios fundantes que sustentam a prática do *Fútbol Callejero* são respeito, cooperação e solidariedade, as partidas são realizadas em três tempos, com equipes necessariamente mistas e sem a presença de árbitro, contando apenas com o mediador. No primeiro tempo os participantes combinam as regras e o mediador toma nota dos acordos, no segundo tempo é realizado o jogo propriamente dito balizado por esses acordos do primeiro tempo, e no terceiro tempo o mediador inicia a roda de conversa para contagem dos pontos considerando não somente os gols marcados, mas o cumprimento dos três pilares que sustentam a prática (respeito, cooperação e solidariedade).

Segundo Belmonte, Souza Júnior e Martins (2015) para pontuar no pilar respeito é necessário obedecer às regras combinadas no primeiro tempo, respeitando companheiros e adversários. Em relação ao pilar cooperação é necessário haver atitudes cooperativas entre os jogadores da própria equipe, ou seja, avaliar a participação dos integrantes da equipe. Para finalizar o pilar solidariedade estabelece que deve haver uma relação solidária com jogadores da equipe adversária, ou seja, avaliar o que os jogadores fizeram para os seus adversários com o intuito de tornar o jogo mais justo e equilibrado. Para determinar o vencedor da partida, além dos gols marcados no segundo tempo da prática, é considerada a pontuação referente ao cumprimento dos três pilares, portanto o número de gols marcados não é fator determinante para vencer a partida, já que o objetivo da proposta está nas relações e aprendizagens com o outro e o prazer de jogar.

Nossa ação investigativa se caracterizou como uma pesquisa-ação que segundo Morin (2004), permite que o pesquisador atue como agente de intervenção em campo e busque transformar a realidade vivenciada com a ajuda de todos os investigados. A pesquisa consistiu em desenvolver uma unidade didática com o *Fútbol Callejero* para uma turma de 9º ano em uma escola estadual do interior de São Paulo. Participaram da intervenção 37 alunos, sendo 18 meninas e 19 meninos. A escolha desta turma surgiu de uma demanda identificada pelo professor-pesquisador relacionada à dificuldade do grupo de trabalhar em equipe, aos sucessivos problemas de indisciplina e a competitividade exagerada nas práticas esportivas, além da dificuldade de estabelecerem relações pautadas por valores humanos como: respeito, solidariedade e justiça.

A duração da pesquisa foi 16 aulas divididas em 8 encontros semanais, tratando de temas como: protagonismo juvenil, relações de gênero nos esportes, pilares e mediação do *Fútbol Callejero*, culminando com a realização de um festival esportivo organizado e mediado pela própria turma. O instrumento utilizado para a coleta de dados foram os diários de aulas. Marcando o encerramento de cada encontro, as rodas de conversas eram filmadas e transcritas para o diário de aula, que segundo Zabalza (2004), permite que o professor-pesquisador possa expressar sua atuação diária na aula, sendo um instrumento valioso na pesquisa-ação.

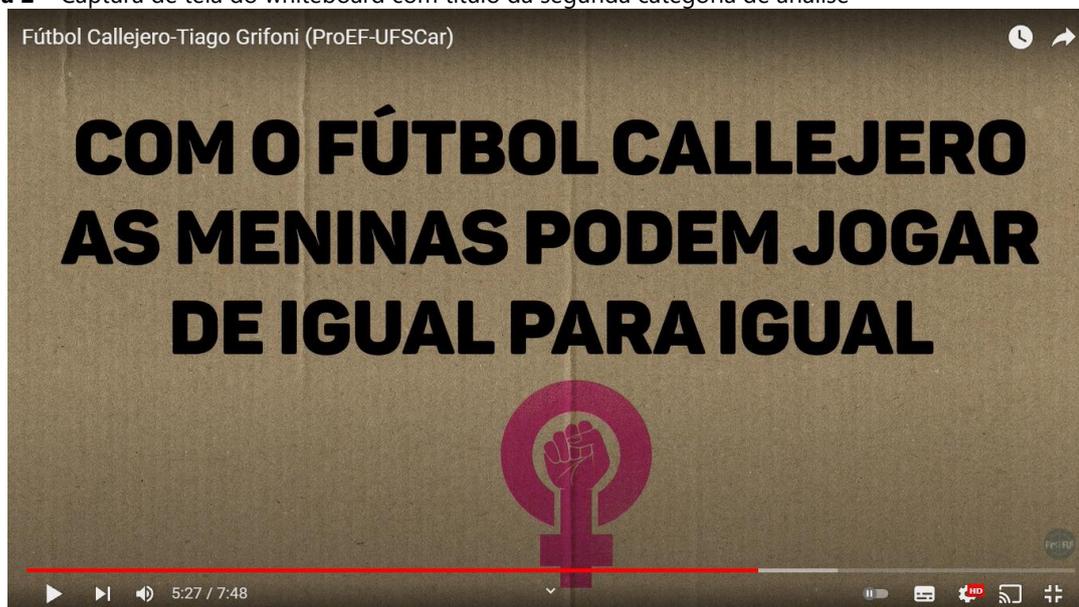
Vale destacar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres humanos por meio do parecer número 3.245.111.

Os dados produzidos pela pesquisa foram organizados em três categorias de análise. A primeira, denominada "Eles escolhem só os bons, só os caras", retratou o início da experiência marcado pela exclusão dos alunos e alunas considerados "menos aptos" para a prática futebolística. Foi possível observar que ao longo da pesquisa, com a compreensão dos pilares da metodologia do *Fútbol Callejero*, essa exclusão se atenuou significativamente e as meninas foram ganhando protagonismo durante as vivências, além da inclusão dos meninos menos habilidosos.



Na segunda categoria de análise, denominada “Com o *Fútbol Callejero* as meninas podem jogar de igual para igual”, descrevemos sobre os processos educativos decorrentes do diálogo entre meninos e meninas e as relações de gênero que permearam toda a pesquisa, além do protagonismo das meninas durante as aulas que foi aumentando gradativamente no decorrer de todo o processo. A iniciativa das meninas em participar e assumir o protagonismo nos jogos evidencia o tensionamento do imperativo opressor do patriarcado, citado por Belmonte (2019).

Figura 2 – Captura de tela do whiteboard com título da segunda categoria de análise



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=WltOVCraWw0&t=8s>

Para finalizar, tivemos a terceira categoria de análise, denominada “Com a prática do *Fútbol Callejero*, hoje todos estão mais unidos, não tem divisão, todos ficaram amigos”. Esta categoria foi formada com base nos diálogos e nos processos educativos relacionados aos saberes atitudinais que foram emergindo a partir da incorporação e compreensão dos três pilares do *Fútbol Callejero*. Através destes registros identificamos avanços nos aspectos atitudinais, em relação ao início da intervenção. Em nossa percepção essas mudanças no relacionamento entre alunos e alunas foram propiciadas pelo espaço aberto para o diálogo no primeiro e terceiro tempo do *Fútbol Callejero*, pois além de promover autonomia na construção das regras, as situações de jogo foram problematizadas e refletidas no terceiro tempo do jogo.

Considerações Finais

O objetivo deste estudo foi analisar os processos educativos relacionados aos saberes atitudinais, decorrentes do *Fútbol Callejero* nas aulas de Educação Física. Esta experiência no contexto escolar ajudou a desconstruir o preconceito que meninos e meninas demonstram ao participarem de jogos mistos, com as modificações das regras foi possível democratizar a participação de todos/as. O clima competitivo, as ofensas e conflitos existentes no início da pesquisa foram aos poucos sendo superados, o ambiente se tornou agradável e existia um prazer de jogar por jogar, privilegiando o brincar em detrimento da competição, estreitando os laços de amizade da turma.

Podemos concluir que a prática do *Fútbol Callejero* promoveu espaços de relações humanizadas pautadas pelo diálogo, que fez emergir ações de cuidado, respeito, cooperação, solidariedade e tolerância com o próximo, mostrando ser uma interessante estratégia para abordar o esporte na educação pública.

Cabe também salientar que o produto educacional no formato de vídeo de animação em whiteboard revela-se em uma potente ferramenta de sensibilização pedagógica, na medida em que converte o conhecimento produzido no âmbito acadêmico para uma linguagem popular que dialoga de forma mais genuína com o campo educacional.

Referência do produto educacional

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=lzmmDI3E_kU&list=PLIa6e78HjaRh05jHHe3oZPmwSCBEFvkq



PROGRAMA DE ENSINO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIANA-PE

Layz Hemiliana da Silva

<https://orcid.org/0000-0002-1659-1656> 

<http://lattes.cnpq.br/9345238941101989> 

Rede Municipal de Ensino de Goiana (Goiana, PE – Brasil)

layzhemiliana@hotmail.com

Marcelo Soares Tavares de Melo

<https://orcid.org/0000-0002-3819-0343> 

<http://lattes.cnpq.br/1751806626448646> 

Universidade de Pernambuco (Recife, PE – Brasil)

marcelo.melo@upe.com.br

Introdução

Este produto é fruto do meu estudo de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF, tendo como polo a Escola Superior de Educação Física na Universidade de Pernambuco, Recife - PE.

Sou professora de Educação Física na educação básica desde 2010, e a partir de 2012 ingressei no ensino básico de escolas públicas. Em 2018 iniciei o curso de mestrado profissional e assim, as pesquisas nas temáticas de currículo, sistematização dos conhecimentos e programa de ensino, por essas questões me inquietarem na prática pedagógica e rotina escolar. Assim, desde então é o principal objeto de estudo e pesquisa.

A inquietude que deu origem a pesquisa aconteceu em minha prática pedagógica nas aulas de Educação Física no ensino fundamental na rede municipal de Goiana-PE, pois percebia a partir de conversas com colegas professores e com os alunos que vinham transferidos ao longo do ano letivo de escolas da própria rede grandes diferenças de conteúdo ao longo do ano letivo a serem trabalhados nas escolas da mesma rede.

O currículo, suscita o Coletivo de Autores (2012) que traz o significado desta palavra como sendo originária do latim curriculum que significa corrida, caminhada, percurso, ou seja, percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola. Percebemos, por conseguinte, que sua função perpassa por ordenar a reflexão pedagógica e que, para desenvolvê-la, alia o conhecimento científico com o saber do cotidiano, tornando-o dessa maneira, um importante elemento para a organização do conhecimento e conteúdos escolares, que se podem definir como: Conjunto de valores, conhecimentos, habilidades e atitudes que o professor deve ensinar para garantir o desenvolvimento e a socialização do estudante. O currículo pode ser percebido

como conceitual (que envolve a abordagem de conceitos, fatos e princípios), procedimental (saber fazer) e atitudinal (saber ser).

O conceito acima citado é de suma importância, pois neste trabalho estamos tratando de referenciais curriculares, para embasar teórico metodologicamente a construção do programa de ensino, porque não há programa de ensino sem o currículo da rede escolar em questão.

Sobre o que é Programa de Ensino, o Coletivo de Autores (2014) o define como: "O programa é o pilar da disciplina e que seus elementos principais são :1) O conhecimento de que trata a disciplina, sistematizado e distribuído; que geralmente se denomina de conteúdos de ensino 2) O tempo pedagógico necessário para o processo de apropriação do conhecimento e 3) Os procedimentos didático metodológicos para ensiná-lo". Assim, a organização dos conteúdos deve ser realizada neste documento, de acordo com tais elementos.

Nesse sentido, Souza (2004) entende que: o estudo do currículo, envolve toda a estruturação escolar, incluindo então todas as disciplinas. Enquanto o programa vai atender as particularidades de cada disciplina. Sendo assim, é indispensável a elaboração do programa de ensino para que a prática pedagógica do componente curricular educação física de forma sistematizada, que é nosso universo de pesquisa, seja dotada de qualidade nas escolas públicas brasileiras, e em específico a rede municipal de ensino de Goiana - Pernambuco.

O estudo que deu origem a este produto técnico é uma dissertação de mestrado intitulada: A sistematização dos conhecimentos da cultura corporal no componente curricular educação física na rede municipal de Goiana-PE. Esta pesquisa teve enquanto objetivo geral: analisar como está sendo sistematizado os conhecimentos da cultura corporal no componente curricular Educação Física da rede Municipal de ensino de Goiana- PE. E os seguintes objetivos específicos: realizar o levantamento dos documentos existentes que orientem a prática pedagógica dos professores e documentos presentes nas escolas desta rede municipal que revelam aproximações com o programa de ensino; realizar um estudo nos programas de ensino das escolas dos professores participantes



da entrevista na intenção de verificar a existência ou não da sistematização dos conhecimentos da cultura corporal; e compreender como os professores de educação física de Goiana sistematizam os conhecimentos da cultura corporal em suas práticas pedagógicas.

Desenvolvimento

O produto elaborado foi um programa de ensino realizado a partir da pesquisa citada, este programa se estrutura da seguinte forma: 1) Apresentação 2) A fundamentação teórica 3) Os dados da realidade Escolar 4) Os Anos de Escolarização (Ensino Fundamental Anos Finais) 5) Conteúdos da Educação Física por ano de escolarização distribuídos e hierarquizados em quatro bimestres letivos 6) Referências.

A pesquisa foi realizada em uma escola de rede Municipal de Goiana no estado de Pernambuco. Tal escolha de campo de pesquisa se dá pela exigência do Mestrado Profissional em Educação Física (PROEF) de que as pesquisas sejam realizadas nos espaços de atuação dos discentes e que elas surjam da prática pedagógica do(a) professor(a).

O trato com o conhecimento do componente curricular estudado se relaciona diretamente com os orientadores curriculares da prática pedagógica que são eles: o orientador nacional que é a Base Nacional Comum Curricular, o orientador estadual que é o currículo estadual e a orientação do estado e o currículo e documento orientador municipal, pois essas orientações que devem ser seguidas enquanto docentes de escola pública, uma vez que, os conteúdos escolares são organizados nesses orientadores. É importante também destacar que, mesmo com tais referenciais e currículos há espaço para a autonomia pedagógica, e assim organizar os conteúdos no ano letivo e no programa de ensino.

Esse processo de seleção e organização dos conteúdos devem seguir alguns princípios metodológicos como: Contemporaneidade dos Conteúdos – Ao estabelecer que a seleção dos conhecimentos deve atender ao que está sendo estudado atualmente com o que há mais de moderno no mundo contemporâneo, oportunizando aos alunos conhecer e aprender sobre o que está sendo descoberto pelo avanço da ciência, sem deixar de valorizar e estudar os conhecimentos clássicos de cada componente curricular.

O clássico não é sinônimo de ultrapassado, pelo contrário, são conhecimentos que, mesmo se passando muito tempo, ainda se revelam como atuais, pois fazem parte da vida das pessoas, assim como integram os currículos escolares; Relevância aos dados da realidade – Consiste em refletir sobre o sentido e significado deste conteúdo para a vida dos estudantes, entendendo os conhecimentos escolares como importantes na vida cotidiana daqueles que os estudam. Cada comunidade, família ou estudante tem uma realidade de vida diferente, e essas realidades devem estar expressas e contempladas no programa de ensino; E Adequação às possibilidades sócio-cognitivas dos alunos – É realizar a seleção do conteúdo, adequá-lo às capacidades sociais e cognitivas dos estudantes, e as possibilidades disponíveis na comunidade escolar em questão. O entendimento de tais princípios auxilia os professores a tomarem decisões no processo de definição dos conteúdos escolares do componente curricular

Os conteúdos da Educação Física são o principal destaque deste produto, pois a distribuição e hierarquização destes conteúdos por ano e bimestre durante o ano é o principal conteúdo do programa. Para compreendermos melhor, vamos tratar de cada conteúdo da educação física enquanto componente curricular da educação básica.

O Jogo está presentes na infância das crianças antes mesmo delas iniciarem sua escolarização. O “jogar” e o “brincar” são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, mental, social, afetivo e motor dos seres humanos. Conhecer, vivenciar e compreender a importância dos jogos em nossa sociedade é de fundamental relevância para o jogo ser contemplado no currículo escolar, bem como, entender o que são as regras, sua importância para o jogo, pois o resgate dos jogos que fazem parte da comunidade na qual o aluno está inserido para ser vivenciado na escola é o que diferencia o jogo das outras manifestações da cultura corporal. Estes são alguns exemplos de como o jogo pode ser tratado na escola, e, em específico, nas aulas de Educação Física.

O esporte é um fenômeno social que envolve códigos, linguagens e sentidos sociais, desta forma, deve ser pedagogicamente tratado para que os alunos se apropriem dele como conhecimento, e não como uma atividade que adentra a escola sem pedir licença, desconsiderando os sujeitos e os princípios presentes nela, e sim como um conhecimento da cultura corporal que deve estar presente nas aulas de educação física de forma que os alunos o estudem, em seus variados aspectos e representações.

A dança é uma representação significativa da vida humana, considerada também uma linguagem corporal por transmitir: sentimentos, religiosidade, expressões culturais, emoções, costumes, dentre outros. Esse conhecimento da cultura corporal está fortemente presente em nossa sociedade, desde a pré-história o homem “dança”.

A luta enquanto conhecimento construído pelo homem ao longo da história da humanidade, como um fenômeno social que se caracteriza como uma prática corporal construída através de hábitos culturais de diferentes povos e etnias. A luta possui inúmeros contextos/representações ao longo do tempo, carregados de



sentidos e significados a partir de suas origens, surgindo a partir de suas necessidades mais básicas como a sua própria sobrevivência.

A ginástica na essência da palavra quer dizer “a arte de exercitar o corpo nu, na qual, inicialmente, englobava atividades como correr, saltar, lutar, e sua evolução e mudanças ao longo do tempo foi diretamente influenciado pela cultura e relações sociais. A partir de sua prática, as pessoas iniciaram a preocupação com a saúde corporal, entendendo que a ginástica traz benefícios para a saúde do corpo e mente.

As Práticas Corporais de Aventura é um conteúdo das aulas de Educação Física que foi recentemente colocado como conhecimentos das aulas de Educação Física escolar. Isto ocorreu em 2017, ano em que foi publicada a BNCC, que o coloca como a sexta unidade temática das aulas de Educação Física. Nele, exploram-se expressões e formas de experimentação corporal que são provocadas pelas situações que se apresentam quando o praticante interage com um ambiente desafiador.

Considerações Finais

A Educação Física enquanto componente curricular obrigatório da Educação Básica, é uma área de conhecimento dotada de conteúdos e saberes específicos, que ao longo do tempo foram se desenvolvendo e ampliando no cotidiano escolar, assim chegamos ao que temos hoje, seis conteúdos de ensino a serem distribuídos ao longo do ano letivo nos anos de escolarização: jogo, esporte, lutas, dança, ginástica e práticas corporais de aventura.

Temos atualmente alguns importantes documentos que orientam essa distribuição de tais conteúdos, e mais que orientar, tais documentos fazem parte do currículo a ser seguido a níveis nacionais, estaduais e municipais como vimos anteriormente. Nesse sentido, não cabe mais uma prática pedagógica desarticulada e isolada do restante da rede pública de escolarização brasileira. É necessário, pesquisar, apropriar-se dos conhecimentos, planejar e realizar a construção coletiva do programa de ensino de educação física da escola, para que a prática docente seja sistematizada, integrada aos orientadores curriculares, articulada aos anos de escolarização da educação básica, e principalmente qualificada.

Esta organização do trabalho pedagógico em conjunto com um processo de ensino e aprendizagem qualificado e as condições escolares adequadas assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases, permite e oportuniza aos estudantes terem acesso a um processo educativo nas aulas de Educação Física de qualidade e assim, a possibilidade de desenvolver-se em diversos aspectos do ser humano como: cognitivo, motor, afetivo e social.

Referência do produto educacional

Disponível em: <https://edutec.unesp.br/proef/docs/Produtos%20ProEF%20-%20Turma%201/5%20-%20UPE/Layz%20Hemiliana%20Da%20Silva.pdf>



PROJETO CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Caroline Fabiane Lechner

<https://orcid.org/0000-0002-4412-8597> 

<http://lattes.cnpq.br/9505178013038945> 

Prefeitura Municipal Santa Maria do Herval (Santa Maria do Herval, RS – Brasil)

cfl2905@gmail.com

Fernando Jaime González

<https://orcid.org/0000-0002-7033-663X> 

<http://lattes.cnpq.br/2914978770769541> 

Universidade Regional do Noroeste do Estado de Rio Grande do Sul (Ijuí, RS – Brasil)

fjg@unijui.edu.br

Introdução

A Educação Física escolar brasileira tem passado em seu contexto histórico, por um processo de transformação, marcado, principalmente, pelo Movimento Renovador. Esse movimento incitou mudanças significativas que trouxeram a necessidade de pensar a Educação Física como um espaço pedagógico, comprometido com os propósitos da escola. Desse modo, várias produções e documentos curriculares, como por exemplo, (BRASIL, 1997; BRASIL, 2017; COLETIVO DE AUTORES, 1992; GONZÁLEZ E FRAGA, 2009) tratam dos conhecimentos específicos da disciplina, e da responsabilidade que ela assume com a rica parcela da cultura, a Cultura Corporal de Movimento.

Frente às mudanças propostas, percebeu-se por um bom período, que a repercussão desse movimento foi muito intensa no âmbito acadêmico, o que não acontecia da mesma forma no “chão da escola”. Havendo assim, um distanciamento na Educação Física que dizia e naquela que realmente se concretizava nas práticas pedagógicas dos professores (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009; BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019).

Segundo González (2019 apud BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019, p. 11), diversos são os elementos que se combinam para tal configuração, destacam-se dentre outros, “tanto as condições objetivas de trabalho dos professores da Educação Básica, como problemas na formação inicial e continuada, a resistência da cultura escolar a mudanças, entre muitos outros”. Assim também, o autor refere-se ao problema que a área possui em produzir e sistematizar conhecimentos relevantes para sustentar a Educação Física na concepção de uma disciplina escolar, com conteúdos a ensinar e conhecimentos e saberes específicos a produzir. Entendo que atualmente, a construção de projetos curriculares da área seja mais intensa e que existam propostas curriculares de Educação Física em muitas escolas, porém, isto ainda não fazia parte da minha realidade.

Enquanto profissionais da área e professores atuantes cotidianamente na escola, interferimos diretamente, na construção/desconstrução e conquista/perda do espaço da Educação Física, enquanto disciplina curricular. Ora, podemos ser espectadores, assistir ao que acontece, esperando que outros definam os acontecimentos, ou, em contrapartida, podemos ser protagonistas, participando desse processo de transformação.

Sempre busquei em minha prática pedagógica, efetivar os direitos de aprendizagem dos estudantes, no que diz respeito à Educação Física escolar, assumindo a responsabilidade com o conhecimento produzido sobre essa dimensão da cultura. Levando os alunos a experimentar, conhecer, apreciar e construir conhecimentos sobre diferentes práticas corporais sistematizadas, compreendendo-as como fenômeno cultural, formando indivíduos dotados de capacidade crítica e com condições de agir autonomamente na esfera das práticas corporais.

Frente a este movimento, na busca por materializar ideias da proposta renovadora desde que entrei na escola, percebia que havia um reconhecimento pessoal dos membros da escola a meu envolvimento, dedicação e comprometimento. Entretanto, a valorização de minha atuação pedagógica, em contraposto, não era acompanhada pelo estranhamento ou questionamento no caso de uma atuação pedagógica tradicional, que segundo González (2018), seria uma atuação pautada em aulas orientadas aos mais habilidosos, direcionadas aos princípios de rendimento atlético/desportivo, que excluem a maioria dos alunos, que não tematizam os conteúdos e que se resumem praticamente ao ensino dos esportes hegemônicos. Fato que, em minha interpretação, indicava a falta de compreensão do que se ensina ou deveria ensinar nas aulas de Educação Física e a ausência de uma proposta para essa disciplina pensada junto ao projeto da escola.

Diante das complexidades do cotidiano escolar e a necessidade advinda diante delas, o curso do Mestrado Profissional em Educação Física contribuiu na potencialização do interesse pelo meu tema de pesquisa e na construção do produto educacional resultante da mesma, o Projeto Curricular de Educação Física para os anos finais do Ensino Fundamental da escola participante do estudo.



A construção coletiva de planejamento e validação curricular se deu no objetivo de construir ações que pudessem contribuir para a potencialização da conquista de um novo espaço da disciplina e para reconfiguração do seu sentido no contexto escolar. Em outras palavras, ações orientadas a construir um lugar no currículo, reconhecido e valorizado. Intervenções, que tornassem possível que agentes da cultura escolar (gestores, pais, alunos e professores), tomassem conhecimento da importância dos saberes específicos da disciplina e da sua contribuição para o projeto da escola e, conseqüentemente, para formação dos alunos. Através do estudo de temas que possibilitassem a construção de uma nova concepção de Educação Física, outras formas de pensar e interpretar a disciplina na escola. Na intenção de construir uma proposta curricular para os anos finais do Ensino Fundamental, que se constituísse num documento de trabalho da escola, com elementos e marcas dos participantes do estudo.

Desenvolvimento

A proposta de investigação esteve elencada a partir de uma abordagem qualitativa, pautada na pesquisa-ação.

O Projeto Curricular foi construído coletivamente através do Grupo de Estudo, numa instituição da Rede Municipal de Ensino do interior do estado do Rio Grande do Sul. O Grupo de Estudo foi constituído pelo coordenador pedagógico dos anos finais do Ensino Fundamental, por duas docentes e pela diretora da escola (as idades variam entre 35 e 46 anos). Como maneira de preservar a identidade dos participantes, foram utilizados nomes fictícios, a denominação, contudo, indica o gênero dos participantes. Como pesquisadora, participei do Grupo de Estudo Colaborativo no papel de mediar as discussões, propor temas e trazer materiais oportunizando momentos de reflexão.

Figura 1 – Identificação dos participantes do grupo de estudo colaborativo e aspectos da formação



Fonte: construção dos autores.

O estudo foi submetido a avaliação do CEP – Comitê de Ética em Pesquisa da UNIJUÍ, segundo o descrito todos os aspectos éticos foram observados no desenvolvimento da pesquisa, sendo aprovado sob o número do estudo: CAEE: 13084819.0.0000.5350 e número do parecer: 3.407.125. Além disso, foram atendidos os princípios éticos conforme estabelece a Resolução 466/2012, do Conselho Nacional da Saúde do Ministério, garantindo a integridade, anonimato, liberdade de participação e a preservação dos dados que pudessem identificar os sujeitos participantes.

Foram realizados 10 encontros com o Grupo de Estudo Colaborativo, no período de julho a dezembro de 2019, com duração entre uma hora e trinta minutos à duas horas, sendo que todos foram gravados. Em síntese, os encontros estiveram organizados nas seguintes intenções: nos três primeiros encontros deu atenção especial as memórias escolares dos participantes nas aulas de Educação Física, em deixá-los à vontade para relatar sobre suas experiências e como refletiram na sua vida; identificar as concepções dos participantes em relação ao que se ensina e aprende nas aulas de Educação Física; as concepções sobre a função social da escola, papel dos componentes e aspectos da cultura escolar. Os encontros seguintes oportunizaram elementos para a construção de novas formas de pensar e interpretar a disciplina, encontros voltados a explicitar a especificidade da Educação Física. Já os últimos encontros buscaram contribuições na construção da proposta curricular de Educação Física e estratégias de explicitar o que já foi construído.

Segue a figura referente aos temas dos encontros do grupo de estudo:

**Figura 2** – Temas dos encontros do grupo de estudo

1º - TEMA - CONCEPÇÕES INICIAIS SOBRE O QUE SE ENSINA E APRENDE NA EF ESCOLAR <ul style="list-style-type: none">• Concepções Iniciais sobre a Educação Física
2º - TEMA – EXPERIÊNCIAS E EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO A EF <ul style="list-style-type: none">• Resgate das memórias escolares; espaço simbólico da disciplina no currículo escolar.
3º - TEMA – ESCOLA- EF-CULTURA ESCOLAR <ul style="list-style-type: none">• Sentido da escola.
4º - TEMA – TRANSFORMAÇÃO DA EF <ul style="list-style-type: none">• Transformações da Educação Física ao longo de seu percurso no contexto escolar.
5º - TEMA – ESPECIFICIDADE DA EF <ul style="list-style-type: none">• Especificidade da Educação física escolar.
6º - TEMA – COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA <ul style="list-style-type: none">• As Competências Gerais para o Ensino Fundamental (BNCC, RG)
7º - TEMA – COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA EF NO ENSINO FUNDAMENTAL <ul style="list-style-type: none">• As Competências Específicas da EF para o Ensino Fundamental (BNCC, RG)
8º - TEMA – UNIDADES TEMÁTICAS DA EF NOS ANOS FINAIS DO ENS. FUNDAMENTAL <ul style="list-style-type: none">• Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimento da EF nos anos finais do Ens. Fundamental
9º e 10º - TEMA – PROJETO CURRICULAR DE EF <ul style="list-style-type: none">• Elaboração De Sugestões/Ideias/Registros/Explicitação/Estratégias

Fonte: construção dos autores.

O processo de validação deste projeto se deu através da apresentação do projeto curricular junto aos pais, alunos e professores (que não participaram do grupo de estudo) e atuam nos anos finais desta escola. O processo de validação aconteceu em momentos distintos, sendo: um encontro com grupo focal de alunos, um encontro com grupo focal de pais, a apresentação da proposta para os professores dos anos finais da escola e para os pais na reunião inicial do ano letivo.

O Projeto Curricular construído apresenta: uma breve descrição do processo de planejamento curricular realizado, apresentação da proposta, descrição da escola e de sua Educação Física, introdução sobre a função social da escola e papel da disciplina quadro com as reflexões e relações estabelecidas pelos integrantes do Grupo de Estudo Colaborativo no que diz respeito as competências Gerais da Educação Básica e Competências específicas da área, identificação das Unidades Temáticas BNCC (BRASIL, 2018), temporalização dos temas e subtemas estruturantes estruturadores, seleção dos conteúdos e competências para cada tema estruturante os conteúdos, os tempos e espaços de aprendizagem, estratégias e procedimentos, instrumentos avaliativos, questões didático-metodológicas e os seus princípios orientadores, quadro de conteúdos anual e trimestral de cada turma e referências.

Considerações Finais

A partir da experiência do planejamento curricular coletivo e das ações de validação da proposta construída, percebeu-se que a configuração e o encaminhamento do planejamento curricular coletivo (sequência dos temas, estratégias, procedimentos), o estudo de temas relacionados à disciplina, os instrumentos utilizados nos encontros, a participação de pessoas “de fora” da Educação Física e o processo de validação, potencializaram o surgimento de elementos que contribuíram para a reconfiguração do sentido da Educação Física, na comunidade escolar na qual o estudo foi realizado.

O estudo de temas que perpassam a Educação Física escolar concorreu para as transformações das concepções iniciais dos participantes no que se refere ao sentido da escola e ao ensino da Educação Física escolar. Contribuiu para a construção de conhecimentos, que permitiu a transformação da ideia inicial que os participantes tinham sobre a disciplina e favoreceu o reconhecimento da especificidade do componente curricular junto à instituição escolar.



A participação de pessoas “de fora” da Educação Física, concorreu para o fortalecimento da proposta, à medida que seus participantes tomaram conhecimento e participaram do que foi construído. O esforço deste grupo de gestores e professores de outras disciplinas, em se reunir para estudar sobre a Educação Física, possibilitou a construção de um projeto curricular, que tem as marcas das pessoas que participaram de sua construção. Entendo que, a participação ativa e coletiva dos participantes na construção do projeto curricular, manifestando suas opiniões e contribuindo com a construção, foi fundamental para que o projeto tivesse sentido e se tornasse um documento de trabalho da escola.

O processo de validação tornou possível que diferentes agentes da cultura escolar, tomassem conhecimento do que estava sendo construído e que o trabalho se fortalecesse à medida em que isso ia acontecendo. Permitiu que a Educação Física fosse demarcando seu espaço dentro dessa cultura escolar e passasse a assumir um lugar reconhecido (alinhado aos objetivos do componente curricular atualmente) nesta comunidade escolar.

O planejamento e a sistematização do componente Educação Física avançaram e foram notados dentro da escola, junto aos alunos e a comunidade escolar, conquistando espaço importante. Houve e ainda vem ocorrendo, uma construção coletiva de demarcação do espaço da Educação Física dentro do currículo e desta cultura escolar.

A construção de um Projeto Curricular para os anos finais do Ensino Fundamental, organizado e alinhado aos propósitos da escola trouxe um salto qualitativo para a disciplina. Penso que, hoje, dificilmente seja aceita ou vista uma aula “rola bola” sem que haja algum estranhamento por parte da comunidade escolar. Além disso, o Projeto Curricular auxilia na prática pedagógica do professor, em relação a organização dos temas estruturadores, objetos de conhecimento, tempos e espaços de aprendizagem desses temas ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental.

Reconheço que, mesmo diante de tantas conquistas, ainda são necessárias estratégias, para que essa nova concepção de Educação Física possa se enraizar e consolidar nesta comunidade escolar. De forma que, a reconfiguração do sentido da disciplina, continuará se dando e se fortalecendo com o conhecimento e a participação da comunidade escolar e através do compromisso assumido pelos docentes da área na sua prática pedagógica.

Referência do produto educacional

Disponível em:

<https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/7079/Caroline%20Fabiane%20Lechner%20-%20Produto.pdf?sequence=2&isAllowed=y>



PROPOSIÇÕES METODOLÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA: FÚTBOL CALLEJERO, SPORT EDUCATION E TPSR

Márcio Silva Paiva

<https://orcid.org/0000-0002-8080-111X> 

<http://lattes.cnpq.br/2564770338070972> 

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (São Paulo, SP – Brasil)

marcio.s.paiva@unesp.br

Maria Candida Soares Del-Masso

<https://orcid.org/0000-0003-2573-437X> 

<http://lattes.cnpq.br/4065117731206061> 

Universidade Estadual Paulista (Rio Claro, SP – Brasil)

delmasso@nead.unesp.br

Introdução

Em 2017, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo apresentou sua nova proposta curricular para o Ensino Fundamental, intitulada *Currículo da Cidade* (SÃO PAULO, 2019a). O objetivo deste novo currículo foi alinhar as diretrizes curriculares do município à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Continuando o processo de implementação curricular foram lançadas, em 2018, as publicações intituladas *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade* (SÃO PAULO, 2019b). Ao todo foram contemplados os nove componentes curriculares, mais uma orientação para a Coordenação Pedagógica. Esta ação constituiu-se como mais um desdobramento de toda ação de implementação do novo currículo paulistano, portanto as Orientações Didáticas não foram pensadas de modo complementar ao Currículo da Cidade, mas constituintes desse documento, abrangendo diversos saberes, cuja finalidade foi, sobretudo, garantir a aprendizagem dos estudantes matriculados na rede municipal (SÃO PAULO, 2019b).

Pela proposição de objetivo tão importante, qual seja, a coerência das publicações institucionais, seus fins e considerando as mudanças trazidas pela BNCC, entendemos ser essencial que os docentes da Rede Municipal de Educação (RME) apropriem-se desse material, principalmente, do contido em ambas as publicações da SME, acima citadas.

Dada à peculiaridade dos conteúdos tematizados nas aulas de Educação Física, entendemos que não é concebível uma prática pedagógica na qual não exista participação do estudante, visto que a disciplina envolve experiências vivenciadas pelo corpo, impregnadas de emoções, sentimentos e desejos (BETTI, 2018).

Darido e Rangel (2015) apontam que se faz necessário democratizar o acesso à Educação Física a todos os educandos, pois ao entender que todos os estudantes possuem o direito, enquanto cidadãos, de participar das aulas de Educação Física, independentemente da cor, etnia, religião, gênero, idade etc., o problema do professor deve estar pautado em encontrar alternativas para a não exclusão, repensando a sua prática pedagógica, objetivando torná-la acessível a todos os estudantes.

Como vemos, sem o envolvimento discente, a apropriação dos conhecimentos da cultura corporal torna-se extremamente prejudicada em todos os seus aspectos. Reforçamos que os conteúdos da Educação Física não podem se resumir ao fazer puramente motor, devendo, assim, assumir um duplo caráter, possuidor de um saber fazer e um saber sobre o fazer (BRACHT, 2010), o que aponta a necessidade de uma interação entre os estudantes e o conteúdo.

As *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade* (SÃO PAULO, 2019b) para a Educação Física apresentam, pois, duas problemáticas consideradas mais comuns quanto à participação dos estudantes e que dificultam o trabalho docente rumo à efetivação de uma educação de qualidade: *o afastamento e a indisciplina*.

Em relação ao afastamento dos discentes, as *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade* indicam que ele se dá por diversos fatores, mas especificam duas causas mais comuns. A primeira é a repetição dos conteúdos ao longo dos anos escolares. O segundo motivo é o insucesso que os estudantes vivenciam durante as aulas de Educação Física (São Paulo, 2019b).

A indisciplina é assim tratada como um efeito do excesso de regras impostas aos estudantes e da pouca importância que é dada ao debate sobre os princípios que regem e motivam a criação destas mesmas regras (SÃO PAULO, 2019b).

Para enfrentar ambas as problemáticas, o documento apresenta três propostas didáticas que podem contribuir com o processo pedagógico, são elas: *“Sport Education (SE), Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR) e o Fútbol Callejero”* (SÃO PAULO, 2019b).



No presente estudo, iremos nomear tais propostas de *métodos de ensino*, pois além desta ser a nomenclatura mais empregada nas pesquisas em nosso país, ela é também a mais utilizada por autores nacionais que embasaram este estudo, como Libâneo (2013) e Soares *et al.* (2012).

Um obstáculo para a implementação dos métodos propostos pelo documento orientador é o pequeno número de publicações sobre o assunto, no Brasil.

É certo que uma quantidade considerável de estudos já foi desenvolvida sobre o *Sport Education*, mas a grande maioria destas pesquisas foram realizadas no exterior e somente nos últimos anos é que começaram a aparecer relatos sobre a sua aplicabilidade no Brasil. Já com relação ao *TPSR*, praticamente não se encontram estudos efetuados em nosso país, embora diversas publicações estrangeiras relatem seu êxito na diminuição da indisciplina (DARIDO; GINCIENE; GONZALEZ, 2018). Por fim, sobre o *Fútbol Callejero* praticamente não se encontram publicações que relatem os impactos deste método na educação dos jovens, tampouco sobre sua adequação à Educação Física Escolar, contudo alguns grupos de pesquisa brasileiros estão trabalhando intensamente com esta proposta e fazem avaliações positivas a respeito de suas potencialidades (DARIDO; GINCIENE; GONZALEZ, 2018).

Para iniciar a aproximação entre os docentes e os *métodos de ensino* apresentados no documento oficial foi proposta, por este pesquisador, uma ação formativa, autorizada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, um curso intitulado “Currículo da Cidade: Introdução aos Modelos Instrucionais para a Educação Física”. A referida formação contou com 30 (trinta) vagas e foi destinada aos professores de Educação Física da Diretoria Regional de Educação da Capela do Socorro, em um total de oito encontros e 24 horas de duração.

A referida diretoria está localizada no extremo sul da cidade e abrange os bairros de Socorro, Interlagos, Cidade Dutra, Grajaú, Parelheiros e Marsilac. De acordo com dados demográficos disponíveis no site da Prefeitura, a população da região é de 734.371 habitantes, números extraídos do Censo 2010. Em dados mais detalhados, na região existem 31 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) e mais 5 EMEFs localizadas dentro dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), totalizando 28.923 vagas no ensino fundamental e 3.803 vagas na educação de jovens e adultos.

Em relação aos docentes público-alvo do curso, existem, até o presente ano, 130 professores de Educação Física lotados nesta diretoria de ensino, e 21 analistas de informações culturais e desportivas – Educação Física, de acordo com o Portal SME/SP.

O conteúdo do curso se ateve, principalmente, sobre quatro tópicos: Apresentação do Currículo da Cidade, *Fútbol Callejero*, *Sport Education* e *TPSR*. Grosso modo, foram destinados aproximadamente dois encontros para cada um dos tópicos. De modo a deixar a formação mais dinâmica, propusemos diversas atividades práticas, nas quais foi possível vivenciar os métodos de ensino. Ao final, todos os cursistas, como forma de avaliação, elaboraram um planejamento buscando contemplar algum dos métodos de ensino. Atentamos que a citada formação teve 21 inscritos, mas apenas 12 professores compareceram aos encontros e, destes, 100% concluíram o curso.

Objetivamos com esta ação a realização de uma pesquisa junto aos professores concluintes do referido curso, para coletar sua opinião sobre as suposições contidas nas *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade*, no que diz respeito à presença e causas da *indisciplina* e do *afastamento* discente, bem como da aplicabilidade e aceitação dos três *métodos* pesquisados. Os pesquisadores fizeram uso de um questionário online com perguntas abertas e fechadas.

A primeira ação realizada foi o envio de uma mensagem de aviso aos professores, informando que no prazo de alguns dias receberiam o link para responder a um questionário. Depois, o link da pesquisa elaborada na plataforma *Microsoft Forms*, especialmente desenvolvida para esta atividade, foi enviado para os participantes do estudo.

Ao término do primeiro final de semana seguinte contávamos com 11 respostas de 12 possíveis. Na segunda-feira próxima foi enviada a mensagem de reforço no grupo do aplicativo de comunicação, e após quatro dias, as 12 respostas haviam sido coletadas.

Analisando os dados, observamos que o grupo era composto por 9 professoras e 3 professores. Do total, 11 realizaram sua formação particulares de ensino superior e 8 possuíam especialização *lato sensu*. O tempo médio de anos desde a conclusão do curso superior foi de 12,7 anos, havendo uma variação entre 6 a 22 anos.

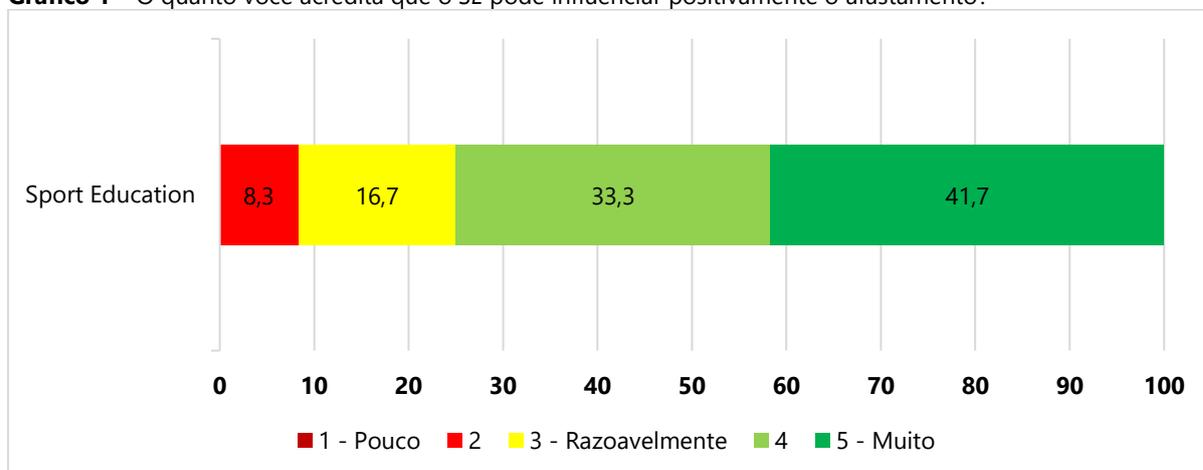
Em relação à participação dos estudantes durante as aulas de Educação Física, 33,3% disseram que o afastamento é uma problemática comum em suas aulas. A indisciplina foi apontada como problemática frequente por 58,3% dos participantes.

Por meio das respostas foi possível observar que tanto o afastamento dos estudantes quanto a indisciplina são problemas mais presentes nos anos finais do ensino fundamental do que nos iniciais. Nesse aspecto, destacamos a indisciplina, que foi apontada 66,7% dos participantes, como um problema que afeta entre muito e razoavelmente as aulas, e que chega aos três anos finais com 91,7% dos docentes apontando esta ação entre razoável e muito problemática em suas aulas.



Em relação aos métodos propostos pela publicação municipal, o percentual de participantes que declarou nenhuma familiaridade com as propostas foram: 58,3% para o *Fútbol Callejero*, 66,7% para o *Sport Education* e 75% o *TPSR*.

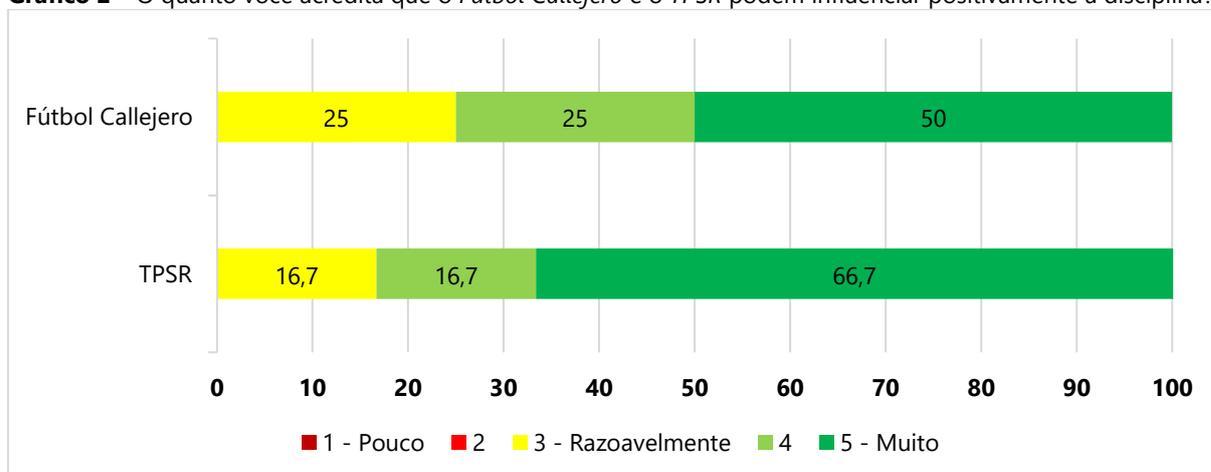
Gráfico 1 – O quanto você acredita que o *SE* pode influenciar positivamente o afastamento?



Fonte: construção dos autores.

Ao analisar as propostas apresentadas durante a formação, 91,7% classificaram o *Sport Education* com um poder de superar positivamente o afastamento entre razoável e muito. O *Fútbol Callejero* e o *TPSR* foram considerados propostas capazes de influenciar positivamente a disciplina entre “razoavelmente” e “muito” por 100% dos participantes.

Gráfico 2 – O quanto você acredita que o *Fútbol Callejero* e o *TPSR* podem influenciar positivamente a disciplina?



Fonte: construção dos autores.

Ao final, os participantes foram instados a se posicionarem frente a duas afirmações. A primeira dizia “A produção de um material escrito sobre os Modelos Instrucionais seria positivo para minha prática.” E a segunda afirmação “Sou favorável a mais cursos com esta temática”. Ambas as afirmações apresentaram um score de 100% dos participantes *concordando* ou *concordando totalmente* com as sentenças.

Não somos inocentes ao ponto de propagar que os três métodos aqui tratados serão suficientes para o completo enfrentamento da indisciplina e do afastamento discente, mesmo porque, como vimos no corpo deste estudo, as pesquisas sobre sua efetividade na realidade brasileira ainda são escassas, embora os poucos estudos já realizados apontem benefícios muito próximos aos alegados pelos seus principais idealizadores. Por isso, cremos que este seja um dos possíveis conhecimentos a serem desenvolvidos a partir de uma parceria entre escola e universidades, com vistas às transformações educacionais.

Fica, portanto, o desafio de aprimoramento destas três propostas aos problemas e cenários presentes nas diversas escolas brasileiras, bem como o desenvolvimento de outras possibilidades, seja pela combinação de dois ou mais métodos existentes, ou pelo desenvolvimento de novas propostas. No mais, acreditamos ter alcançado



os objetivos do mestrado profissional ao elaborar um produto que possa contribuir para o desenvolvimento dos métodos de ensino propostos.

Referência do produto educacional

Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/204146>



UNIDADE DIDÁTICA DE LUTAS-CAPOEIRA

Deise Iara Mensch

<https://orcid.org/0000-0002-4501-7952> 

<http://lattes.cnpq.br/2521563122853067> 

Secretaria Municipal de Educação de Ijuí (Ijuí, RS – Brasil)

deise.mensch@gmail.com

Paulo Evaldo Fensterseifer

<https://orcid.org/0000-0003-4859-2255> 

<http://lattes.cnpq.br/5248451955341619> 

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Ijuí, RS – Brasil)

fenster@unijui.edu.br

Introdução

O material didático composto por uma Unidade Didática de Lutas-Capoeira faz parte da minha pesquisa realizada durante o Mestrado Profissional em Educação Física em Rede- PROEF, intitulada de **“DO MAL-ESTAR AO EMPODERAMENTO: um estudo autoetnográfico na área da Educação Física Escolar”**. O estudo teve como objetivo assumir meu mal-estar docente enquanto profissional, e a partir disso iniciar buscas na tentativa de encontrar o “tratamento” para esse mal-estar através da prática e reflexões possíveis pelo empoderamento do conhecimento. Para tanto, durante a pesquisa, organizei uma proposta de Unidade Didática com o tema Lutas – Capoeira para o 7º ano do Ensino Fundamental, descrevendo o processo da unidade didática através de um diário de bordo, relatando essas aulas e como o empoderamento foi ocorrendo durante todo esse processo de “tratamento”, que englobou a formação continuada – possível através do envolvimento acadêmico no curso de Mestrado Profissional em Educação Física – PROEF e a minha visão perante o sentido da Educação Física Escolar.

Desenvolvimento

Metodologicamente falando, a pesquisa foi dividida em duas partes, uma autoetnográfica na qual a autoetnografia veio tomando como foco de minha pesquisa, e outra na pesquisa de campo. As aulas elaboradas para o momento da pesquisa ação foram pensadas, descritas e relatadas. As análises foram completadas pelo Diário de Bordo, a partir da descrição densa do vivido e experienciado. A pesquisa ação contou com doze (12) alunos participantes do 7º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ijuí-RS, para os quais foram ministradas nove (09) aulas com o tema Lutas – Capoeira. Acreditando que esse material possa auxiliar professores que apresentam dificuldades semelhantes às minhas, em realizar na prática o que a BNCC nos exige, e que é direito de aprendizagem dos alunos, nesse caso, a Capoeira, é que proponho essa Unidade Didática, sem ter a pretensão de servir como manual “engessado” para o desenvolvimento dessa temática no contexto das aulas de Educação Física, mas sim, a possibilidade de compartilhar uma prática bem-sucedida.

A Unidade Didática

A UD pode ser considerada um conjunto de objetivos reunidos a partir de um eixo motivador (VEIGA et al., 2012). Os autores descrevem que os professores planejam as aulas, decidem os objetivos, as atividades que serão realizadas, os estudos, e, a avaliação. Para Veiga et al. (2012, p. 119) “planejar uma unidade significa, fundamentalmente, promover a integração das experiências dos alunos num todo de conteúdo significativo e selecionar experiências de aprendizagem em um campo unitário”.

A UD proposta a seguir tem como objetivo pedagógico introduzir os educandos no mundo das lutas, dando ênfase a capoeira, através de saberes conceituais e corporais. Nesse processo os saberes conceituais são abordados numa perspectiva de entendimento e reflexão dos alunos sobre a pluralidade das lutas, e os diversos aspectos da capoeira desde sua origem até os dias atuais. A ideia é que os discentes possam fazer relações e entender a estrutura de outras lutas através dos conteúdos, os saberes corporais têm como objetivo possibilitar a compreensão da modalidade através de vivências motoras pontuais (movimentos técnicos e jogos), nas quais o foco principal é praticar para conhecer.

O processo de construção dessa UD iniciou durante a disciplina de Lutas ministrada através do PROEF. Nessa disciplina, fomos desafiados a organizar uma UD de Capoeira, a qual fiz algumas alterações posteriormente para essa dissertação. Para tanto, as aulas foram inspiradas em diversos sites, modelos de aula que estavam disponíveis na rede de internet, entre elas, destaco as atividades do Programa Segundo Tempo.

**Quadro 1** – Unidade didática lutas – capoeira

Objetivos das aulas	
Tempo das aulas: 2 períodos de 50min cada	
Aula 1	Diferenciar Lutas e Brigas e compreender a classificação das lutas em relação às distâncias (RUFINO, 204).
Aula 2	Conhecer e vivenciar a Ginga, Benção e cocorinha (esquiva).
Aula 3	Participar de uma roda de capoeira.
Aula 4	Realizar os movimentos de Aú, Martelo, Meia-lua-de-frente e esquiva.
Aula 5	Conhecer o histórico da capoeira: quem foi o mestre Pastinha? Diferenças entre capoeira de Angola e Regional.
Aula 6	Conhecer a história da capoeira e do mestre Bimba.
Aula 7	Conhecer a História da capoeira, instrumentos. Discutir sobre a inclusão na capoeira.
Aula 8	Conhecer os instrumentos, realizar as palmas e cantar. Jogar capoeira de forma elementar.
Aula 9	Participar de roda de capoeira com os alunos da APAE.

Fonte: construção dos autores.

Processo Metodológico

A estrutura da aula aconteceu em três momentos: roda inicial, tarefas e roda final. A seguir uma breve explicação de cada momento da aula.

• Roda inicial

O primeiro momento esteve direcionado para introdução sobre os conteúdos a serem abordados na aula e revisão das aulas anteriores. Nessa introdução, trouxe para os alunos o que seria trabalhado na aula e de que forma, introduzindo o assunto destinado para aquele momento. Pode ser através de uma pergunta, de um texto, de uma explicação, de imagens ou até vídeos, dependendo do tema a ser tratado.

• Tarefas

O momento esteve voltado para as vivências dos conteúdos, de acordo com o objetivo da aula. Nas práticas motoras (saberes corporais), o ensino pedagógico teve a intenção de praticar para conhecer. Os movimentos foram desenvolvidos dentro de um sistema do mais simples para o mais complexo sempre respeitando os limites motores e a integridade física dos alunos, enfatizando cuidados nas realizações dos movimentos a fim de evitar qualquer tipo de lesão. Dentro das dificuldades dos alunos o objetivo não foi dar respostas, mas fazer indagações que permitam eles a pensar, e ao mesmo tempo inserir o grande grupo para a solução da dúvida.

• Roda final

No momento final da aula foram discutidos os conhecimentos ensinados/tematizados e as atividades trabalhadas fazendo uma breve avaliação, abordando os pontos de potencialidades e fragilidades. No encerramento abordou-se os conteúdos a serem desenvolvidos na próxima aula, organizando os educandos em grupos e pré-estabelecendo os temas para pesquisa e trabalhados em casa, quando necessário.

Considerações Finais

Oportunizar aos alunos saberes que são fundamentais serem trabalhados nas aulas de Educação Física, oportuniza aos alunos “o acesso a uma dimensão de conhecimento e de experiência que não lhe seria proporcionado de outro modo” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010, p. 17).

E nós, educadores, não temos o direito de negar esse direito aos alunos. Quando optei em realizar uma unidade didática de capoeira, foi por um bom motivo: motivar-me com uma unidade didática que nunca havia trabalhado e sempre pensei ser impossível levar esse conteúdo aos alunos, pois não tive formação para isso em minha graduação. Através dos estudos para a organização curricular da escola, observei que a capoeira estava como objeto do conhecimento para o 7º ano. Logo, organizei nove aulas para trabalhar/estudar com eles. Para o desenvolvimento das aulas, utilizei várias bibliografias como os “Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar” de González e Fraga (2009), “Lições do Rio Grande” e muita pesquisa na internet.

Iniciando as aulas, observei que os alunos estavam empolgados pela unidade didática que era “diferenciada”, pois nunca havia sido trabalhada em nossa escola pela falta de experiência e iniciativa minha. Adquiri alguns instrumentos como o berimbau e o cajón (que me esforcei para aprender minimamente, para poder ensinar os principais toques da capoeira), o que também empolgou os alunos.

No desenrolar das aulas, muitos momentos foram proveitosos e outros nem tanto. Como por exemplo, em muitos momentos tive dificuldades de os alunos realizarem os movimentos, pois por vergonha ou falta de vontade mesmo não queriam realizar as tarefas (e quantos movimentos eu não sabia mostrar? Vários...). Contudo, com muita insistência acabavam realizando.



Acredito que os alunos tinham o interesse em realizar as tarefas, mas como era uma turma pequena, parecia que faltava um pouco de motivação, de mais pessoas fazendo. Em relação ao cajón e berimbau, os mesmos se interessaram em tentar tocar.

Ao longo das aulas, as tarefas começaram a ficar complexas. Insistir para que os alunos participassem foram atitudes que aconteciam em todas as aulas. A turma do 7º ano da escola possui uma característica de desmotivação, não apenas nas aulas de Educação Física, mas em todas as disciplinas. Contudo, com o passar das aulas, não fiquei desmotivada em continuar nesse “tranco”, pois, de um modo geral, fiquei feliz e tranquila com as aulas desenvolvidas. No contexto geral, as aulas atingiram os seus objetivos e eu, enquanto educadora, proporcionei aos alunos o que é seu de direito, pois o sentido no meu fazer extrapolam a barreira do meu fazer pedagógico, no qual me sinto bem sabendo que estou na direção certa.

Ao final da unidade didática, os alunos relataram que foram uma quantidade de aulas excessivas de capoeira dizendo “já deu de capoeira”, querendo jogar futebol. No entanto, mesmo que eles demonstrassem que a aula já estava sendo “chata”, pude perceber o quanto eles aprenderam ao final daquela unidade didática, através de suas falas, entendimentos e avaliação final realizada posteriormente, e que os objetivos que propus em todas as aulas tiveram um bom aproveitamento.

Na nossa última atividade, oficina com os alunos da APAE, o que me emocionou foi a participação de uma aluna, que tem problemas de drogadição, infrequência escolar e más condutas. Essa aluna demonstrou empatia perante os alunos da APAE, realizando todas as atividades e fazendo dupla com esses alunos. Sei que não consegui atingir todos os alunos, em todas as aulas, e em todos os conteúdos, mas tenho acreditado, que preciso fazer a minha parte enquanto educadora, e tenho a certeza do dever cumprido nessas nove aulas.

Entendo que, após concluir a unidade didática de Capoeira, se concretizou na prática às minhas reflexões sobre o papel social da escola e do sentido da Educação Física com relação ao meu compromisso enquanto educadora. Dessa forma, optar em realizar uma unidade didática de capoeira é um belo exemplo de mostrar que é possível trabalhar esse conteúdo na escola, mesmo não tendo vivências práticas anteriores com este tema.

Referência do produto educacional

Disponível em: <https://edutec.unesp.br/proef/docs/Produtos%20ProEF%20-%20Turma%201/6%20-%20UNIJUI/Deise%20lara%20Mensch.pdf>



“VAI TER CAMPEONATO DE NOVO? LIMITES E POSSIBILIDADES DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O FUTSAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR A PARTIR DO *SPORT EDUCATION MODEL*”

Fabiano Schulz Lopes

<https://orcid.org/0000-0002-6637-8765>

<http://lattes.cnpq.br/3742063135196338>

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Ijuí, RS – Brasil)
fabianoslopes@hotmail.com

Paulo Carlan

<https://orcid.org/0000-0003-2745-864>

<http://lattes.cnpq.br/5074009818501044>

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Ijuí, RS – Brasil)
carlan@unijui.edu.br

Introdução

Este material didático é fruto de uma pesquisa intitulada “VAI TER CAMPEONATO DE NOVO? LIMITES E POSSIBILIDADES DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O FUTSAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR A PARTIR DO *SPORT EDUCATION MODEL*”.

O objetivo do trabalho foi planejar, desenvolver e analisar uma proposta de ensino para o futsal, abordando os saberes corporais, conhecimentos conceituais (técnicos e críticos) e saberes atitudinais, a partir dos pressupostos do *Sport Education Model*. O estudo foi realizado com uma turma de 8º ano de uma Escola Municipal da cidade de Novo Hamburgo.

Tanto a dissertação quanto o produto final foram desenvolvidos ancorados em alguns conceitos principais. Partimos da caracterização da escola enquanto instituição republicana e democrática, defendida por González e Fensterseifer (2009). Esta, segundo os autores, constitui-se na instituição mais importante no sentido de preparar os sujeitos para a participação ativa na sociedade, a partir da oferta de determinados conhecimentos. Em seguida, baseados nos mesmos autores, e também em Bracht (2014) e Betti (2009), defendemos que o papel da educação física como disciplina curricular vinculada a essa instituição passa por introduzir de maneira crítica os alunos na cultura corporal de movimento. Por último, justificamos a presença do esporte enquanto conteúdo escolar pelo fato de o acesso a esse patrimônio cultural contribuir para o pleno exercício da cidadania.

Nesse cenário, procurou-se projetar uma proposta para o ensino do futsal na escola baseado nesta interdependência: escola – educação física – esporte. Sendo assim, defendemos que os conhecimentos a serem desenvolvidos devem estar relacionados às três dimensões do conhecimento (corporal, conceitual e atitudinal).

Para o desenvolvimento desta proposta, realizamos um estudo acerca do *Sport Education Model* (SIDENTOP, 1994). Tal modelo projeta a formação de um aluno competente, capaz de participar de maneira satisfatória da modalidade praticada, culto no sentido de conhecer a respeito do esporte e também de reconhecer as boas das más condutas esportivas e, por fim, entusiasta, ou seja, a prática esportiva o atrai. (GRAÇA; MESQUITA, 2007).

Desenvolvimento

A sistematização do *Sport Education* ocorre a partir de seis características. A primeira delas é a temporada. Comparada a uma unidade didática, deve conter um número prolongado de aulas. Objetiva aumentar o contato do aluno com o conteúdo de ensino, contribuindo para uma melhor habilitação no esporte, aumentando suas possibilidades de incluir uma prática esportiva como hábito de vida. A segunda característica é a filiação, que corresponde à incorporação dos alunos em equipes, nas quais permanecerão durante toda a temporada. Além de promover um caráter de pertencimento a todos os alunos, este elemento preconiza a execução de diferentes papéis (jogador, técnico, árbitro, jornalistas etc.) por parte dos discentes.

Ao longo da temporada, ocorre a competição formal, que é a terceira característica do *Sport Education*. Tal competição deve ser planejada a partir de pressupostos que garantam o equilíbrio durante os jogos e a equidade de aprendizagem por parte de todos os alunos. Pode-se, inclusive, adaptar regras para que os jogos tenham atratividade para todos os alunos. Durante a competição formal, ocorrem os registros estatísticos, quarta característica, e que tem o objetivo de valorizar a competição. O quinto elemento é a festividade, que deve ser enaltecida durante toda a temporada, com o intuito de promover um ambiente agradável no desenrolar das tarefas.



Finalmente, tem-se o evento culminante, que seria o fechamento da temporada, em que seria realizada uma competição com todas as equipes que participaram da unidade didática. (GRAÇA; MESQUITA, 2007).

Depois de apresentados brevemente os principais conceitos que balizaram a construção do referencial teórico da dissertação, encaminhamos a apresentação do produto final, que se constituiu de todo o processo de planejamento da unidade didática. Cabe ressaltar que o produto não consiste na mera reprodução da unidade didática desenvolvida. Alguns ajustes foram realizados. Inclusive, o último capítulo da dissertação foi destinado justamente a discutir as fragilidades da proposta constatadas durante as intervenções, bem como propor sugestões de alterações de algumas situações didático- metodológicas. Estas embasadas não só nos resultados da pesquisa, mas também na discussão com outros trabalhos similares ao nosso.

Considerações Finais

Dessa forma, o material apresentado consiste em todo o processo de (re)planejamento e desenvolvimento de uma unidade didática de futsal ancorada nos pressupostos do Sport Education Model, assim como em materiais de apoio elaborados para auxiliar no desenvolvimento das intervenções.

Logicamente algumas questões apresentadas neste material vinculam-se a um contexto particular. No entanto, acreditamos que a estruturação de todo o processo de (re)planejamento bem como o desenvolvimento da unidade didática de futsal pode vir de alguma forma a contribuir para sua prática pedagógica.

Referência do produto educacional

Disponível em: <https://edutec.unesp.br/proef/docs/Produtos%20ProEF%20-%20Turma%201/6%20-%20UNIJIUI/Fabiano%20Schulz%20Lopes.pdf>



Seção:
Educação Física no Ensino Médio



CLASSIFICAÇÃO DOS ESPORTES E O USO DAS MÍDIAS: DESENVOLVENDO UMA UNIDADE DIDÁTICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Antonio Jansen Fernandes da Silva

<https://orcid.org/0000-0001-5342-2715> 

<http://lattes.cnpq.br/8575511042397898> 

Secretária Municipal de Educação de Fortaleza (Fortaleza, CE – Brasil)

jansentimao@hotmail.com

Antonio de Pádua dos Santos

<https://orcid.org/0000-0002-6998-9940> 

<http://lattes.cnpq.br/9063486087784385> 

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Natal, RN – Brasil)

paduasant@gmail.com

Márcio Romeu Ribas de Oliveira

<https://orcid.org/0000-0003-2629-920X> 

<http://lattes.cnpq.br/0118293761427492> 

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Natal, RN – Brasil)

marciromeu72@gmail.com

Maria Eleni Henrique da Silva

<https://orcid.org/0000-0003-3275-0343> 

<http://lattes.cnpq.br/2076267318309264> 

Universidade Federal do Ceará (Fortaleza, CE – Brasil)

melenihenrique@ufc.br

Introdução

Atualmente vivemos num mundo crescentemente informatizado. Somos bombardeados diariamente por milhares de imagens, palavras e sons produzidos pelas mídias. Se fala mesmo no processo de alterações no uso e consumo dos novos modos culturais, ou seja, a cultura das mídias (SANTAELLA, 2003). Além do mais, esse processo não é diferente na Educação Física e assim sendo, o processo de ensino e aprendizagem deve versar sobre como educar com a mídia, através da mídia ou para a mídia.

É preciso considerar que muitas dessas informações possuem apenas a forma do espetáculo e do entretenimento, distante de preocupações educativas formais. O que as mídias televisivas propiciam, num primeiro momento, é um grande mosaico sem estrutura lógica aparente, composto de informações desconexas, em geral descontextualizadas e recebidas individualmente, não instaurando, portanto, um verdadeiro processo de comunicação (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012).

Diante do exposto, a escola tem como uma das funções criticar, dialogar e reagrupar essas informações desconectadas do mundo e se propor a educar através das mídias, abordando reflexão crítica, onde o professor e o aluno deve compreender o sentido explícito e implícito das informações e estabelecer relações coerentes e críticas, entre o que aparece na tela e a realidade do mundo.

Uma das maiores indagações que teve e continua tendo, é a respeito de como as tecnologias podem possibilitar e potencializar o aprendizado dos alunos. O interesse pela temática da pesquisa aumentou quando um dos pesquisadores começou a lecionar na Educação Física no curso noturno do Ensino Médio, pois percebeu que os alunos passavam bastante tempo utilizando os smartphones, seja ouvindo música ou mexendo nos aplicativos. A partir daí, surgiu a seguinte indagação: Como desenvolver aulas de Educação Física no Ensino Médio noturno na era das mídias?

O objetivo da pesquisa foi a construção coletiva, a implementação e a avaliação de uma unidade didática com a utilização das mídias como ferramenta pedagógica no ensino da classificação dos esportes para o Ensino Médio noturno no município de Fortaleza-CE.

Desenvolvimento



Utilizou-se na pesquisa o método qualitativo, com um estudo de campo do tipo pesquisa-ação. Segundo Pimenta (2005) a pesquisa-ação tem por objetivo criar nas escolas uma cultura de análise das práticas que são realizadas com a finalidade de possibilitar aos professores da escola, com o auxílio de outros participantes, a transformação de suas ações e práticas institucionais.

O cenário do estudo foi uma escola da rede Estadual de Ensino do Ceará, localizada no município de Fortaleza, com uma turma do 3º Ano do Ensino Médio no curso noturno, composta por 34 alunos, de ambos os sexos, regularmente matriculados. As aulas da turma aconteciam todas as terças-feiras no 3º tempo, com duração de 40 minutos.

A escolha deste local deve-se ao fato de um dos pesquisadores lecionar neste nível de ensino da Educação Básica e possuir uma boa relação afetiva com os alunos, como também, o horário disposto na matriz curricular da escola que facilita o desenvolvimento da pesquisa, pois a primeira aula do turno (noturno) fica muito comprometida pelo baixo quantitativo de alunos, que geralmente chegam atrasados em decorrência da vinda do trabalho.

Foram utilizados os seguintes instrumentos para a pesquisa: a) observação participante das aulas de Educação Física, através da utilização do diário de campo; b) utilizou 03 questionários, sendo 01 sobre o entendimento dos alunos a respeito da lógica interna da classificação dos esportes; 01 para a avaliação diagnóstica que trata sobre a classificação dos esportes e o uso das mídias; e 01 para avaliação final do desenvolvimento de uma unidade temática sobre esporte baseado na classificação dos esportes (GONZALEZ, 2012).

A intervenção pedagógica ocorreu do final de fevereiro até meados de junho de 2019. Foi planejado um total de 12 aulas, sendo duas para avaliações (1º e 2º bimestre) e 10 aulas para o desenvolvimento da unidade temática 'esporte' baseado na classificação dos esportes (GONZALEZ, 2012) e a utilização das mídias como ferramenta pedagógica. Veja logo abaixo, a distribuição de aulas durante a intervenção pedagógica.

Quadro 1 – Sequência da intervenção pedagógica sobre a unidade temática 'esporte'

Nº da aula/Objeto de Conhecimento	Data	Local da aula	Nº de alunos presentes
1ª aula: Avaliação sobre o entendimento dos alunos a respeito da Classificação dos Esportes	26/02	Sala	22
2ª aula: Classificação dos esportes	12/03	Sala	16
3ª aula: Avaliação do 1º bimestre/ Avaliação Diagnóstica	26/03	Quadra	30
4ª aula: Esportes de combate (sumô)	02/04	Sala	16
5ª aula: Esportes de precisão (boliche)	09/04	Quadra	21
6ª aula: Esportes de rede ou parede (peteca)	16/04	Sala/Quadra	26
7ª aula: Esportes taco ou campo (tacobol)	23/04	Quadra	22
Obs.: Chuva forte; debate sobre a continuidade ou não da proposta.	30/04	Sala	11
8ª aula: Esportes de invasão (futsal)	14/05	Quadra	23
9ª aula: Esporte de marca (atletismo)	28/05	Quadra	22
10ª aula: Esporte técnico combinatório	04/06	Quadra	20
11ª aula: Avaliação do 2º bimestre/Avaliação Final	11/06	Sala	29
12ª aula: Culminância dos esportes, através da apresentação dos vídeos produzidos pelos alunos.	18/06	Sala	26

Fonte: construção dos autores.

Utilizou-se como forma de identificar os alunos um código alfanumérico cuja composição é explicada da seguinte maneira: "A" significa aluno; "EF" Educação Física; e os números denominam à organização na lista de respostas, não seguindo a ordem alfabética. Como por exemplo: AEF40 refere-se ao aluno de Educação Física de número 40 da lista de coleta dos dados.

A pesquisa respeita os aspectos éticos e foi submetida ao Comitê de Ética com seres humanos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, cadastrada na plataforma Brasil nº 09905619.1.0000.5537, cujo parecer de aprovação é de nº 3.305.816 datada de 06/05/2019.

Considerações Finais

As últimas ponderações desta pesquisa que teve como objetivo construir coletivamente, implementar e avaliar uma unidade didática com a utilização das mídias como ferramenta pedagógica no ensino da classificação dos esportes para o Ensino Médio Noturno em Fortaleza-CE. Foi necessário fazer etapas metodológicas para facilitar



a compreensão da totalidade, partindo da especificidade. Não se teve o intuito de fragmentar o processo, mas interligar as partes da pesquisa e entender o todo.

Constatou-se que o desenvolvimento da unidade didática sobre a classificação dos esportes contribuiu de maneira significativa no fazer pedagógico do professor/pesquisador, que evoluiu nas reflexões e ações perante a turma. Percebe-se que o planejamento participativo tem muito a ajudar no processo de ensino-aprendizagem, pois foi relatado pelos alunos que quando participam do processo de escolha da temática, sentem-se co-responsáveis pela melhoria da educação. Fato esse observado na fala da AEF 14 “foi a gente que escolheu essa matéria, o professor não disse é essa e pronto, então devemos honrar nossa palavra”.

A intervenção pedagógica é marcada por muito aprendizado no que se refere ao desenvolvimento de uma unidade temática, pois a estruturação das etapas da ação docente (planejamento, intervenção e avaliação) precisam se conectar para atingirem os objetivos propostos.

Conclui-se ao longo desta pesquisa que a relação entre a Educação Física e o uso das mídias tem avançado de maneira expressiva, mas os resultados indicam que ainda precisamos de uma efetivação maior da prática dentro do contexto escolar. É válido lembrar, que o nosso objetivo não é subestimar o uso das mídias nas aulas de Educação Física, mas demonstrar que a mesma não irá resolver todos os problemas da escola na sociedade contemporânea.

Observa-se que os alunos classificaram os esportes de corrida ou velocidade como sendo o mais significativo dos achados a respeito da lógica interna. Por outro lado, a comparação entre a avaliação diagnóstica e a avaliação final traz elementos que comprovam um aumento na aprendizagem dos alunos, na maioria dos conceitos avaliados, demonstrando que a relação práxis pedagógica facilita na aprendizagem, tanto do aluno como do professor.

Nota-se que alguns limites, são a mola propulsora, para atingir novas possibilidades, e assim, emancipar na prática pedagógica. Temos a ciência que não podemos ultrapassar todos os limites, pois alguns são problemáticas da Educação no âmbito geral, já outras podemos contorná-las, pela ação revolucionária do professor progressista, que se utiliza de práticas inovadoras nas aulas de Educação Física

Apresenta-se abaixo um quadro que sintetiza os limites e as possibilidades da intervenção pedagógica dessa pesquisa.

Quadro 2 – Síntese dos limites e possibilidades de uma unidade didática sobre a classificação dos esportes e a utilização das mídias

Limites	O que fazer para superar?	Possibilidades
Nº excessivo de faltas	Entender os motivos e flexibilizar a estrutura escolar.	Melhorar o planejamento da unidade didática
Falta do professor do Laboratório de Informática Educativa	Condições objetivas de trabalho	Aproximação dos conteúdos com contexto escolar (planejamento participativo)
Tempo reduzido da aula	Ampliar o tempo pedagógico sem onerar o trabalho do professor.	Aumento na utilização das mídias como ferramenta pedagógica
Carga horária excessiva do professor	Qualificar para diminuir o tempo de trabalho e manter a remuneração.	Aumento diversificação dos conteúdos
Resguardo da lei sobre a prática nas aulas de Educação Física	Desenvolver aulas atrativas e criativas que estimulem a participação dos alunos.	Ampliação das discussões sobre a temática

Fonte: construção dos autores.

Sugere-se que outros estudos possam ser desenvolvidos para ampliar as discussões sobre temas tão importantes dentro da área da Educação Física Escolar, pois como foi dito no decorrer desta pesquisa, houve um avanço do tema em questão, mas não da forma como deveria estar.

Para o leitor se elucida que este é o início de uma nova possibilidade reescrita com novos capítulos, diferentes daqueles de quando iniciou esse estudo, mas que ficarão disponibilizados neste manuscrito e/ou na mente daqueles que participaram diretamente ou indiretamente da pesquisa. Então, se conclui que se está no ‘final’ de um início...

Referência do produto educacional

Disponível em: <https://edutec.unesp.br/proef/docs/Produtos%20ProEF%20-%20Turma%201/10%20-%20UFRN/Antonio%20Jansen%20Fernandes%20Da%20Silva.pdf>



E POR FALAR EM AVALIAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Chrystianne Kerlenn Vanderley Sobral

<https://orcid.org/0000-0001-5972-5864> 

<http://lattes.cnpq.br/9272012260178281> 

Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (João Pessoa, PB – Brasil)

chryskerlenn@hotmail.com

Lívia Tenorio Brasileiro

<https://orcid.org/0000-0002-5864-1148> 

<http://lattes.cnpq.br/2051780563718960> 

Universidade de Pernambuco (Recife, PE – Brasil)

livia.brasileiro@upe.br

Introdução

Este produto é fruto do meu estudo de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF, tendo como polo a Escola Superior de Educação Física na Universidade de Pernambuco, Recife - PE.

Atuo na Educação Básica, desde o ano de 2009, e em 2018 tive a oportunidade de ingressar no PROEF e, a partir daí, desenvolver uma pesquisa que tratasse sobre Avaliação, visto que este tema faz parte de minhas inquietações desde a minha inserção na escola. Tal tema surge da minha necessidade de identificar, ao longo de minha trajetória como professora, instrumentos de avaliação em Educação Física que de fato apreendam as aprendizagens dos estudantes.

O momento inspirador para descobrir o objeto de pesquisa se deu a partir da minha experiência na prática pedagógica de Educação Física na Rede Estadual de Ensino da Paraíba, ao longo de quase dez anos de atuação profissional, e de discussões com colegas a respeito do que efetivamente estamos avaliando, como avaliamos, o que pretendemos com essa avaliação e o que o estudante fará com o resultado desses processos para melhorar sua aprendizagem.

Avaliar é um termo muito comum no nosso cotidiano. Avaliamos constantemente nossas ações, seja para tomar uma decisão doméstica ou para encaminhar uma ação profissional. De uma forma geral, o termo avaliar é reconhecido como "Calcular ou determinar o valor, o preço ou o merecimento de, reconhecer a intensidade, a força de, apreciar o valor de algo ou alguém, fazer o cômputo de; calcular, computar, orçar" (MICHAELIS, 2019, p. 15).

No entanto, neste estudo estamos tratando deste termo no campo da Educação e para tal elucidaremos os conceitos presentes nos estudos desta área. Segundo Hoffmann (2012, p. 86) a prática avaliativa tradicional é "Corrigir tarefas e provas do aluno para verificar respostas certas e erradas e, com base nessa verificação periódica, tomar decisões quanto ao seu aproveitamento escolar, sua aprovação ou reprovação em todos os níveis de ensino".

Reconhecemos ser importante a compreensão de como avaliar e para que avaliar, entendendo que as respostas para esses questionamentos superam as notas e modelos tradicionais de apenas exibir e quantificar os rendimentos dos estudantes. Sendo necessário uma reflexão a respeito do que se deseja aprender e do que é importante ensinar para que ocorra a transformação do erro em acerto e assim a aprendizagem, desta forma este processo é uma via de mão de dupla.

Para Luckesi (2008, p. 81) a avaliação

[...] deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos.

Esta visão sobre a avaliação nos faz refletir sobre a função do(a) professor(a) durante esse processo contínuo de aprendizagem dos estudantes e sobre a tomada de consciência, dos avanços que são observados e sentidos ao longo do processo educativo escolar.

O que fazemos na escola é avaliar a aprendizagem dos estudantes em diferentes categorias e de formas distintas. A avaliação da aprendizagem escolar de acordo com Hoffmann (2012) possui uma dimensão



orientadora, pois permite que o estudante tome consciência de seus avanços e dificuldades, para continuar progredindo na construção de novos conhecimentos.

A Educação Física, como parte integrante da escola, também passa por todos estes questionamentos a respeito da avaliação e tem uma particularidade que é avaliar as práticas corporais e a compreensão destas para que possa ser materializada a aprendizagem. Isso é evidente quando é necessário compreender que

[...] a avaliação do processo ensino-aprendizagem está relacionada ao projeto pedagógico da escola, está determinada também pelo processo de trabalho pedagógico, processo inter-relacionado dialeticamente com tudo o que a escola assume, corporifica, modifica e reproduz e que é próprio do modo de produção da vida de uma sociedade capitalista, dependente e periférica (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 98).

Neste sentido, “A avaliação do processo ensino-aprendizagem é muito mais do que simplesmente aplicar testes, levantar medidas, selecionar e classificar alunos” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 98). É no sentido de transformação de padrões que são impostos pela sociedade que a escola deve interferir elaborando seu projeto político pedagógico indicando qual sujeito deseja formar.

O estudo que deu origem a este produto tem como título “Avaliação em Educação Física: desafios à prática pedagógica do professor na escola”, tendo como objetivo geral: analisar os limites e as possibilidades presentes em um processo de avaliação de aulas de Educação Física de uma turma de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino da Paraíba e possuindo os seguintes objetivos específicos: analisar a produção de conhecimento sobre a avaliação nas aulas de Educação Física no Ensino Médio; reconhecer as orientações curriculares sobre avaliação no Ensino Médio no Brasil e mais especificamente na Paraíba; desenvolver uma pesquisa-ação em uma unidade de ensino com ênfase no processo de avaliação das aulas de Educação Física. Sendo assim esse produto tem o intuito de mostrar o que é avaliação e como ela pode ser feita de forma participativa e crítica, como também mostrar alguns instrumentos de avaliação e como eles foram desenvolvidos durante a pesquisa.

Desenvolvimento

O produto elaborado foi um *e-book* tendo o intuito de auxiliar os(as) professores(as) na avaliação dos estudantes, mostrando instrumentos de avaliação e como podemos diversificá-los para que a avaliação se torne um processo construído ao longo das aulas realizadas.

A pesquisa foi realizada em uma escola de rede Estadual de Ensino da Paraíba, que está localizada na cidade de Campina Grande-PB. Tal escolha de campo de pesquisa se dá pela exigência do Mestrado Profissional em Educação Física (PROEF) de que as pesquisas sejam realizadas nos espaços de atuação dos discentes e que elas surjam da prática pedagógica do(a) professor(a).

Todas as propostas de instrumentos de avaliação apresentadas foram desenvolvidas durante o quarto bimestre letivo do ano de 2019(num total de 18 aulas), tendo como conteúdo a Dança e a Luta, para o conteúdo Dança foram selecionados o Forró e a Salsa e para o conteúdo Luta, o Boxe. A turma selecionada possuía vinte e três estudantes, compreendendo as idades entre dezesseis e vinte anos, dentre eles treze eram do sexo feminino e dez do sexo masculino, ela caracterizou-se por ser participativa, extrovertida e bastante competitiva.

Recorremos ao par dialético **objetivo/avaliação** (FREITAS, 1994) como uma das principais formas de analisar o processo durante a realização das aulas. Ao final da aula observávamos se o estudante tinha alcançado o objetivo proposto para aquele momento. Os objetivos sempre eram expostos no início e ao final da aula, com o intuito de que os estudantes pudessem perceber a relação existente entre os dois elementos. Para a construção destes, sempre foi analisado o que se pretendia que os estudantes deveriam alcançar durante as aulas, sendo tudo organizado através de planos de aula, que eram revistos após cada término de aula. Esta reorganização do planejamento servia como uma maneira de repensar e reorganizar a prática pedagógica.

Durante a realização das aulas, os **questionamentos** faziam parte de todo o processo, visto que através deles conhecemos o que os estudantes trazem sobre o conteúdo e colocamos em discussão frente aos conhecimentos apresentados pela professora e podemos reconhecer juntos se os objetivos foram alcançados ou não e quais os motivos para tal.

Utilizamos os **seminários** como forma de avaliação surgiu da necessidade de perceber as análises realizadas pelos estudantes a partir de temas inerentes aos conteúdos que estavam sendo estudados. A oralidade, principal ferramenta do seminário, incentiva a autonomia, comunicação, criatividade dos estudantes.

Optamos por utilizar o **desenvolvimento** do estudante ao longo da unidade de ensino como uma das formas de avaliá-lo. Este desenvolvimento era analisado da seguinte maneira: realizando uma análise das superações dos estudantes ao longo do bimestre, verificando como ele atuava na primeira aula e como ele estava na última aula. Esta análise era realizada individualmente e foi necessário que focássemos no desenvolvimento dos estudantes durante as práticas vivenciadas.



Utilizamos uma **avaliação escrita** com questões objetivas, para tal fizemos um levantamento sobre questões do ENEM e observamos que o tema envolvendo expressões corporais, como a Dança e a Luta (conteúdo desenvolvido nas aulas) apareceram com frequência. Daí decidimos incorporar algumas delas juntamente com outras questões elaboradas a partir do que estava sendo discutido nas aulas.

Para iniciarmos a pesquisa contatamos a escola em questão para que pudéssemos receber a autorização para a realização da pesquisa. Após a assinatura da carta de anuência e carta de concessão, pela gestão da escola, selecionamos os participantes, conforme apresentado anteriormente.

Após aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade de Pernambuco, localizado no Hospital Universitário Oswaldo Cruz, sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética - CAEE n. 09700119.6.0000.5192 e parecer nº 3.230.131, iniciamos o contato junto aos estudantes, coordenador pedagógico e gestor escolar para assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

A partir daí iniciamos o nosso diário de campo das aulas do 4º bimestre, que teve como objetivo registrar as aulas e, em especial seus momentos avaliativos, realizamos um questionário com os estudantes, que teve como objetivo consultá-los sobre o processo de avaliação organizado na unidade realizada e fizemos uma entrevista semiestruturada com o gestor escolar e o coordenador pedagógico, que teve como objetivo reconhecer como os gestores da escola compreendem e organizam a avaliação na referida escola.

Considerações Finais

O(a) professor(a) durante seu percurso profissional na Educação precisa compreender os diferentes meios para alcançar os objetivos que ele pretende para a Educação, tendo clareza das opções teórico-metodológicas que tem tomado na sua prática pedagógica e como ele interage e/ou se aproxima do projeto político pedagógico da Instituição na qual esta inserido(a). E, conseqüentemente, como todas essas decisões irão chegar aos estudantes que se encontram na ponta do processo educacional.

Essa etapa de construção de novos olhares sobre a prática pedagógica vem se tornando um elemento constante na minha prática pedagógica e a avaliação se transformou no elemento central dessas novas práticas e de novos olhares. Ao rever as minhas práticas avaliativas na Educação Física percebi que houve uma necessidade de fazê-las se aproximarem dos estudantes para que eles compreendessem todo o processo e conseguissem identificar os limites e as possibilidades de suas aprendizagens e, a partir de toda essa compreensão eles serem críticos para reconhecer onde precisam melhorar individualmente e coletivamente, assim como apontar o que o(a) professor(a) também precisa rever.

Acredito que o desenvolvimento dessa unidade de ensino, que foi o foco da nossa pesquisa, tenha sido o ápice das minhas reflexões a respeito da avaliação que apareceu de forma mais evidente ao iniciarmos as discussões na escola em que estou inserida a respeito de como desenvolver uma Educação pública de qualidade para os jovens que fazem parte da nossa escola.

No campo das possibilidades destaco a importância da diversificação dos instrumentos avaliativos para que possamos compreender melhor a aprendizagem dos estudantes e para que eles compreendam o processo avaliativo que estão sujeitos durante todo o seu processo de ensino. A possibilidade de uma aula dialogada, onde a troca de saberes é essencial para a construção de outros saberes e torna-se um meio facilitador de construção da avaliação. Destaco, ainda, a possibilidade de adequar o material didático e o local disponível na escola para o desenvolvimento das aulas, não impossibilitando o cumprimento do conteúdo dança e luta e a posterior avaliação sobre esse conteúdo.

Ainda sobre as possibilidades, os estudantes possuíam a liberdade de questionar sobre os momentos avaliativos, inclusive de acrescentar ou retirar algo que estava sendo proposto, indo ao encontro com o que é defendido no Coletivo de Autores (2012, p. 106), onde “[...] os alunos devem participar criticamente da reinterpretação dos valores e procedimentos que sustentam a avaliação”.

Referência do produto educacional

Disponível em: <https://edutec.unesp.br/proef/docs/Produtos%20ProEF%20-%20Turma%201/5%20-%20UPE/Chrystianne%20Kerlenn%20Vanderley%20Sobral.pdf>



EDUCAÇÃO FÍSICA EM PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UM OLHAR SOBRE A AVALIAÇÃO

Eder Ferrari

<https://orcid.org/0000-0002-4164-8706> 

<http://lattes.cnpq.br/8202201078498443> 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (Chapecó, SC – Brasil)
eder.ferrari@ifsc.edu.br

Sidinei Pithan da Silva

<https://orcid.org/0000-0001-6400-4631> 

<http://lattes.cnpq.br/8709044822441696> 

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Ijuí, RS – Brasil)
sidinei.pithan@unijui.edu.br

Introdução

Sala quieta, carteiras posicionadas de frente ao quadro, alunos lendo anotações e tirando dúvidas uns com os outros, o professor chega, todos guardam seus pertences e deixam a carteira livre. O professor entrega várias folhas A4 grampeadas e dá informes. Virem a prova e comecem a responder. Nervosismo, olhares perdidos, mãos na cabeça como se tivessem procurando lá dentro da memória a resposta. Ih, deu branco. Bateu o sinal, todos saem, comecem as conversas sobre a prova, agora que a prova acabou eu lembrei da resposta. (EDER FERRARI, 2019)

O breve parágrafo acima descreve os momentos que antecedem uma avaliação, e na sequência, os momentos posteriores a tal avaliação. Nervosismo, sudorese, desespero etc., por que esse momento é tão tenso? Por que a avaliação é estressante, capaz de tirar o sono e desencadear pânico em muitos/as estudantes? Se a avaliação é inerente ao ser humano e acontece diariamente a todo momento, por que na escola ela causa esses sentimentos?

A avaliação está em todo contato do ser humano com o outro. Julgamos, atribuímos valor, criamos pré-conceitos, expomos ideias com base no que avaliamos/julgamos ser a melhor saída para um dado problema, seja no amor, no futebol ou nas discussões em família. Essa avaliação é influenciada pela cultura em que estamos imbricados e pela educação/escolarização que tivemos. Dado a isso, tudo tem um peso, um valor a ela atribuído pela sociedade e pelos seus interlocutores. Essa avaliação que fizemos dos outros e de si mesmos, são baseadas em critérios subjetivos com base em nossas experiências de vida até aquele momento.

Segundo Saul (2010, p. 26)

A avaliação, em seu sentido amplo, apresenta-se como atividade associada à experiência cotidiana do ser humano. Frequentemente nos deparamos analisando e julgando a nossa atuação e a dos nossos semelhantes, os fatos de nosso ambiente e as situações das quais participamos.

Na escola, a avaliação tem uma intencionalidade que vai além daquela do dia a dia. Ela serve para propor e reavaliar métodos de ensino, diagnosticar, acompanhar e verificar se os/as estudantes conseguem, baseados nos conhecimentos trabalhados, alcançar os objetivos propostos, os quais devem dar conta ao se apropriar, refletir, construir, desconstruir e reconstruir durante o período escolar e depois para a vida.

Dessa forma, pode-se afirmar que a educação escolar desnaturaliza as tradições e nos permite olhar o mundo por outras lentes. González e Fensterseifer (2007, p.18) citando Edward Said escrevem que “cabe à educação conduzir o aluno à perda de identidade para que, em um segundo momento, este a recupere, não mais como destino, mas como escolha”. A desnaturalização e a construção de novos entendimentos são percebidas através de um processo de avaliação que permita olhar de forma diversificada esse novo cidadão, agora consciente de seus direitos e deveres.

Assim sendo, o objetivo do produto educacional foi mostrar um caminho possível para a realização de um processo de avaliação participativa e emancipatória de forma colaborativa para os esportes de invasão, bem



como, facilitar a vida dos/das docentes, ao desenvolver uma plataforma que contenha várias informações sobre a avaliação e a experiência de uma metodologia que não considera os/as estudantes agentes passivos.

Desenvolvimento

O produto desenvolvido foi do tipo **Material Didático**, e foi realizado em uma turma do curso Técnico de Informática Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina Câmpus, composta por 26 estudantes (10M e 16F), com faixa etária entre 14 e 18 anos, no ano de 2019.

Para o desenvolvimento do trabalho escolhemos os esportes de invasão, em especial o futsal como conteúdo para a pesquisa por acreditar que os mesmos, por serem de oposição e com interação, ou seja, os adversários interferem nas ações uns dos outros, sejam ótimos momentos para desenvolver a capacidade cognitiva devido a tomada de decisão ter que ser feita em milésimos de segundos e as situações de jogo mudarem a todo instante. Também, a força que este esporte possui fora do ambiente escolar.

Procedimentos da pesquisa

Para realização da pesquisa foi contatado o departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão do Campus Chapecó, na sequência o coordenador do Ensino Médio, o diretor geral do Campus Chapecó e o Pró-reitor de ensino, pesquisa e extensão do IFSC. Todos deram parecer favorável e o caminho de volta da minha solicitação aconteceu nos mesmos moldes, até o coordenador do curso.

Após os pareceres favoráveis, foi conversado com a turma selecionada e explicado como aconteceria a pesquisa. Foi explanado que seriam 15 encontros sobre a Unidade Didática (UD) de futsal, e que teriam momentos de conversas em sala sobre os acontecidos nas aulas anteriores e possíveis saídas e melhoramentos.

Aspectos Éticos

Buscando atender os princípios éticos conforme estabelecido pela Resolução 466/2012, do Conselho Nacional da Saúde do Ministério da Saúde, foi apresentado aos participantes o Termo de Assentimento e Consentimento Livre e Esclarecido. Esses termos tratam das medidas de anonimato, liberdade de participação e preservação dos dados. Foi marcado também reunião com os responsáveis dos/as estudantes para esclarecimentos do termo de consentimento.

Instrumentos e Procedimentos para a Coleta de Dados

Foram utilizados dois instrumentos para a coleta de dados, qual sejam: Questionário com 12 perguntas abertas sobre avaliação, que verificou os conhecimentos dos/as estudantes e, o mesmo foi reaplicado ao final da UD, com o acréscimo de uma questão aberta, e comparados entre si e; diário de campo registrar as percepções subjetivas e singulares durante as aulas, um diário de campo.

Resultados

Para melhor visualização os resultados foram divididos em 6 categorias. São elas: a avaliação na visão dos/das estudantes; participação na construção de processos avaliativos; avaliação em EF na visão dos/as estudantes; avaliar o outro; a autoavaliação; mudanças à vista.

Sobre **a avaliação na visão dos estudantes**, comparando as respostas do questionário diagnóstico, os termos 'verificar', 'classificar', 'perguntar' e 'julgar' desapareceram. Surgiram os termos 'aprendizado', 'atribuir nota', 'prova' e 'desenvolvimento'. Houve também uma diminuição do percentual do termo 'testar' 36% no primeiro questionário para 16% no segundo.

Na segunda categoria, **participação na construção de processos avaliativos**, percebeu-se que os/as estudantes se sentiram bem em participar do processo de construção, o que não acontecia antes. E ao se referirem em 'lugar de fala', os/as estudantes explicitaram como o poder que detém o professor pode ser utilizado como coercitivo e autoritário (LUCKESI, 2008). Em outra perspectiva, essa expressão, remete ao contraponto da voz branca, masculina e heterossexual, que é entendida como mais poderosa ou única na sociedade atual.

Em **avaliação em Educação Física na visão dos/as estudantes**, identificou-se que a EF que mede, classifica e testa, perdeu força, enquanto ganhou força as ideias de compreensão, evolução e aprendizado. O estudo mostrou que os/as estudantes quando desempenham um papel ativo durante as aulas, conseguem desenvolver melhor, mais ampla e profundamente, a partir da reflexão, seus conceitos e visões do que é importante ser trabalhado na unidade curricular e sua relação com o mundo vivido.

Na quarta categoria, **avaliar o outro**, comparando o questionário diagnóstico com o final, houve um aumento importante no número de estudantes que se consideram aptos a avaliar seus colegas. Esta melhora corrobora com nossa ideia de que se instigados, os/as estudantes desenvolvem ótimas relações e se sentem confiantes. No questionário diagnóstico, 50% dos/as estudantes se declararam inaptos e 23% aptos, agora, somente 12% se sentem inaptos.



Sobre a **autoavaliação**, observou-se a defesa da avaliação por parte dos/as discentes, em especial, a autoavaliação. E também, entendimento mais aprofundado do que é uma autoavaliação e para que serve.

Por fim, na categoria, **mudanças à vista**, percebeu-se que a criação em conjunto de critérios da avaliação nas dimensões atitudinal e procedimental auxiliou no processo de ensino aprendizagem. Em suas falas, os/as estudantes deixaram claro que mudanças na forma da condução das aulas e participação ativa deles, proporcionam um ambiente diferenciado e mais acolhedor.

Considerações Finais

Em relação à percepção inicial dos/as estudantes sobre a avaliação, destacam-se a visão restrita. Sendo foco o testar, medir, verificar e classificar, indo ao encontro dos que os autores caracterizam sobre a avaliação nas perspectivas tradicional e tecnicista. Também, destacam-se a predominância de critérios de avaliação nas dimensões atitudinal e procedimental, e o medo em avaliar seus pares e professor.

Já sobre a percepção final dos estudantes sobre a avaliação, voltou-se mais para o significado de aprendizagem, desenvolvimento e diagnóstico. Não há predominância significativa, quanto aos critérios de avaliação, entre as dimensões de conteúdo, e agora os/as estudantes se sentem mais preparados para avaliar seus pares e professor.

Sobre a transformação no fazer docente, ele se mostrou coerente com a proposta planejada. Destaca-se nessa proposta a perspectiva emancipatória, com aulas dialogadas, comunicativas, ampla abertura aos discentes, sentidos atentos, e formas de avaliação nas diversas dimensões, utilizando a avaliação como ponto de partida, acompanhamento dos/as alunos/as, e instrumento de aprendizagem.

As estratégias metodológicas utilizadas durante o estudo contribuíram para o processo de ensino-aprendizagem. Os momentos de paradas durante as aulas práticas para problematizações, questionamentos e dar voz aos estudantes, se mostraram eficazes para o aprendizado, sendo possível visualizar um salto de qualidade nas respostas. As apresentações de trabalho em sala, com a possibilidade de construção de vídeos explicativos, teatros temáticos, ou seja, a forma de apresentação em que se sentiam mais confortáveis, promoveu um momento de segurança e equilíbrio permitindo aos estudantes um ótimo aprofundamento dos temas trabalhados.

Na mesma linha, o caráter colaborativo da pesquisa e a possibilidade de interação entre os/as alunos/as, e deles/as com o professor, mobilizaram a reflexão sobre a prática pedagógica. Desta forma, a comparação entre o estado inicial, avaliação diagnóstica e o desenvolvimento ao longo do processo, facilitou a reflexão sobre as responsabilidades do ensino, que agora foi compartilhada, não recaindo apenas ao professor, mas a todos os envolvidos.

A avaliação entre pares deu conta também de fomentar o aprendizado. Ao observar seus colegas nos critérios elaborados, tidos como importantes para o processo de autonomia, criticidade e emancipação, percebeu-se que os/as alunos/as relacionavam e entendiam os objetivos das aulas. Desta forma, a aposta se tornou uma realidade muito eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

Optar pela técnica estar à serviço da tática, fez com que o foco da aprendizagem saísse do gesto motor perfeito, muito difundido em épocas passadas na história da EF, para o entendimento do jogo, os papéis que mudavam conforme a posse de bola se alternava. Verificou-se assim, melhoras nas formas de jogar e nas atitudes dos/as estudantes.

Não diferente, ao abordarmos a lógica externa, proporcionou o estudo das relações complexas entre os vários fatores que envolvem, atualmente, os esportes, em especial, o futebol, materializado na escola pelo futsal. Como por exemplo, mídia, torcida, gênero e sociedade.

Também tivemos algumas dificuldades durante o processo, como a falta de questionamentos por parte dos alunos, principalmente os trabalhos em sala, e o medo de alunas, ao jogar na quadra grande. Sobre a primeira dificuldade, atribuímos tais atitudes ao fato de que os/as estudantes não estão habituados ao processo de reflexão e questionamento durante as aulas o que mostra que mesmo o IFSC, com sua proposta mais democratizante.

Sobre a segunda dificuldade, a quadra grande trouxe falta de confiança, o que acarretou o cometimento de vários erros que em espaços reduzidos não mais ocorriam. Desta forma, como sugestão, entendemos que as aulas práticas em quadra grande devem ser incluídas em todos os momentos, pois acreditamos com isso, os/as estudantes se habituem e criem mais confiança.

Essa investigação evidenciou para nós, que necessitamos de mais pesquisas que auxiliem a construção e desenvolvimento de processos avaliativos participativos em perspectiva emancipatória. Pois se mostraram ótimas para alcançar os objetivos de uma escola e de um componente curricular comprometidos com a autonomia dos/as estudantes e cientes de seu papel transformador.

Diante do desafio que foi o desenvolvimento desta dissertação de mestrado, entendemos que ela pôde configurar um caminho possível de ser trilhado pelos/as professores rumo a uma formação mais humana e emancipatória. A Educação Física no Ensino Médio se mostra um terreno fértil para fomentar os/as estudantes ao



debate, à criticidade, a reconstruir signos e significados da cultura corporal de movimento, mas não só ela, contribuir com uma formação voltada para o exercício da cidadania. Aos docentes, talvez possibilite a transformação pedagógica de suas ações, e em especial, transformando o processo avaliativo em uma ação mais horizontal, participativa, amorosa, como eu acredito que aconteceu comigo.

Referência do produto educacional:

Disponível em: <https://www.fct.unesp.br/#/pos-graduacao/-educacao-fisica/producoes-intelectuais/unijui/>



ESCOLA PRA QUEM? (IM)POSSIBILIDADES DE ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO DE PESSOAS LGBTQ+ A ESCOLA E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Paula Mayara Zuanazzi

<https://orcid.org/0000-0001-8885-8746> 

<http://lattes.cnpq.br/0780400223746126> 

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Ijuí, RS – Brasil)

paulamayaracco@gmail.com

Maria Simone Vione Schwinger

<http://lattes.cnpq.br/3254736616560965> 

<https://orcid.org/0000-0002-3583-1408> 

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Ijuí, RS – Brasil)

simone@unijui.edu.br

Introdução

Em uma pesquisa realizada pela UNESCO (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004, p. 268), com estudantes do ensino fundamental e com pais e professores, foi evidenciado que há um silenciamento por parte da comunidade escolar em relação aos casos de LGBTfobia, e que, em alguns casos, pais e professores colaboram diretamente nas violências dirigidas a essa população. Ainda, foi constatado que cerca de um quarto dos colegas não gostariam de ter pessoas LGBTQ+ frequentando a mesma escola e mais de trinta por cento dos pais, não gostariam que seus filhos tivessem esses colegas.

Outra pesquisa, realizada em 2015, pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT, 2016), sobre o ambiente educacional brasileiro, aponta que cerca de 97% (noventa e sete por cento) dos estudantes já ouviram comentários LGBTfóbicos no espaço escolar, e 53% (cinquenta e três por cento) relatam a não existência de intervenção/discussão por parte dos profissionais da educação nessas situações. Os estudantes LGBTQ+ relatam, em sua maioria, que se sentem inseguros na escola, sendo a aula de Educação Física o segundo ambiente mais evitado por eles no espaço escolar, ficando atrás apenas dos banheiros.

As vivências de pessoas LGBTQ+, frequentemente, são marcadas por silenciamentos e opressões, que vão das mais sutis e cotidianas, como processos de segregação e cerceamento de acesso a espaços, chegando à violência física e morte. São violações ao direito humano de ser e existir em espaços familiares, educacionais, laborais, públicos, de lazer entre outros. Esses processos de violência têm raízes profundas e comumente são naturalizadas por uma estrutura social heteronormativa, que nega o direito a identidade bem como a possibilidade da diferença entre os sujeitos.

Identidade e diferença guardam conexão com o regime de heteronormatividade, entendida como norma que articula as noções de gênero e sexualidade, estabelecendo como natural certa coerência entre sexo (nasceu macho, nasceu fêmea), gênero (tornou-se homem, tornou-se mulher) e orientação sexual (se é um homem, irá manifestar interesse afetivo e sexual por mulheres, e vice-versa). Esse modelo, binário e dicotômico, é entendido como natural e para muitos parece estar na “ordem das coisas”, o que faz com que indivíduos que não se reconheçam nele sejam percebidos como doentes, desviantes, perturbados, transtornados, pecadores etc (SEFFNERI, 2013, p. 150).

Essa leitura social heteronormativa lança, sobre aqueles que desviam a norma padrão, uma série de discriminações que os acompanha nos espaços estudantis, sejam eles de educação básica, superior, público ou privados, sendo, no entanto, ainda mais agressivo aos sujeitos que possuem menos privilégios sociais no que tange a classe, raça e etnia, além da orientação sexual e identidade de gênero.

Nessa perspectiva partimos da indagação inicial: *Como a Escola e a Educação Física escolar têm atendido e garantido o acesso de estudantes LGBTQ+ à escolarização?*

Este estudo se propôs a analisar as experiências de estudantes LGBTQ+ em seus processos de escolarização no contexto das aulas de Educação Física Escolar bem como apresentar os resultados aqui obtidos em um documentário que objetiva ser instrumento para discussões e enfrentamento das questões que envolvem o acesso, permanência e êxito de pessoas LGBTQ+ a escola.



Desenvolvimento

Visando alcançar os objetivos descritos, foram necessárias algumas escolhas metodológicas. Para a produção da pesquisa em formato de dissertação optamos por um estudo qualitativo, do tipo descrito-exploratório, utilizando o método de Bardin (2004) para análise dos dados. Para a produção dos dados, utilizamos uma entrevista semiestruturada que foi gravada em vídeo e posteriormente transcrita. O documentário aqui apresentado como produto foi construído a partir destas entrevistas e seu roteiro foi construído visando responder aos objetivos do projeto. A construção deste estudo ocorreu de março a dezembro de 2020, no município de Chapecó, Santa Catarina.

A população desta pesquisa foi composta por sujeitos LGBTQ+ e familiares, tendo uma amostra de onze pessoas. Destas, nove pessoas LGBTQ+ e duas mães de pessoas LGBTQ+. Para seleção dos entrevistados seguimos como critério: 1. Ser LGBTQ+; 2. Que tenha frequentado a escola, tendo concluído ou não a educação básica; 3. Que tenham tido aulas de Educação Física em seu processo de escolarização; ou ser familiar de um dos sujeitos LGBTQ+ entrevistados.

Como estratégia para encontrar os sujeitos desta pesquisa, buscamos uma entidade que promove ações em prol dos direitos das pessoas LGBTQ+, chamada União Nacional LGBT do Oeste Catarinense - UNALGBT, e após aprovação da direção, usamos os meios de comunicação da entidade para divulgar o projeto e convidar os interessados em participar.

No oeste catarinense a entidade participa de movimentos sociais, conselhos municipais, promove capacitações, participa de discussões e palestras em espaços acadêmicos e promove eventos que debatem a causa LGBTQ+, como por exemplo, a Parada de Luta LGBT do Oeste Catarinense, que em sua quarta edição no ano de 2019 reuniu cerca de cinco mil pessoas.

Mesmo em parceria com a entidade, tivemos dificuldades em encontrar sujeitos que aceitassem participar da pesquisa. Desta forma, os sujeitos que aceitaram representam uma pequena parcela da população LGBTQ+, mas há que se fazer um recorte, pois é um perfil de sujeitos que, mesmo com os desafios encontrados em virtude de sua orientação sexual e identidade de gênero, tem acessos e privilégios que não representa a realidade da maioria da comunidade LGBTQ+. Os sujeitos desta pesquisa concluíram ou estão em processo de conclusão da educação básica, tem acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho formal. Outro ponto em comum entre os entrevistados diz respeito ao apoio de pelo menos um membro da família em relação a sua orientação sexual e/ou identidade de gênero.

No período de busca dos sujeitos para compor esta amostra, entramos em contato com outro perfil de sujeitos, mas não tivemos aceite dos mesmos. São sujeitos que vivem socialmente mais à margem, que não possuem nenhuma convivência familiar, estão em subempregos e/ou estão desempregados, evadiram dos espaços escolares e não concluíram a educação básica, e/ou que trabalham como profissionais do sexo.

Entre os motivos citados pelos sujeitos que recusaram participar encontra-se o medo de se expor publicamente em virtude de conflitos familiares, a dificuldade em falar sobre as violências vividas em período escolar, a falta de tempo devido a rotinas laborais que exigem horas extras, trabalhos esses do setor terciário como shoppings e comércio em geral, bem como receio de se expor e serem prejudicados em seus trabalhos.

Aos sujeitos que compuseram essa amostra foi garantido que as informações obtidas seriam utilizadas apenas para fins científicos vinculados a esta pesquisa, podendo os/as participantes ter acesso às suas informações e realizar qualquer modificação no seu conteúdo. Todos os participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido e um termo de uso de imagem.

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí e está de acordo com a Resolução CNS Nº 466/2012 e com a Resolução CNS Nº 510/2016.

O produto final deste projeto em forma de documentário foi uma escolha estratégica das pesquisadoras, pois, por se tratar de uma produção audiovisual, este formato pode facilitar a compreensão do público, em função da linguagem mais aprofundada, da possibilidade de maior tempo para sua exibição e do potencial para mobilização emocional presente nesse tipo de produção.

Segundo Penafria, a principal função do documentário é

Incentivar o diálogo sobre diferentes experiências, sentidas com maior ou menor intensidade. Apresentar novos modos de ver o mundo ou de mostrar aquilo que, por qualquer dificuldade ou condicionalismos diversos, muitos não vêem ou lhes escapa. (PENAFRIA, 2001, p. 5)

Ainda, há que destacar a possibilidade de uso de produções audiovisuais como recurso didático das TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação - nos espaços educacionais, sejam eles de educação básica, ensino superior ou ainda formação continuada para profissionais da educação. Também a acessibilidade que este material possibilita por meio de plataformas de vídeo de internet, podendo ser facilmente acessado em computadores e celulares.



Considerações Finais

No presente estudo foi possível identificar que as experiências dos sujeitos LGBTQ+ no espaço escolar são marcadas por situações de violência e negligência, que levam a dificuldade de sentir-se pertencente a este espaço e influenciam no sucesso escolar.

As aulas de Educação Física foram apontadas por vários sujeitos como o espaço mais difícil para permanecer dentro da escola, em virtude de sua característica que envolve práticas corporais e, portanto, maior exposição física, levando a um sentimento de insegurança por parte dos sujeitos, bem como por ser um espaço em que as rotulações de gênero são bastante marcadas e promovem segregação.

Também constatamos como estas situações de violência e o não acolhimento das diferenças na escola, influencia diretamente na permanência e êxito dos sujeitos, visto que estes passam a faltar às aulas, enfrentam conflitos que diminuem suas condições de dedicação a vida escolar, não se sentem seguros na escola, e não raramente pensam em evadir da escola. Os entrevistados relataram ainda, conhecer vários colegas LGBTQ+ que evadiram do espaço escolar em virtude destes processos de violência.

Os dados levantados enfatizaram ainda a dificuldade da população LGBTQ+ de frequentar espaços de práticas corporais em seus tempos de lazer. E os principais motivos que levantados foram a sensação de insegurança nestes espaços, o medo de sofrer violências já vivenciadas na Educação Física escolar, a não instrumentalização necessária para conseguir praticar em virtude de não ter tido acesso a esses conhecimentos em idade escolar, a dificuldade de tempo em virtude de empregos com cargas horárias aumentadas.

Ao final deste estudo podemos considerar que os espaços escolares ainda não proporcionam condições de acesso e permanência, com segurança, aos estudantes LGBTQ+ e as aulas de Educação Física se mostram um dos espaços que mais promove esta exclusão, tornando a experiência escolar ainda mais difícil. Consequentemente a falta acesso e êxito escolar, dificulta o acesso a melhores condições de vida para estes sujeitos.

Consideramos que para além de políticas públicas que abordem o tema, é necessário que haja a garantia da efetiva consolidação delas, promovendo discussões sobre gênero e sexualidade no processo de formação de todas as licenciaturas, bem como nas formações continuadas para profissionais da educação. Ainda, que seja consolidado na escola o compromisso de toda comunidade em garantir a não violência no espaço escolar, por meio de ações educativas sobre o tema, bem como por meio de diretrizes que apontem as ações a serem tomadas em casos de violência, primando sempre pela proteção e acolhimento das vítimas.

Por fim, esperamos que o documentário, produto resultante deste estudo, seja eficiente como instrumento para discussões e enfrentamento das questões que envolvem o acesso, permanência e êxito de pessoas LGBTQ+ a escola e as aulas de Educação Física, bem como que este estudo seja acessível a professores, estudantes e toda comunidade escolar.

Referência do produto educacional

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=lyd_dd-43IM



PROPOSTA DE SISTEMATIZAÇÃO PARA O ENSINO DA DANÇA COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Janaina Lubiana Altoé

<https://orcid.org/0000-0002-0419-176X> 

<http://lattes.cnpq.br/4611908999106261> 

Universidade Federal do Espírito Santo (Vitória, ES – Brasil)

janalub@yahoo.com.br

Ueberson Ribeiro Almeida

<https://orcid.org/0000-0001-9255-4542> 

<http://lattes.cnpq.br/1735265888095821> 

Universidade Federal do Espírito Santo (Vitória, ES – Brasil)

ueberonribeiro@hotmail.com

Erineusa Maria da Silva

<http://orcid.org/0000-0002-8736-6739> 

<http://lattes.cnpq.br/0169716321962324> 

Universidade Federal do Espírito Santo (Vitória, ES – Brasil)

erineusams@yahoo.com.br

Introdução

A participação no programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) nos permitiu repensar o fazer docente e a buscar superar os problemas da própria prática por meio da intervenção pedagógica, contemplando a dança como conteúdo de ensino da Educação Física no Ensino Médio. A pesquisa desenvolvida no mestrado gerou a dissertação intitulada “A dança nas aulas de educação física: legitimidade e democratização “via” prática pedagógica” e um Material Curricular construído a partir de todo o conteúdo ou material produzido na experimentação de uma Sequência Didática/Unidade de Ensino.

A motivação para a realização do trabalho de pesquisa teve sua gênese nas dificuldades relacionadas ao ensino da dança na escola como conteúdo da Educação Física, entre as quais citamos: a hegemonia e/ou privilégio do conteúdo esportivo em aulas de Educação Física; as questões religiosas e de gênero; o afastamento dos(as) estudantes das aulas, pois, alguns demonstram desconforto em realizar certos movimentos por insatisfação com o próprio desempenho e pelo receio da exposição corporal; a hierarquização dos saberes, relacionada à tendência de a comunidade escolar valorizar os saberes vinculados à preparação para o mercado de trabalho, marginalizando aqueles atrelados ao âmbito do sensível. Deste modo, tem-se o reconhecimento de uma dupla marginalização da dança na escola, pois, além de estar vinculada historicamente a uma disciplina com pouco prestígio no currículo escolar — a Educação Física —, essa prática corporal disputa espaço entre os conteúdos que ao longo da história foram privilegiados por essa disciplina (SILVA, 2013). Nesse contexto, observamos que a dança geralmente é trabalhada de forma isolada em determinados eventos da escola, como em datas comemorativas e apresentações em festivais fora do ambiente escolar, isto é, a dança como conteúdo de ensino ainda possui pouco espaço no planejamento docente (DINIZ, 2018).

Considerando a dança — como experiência historicamente construída e acumulada pela humanidade — a mesma integra o rol de conteúdos da Educação Física e pertence ao patrimônio cultural das práticas corporais que perfazem a nossa Cultura Corporal de Movimento (BRACHT, 2019). Portanto, a dança deveria ser ensinada na escola em todos os níveis da Educação Básica.

Diante disso, o propósito do nosso produto educacional foi o de repensar e potencializar o ensino da dança na escola, especificamente no Ensino Médio, à medida que o Material Curricular aponta caminhos para o trato didático-pedagógico da dança na escola e apresenta uma experiência a ser compartilhada com todos(as) os(as) docentes que desejam inserir essa prática corporal em seus planejamentos de ensino. A proposta do Material Curricular reforça a compreensão da dança como conteúdo de ensino, o que pode colaborar com o trabalho docente se colocando como uma referência sobre a abordagem da dança na escola e as problemáticas que perpassam sua aprendizagem.

O Material Curricular produzido foi aprovado pela Banca Avaliadora da Defesa, ocorrida no dia 28 de julho de 2020, composta pelos Professores Doutores: Valter Bracht (UFES), Antônio Carlos Moraes (UFES),



Fernando Jaime González (UNIJUÍ), pelo orientador Prof. Dr. Ueberson Ribeiro Almeida (UFES) e pela coordenadora Prof^a. Dr^a. Erineusa Maria da Silva (UFES).

Desenvolvimento

A pesquisa que possibilitou a construção do Material Curricular foi do tipo “Pesquisa Intervenção”, que possui como princípio a possibilidade de refletir e transformar os problemas da prática docente. Neste caso específico, o percurso do trabalho de pesquisa foi organizado em quatro fases, a saber: a **diagnóstica**; a de **planejamento e implementação das intervenções/efetivação das ações**; a de **avaliação e análise dos efeitos produzidos das intervenções desenvolvidas pelo projeto**; e a de **construção do Material Curricular como produto gerado a partir da intervenção pedagógica**, disponível em dispositivos de armazenamento de dados (*Pen Drive*) e na *Internet*, via *link* de acesso.

Durante o processo de intervenção pedagógica e construção do Material Curricular foram contemplados 130 estudantes do 2º ano do Ensino Médio, matriculados na Escola Estadual de Ensino Médio Emílio Nemer, localizada no município de Castelo (ES), e organizados em cinco turmas (2º 01, 2º 02, 2º 03, 2º 04 e 2º 05). A escola não possui quadra, ginásio, campo ou pátio para a realização das práticas. As aulas de Educação Física são ministradas em uma sala com 32m², equipada com alguns jogos recreativos – conhecida na escola como “Sala de Jogos” – e, às vezes, no refeitório da escola. Isso porque a “Sala de Jogos” não é exclusiva para as aulas de Educação Física, sendo esse espaço também utilizado para outras demandas da escola, como palestras e mostras científicas e culturais.

Para a efetivação e melhor encaminhamento da pesquisa, realizamos uma reunião com a direção e a equipe pedagógica da escola. Nela ocorreu a apresentação do projeto e a assinatura do termo de anuência. Esse termo autoriza o desenvolvimento da pesquisa na instituição e a divulgação do nome da escola na produção e na publicação dos resultados.

Antes de iniciarmos as ações de intervenção, realizamos uma reunião de pais, mães e/ou responsáveis dos(as) estudantes para apresentação e envolvimento deles(as) no projeto, bem como para recolher as assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Esse Termo contém as principais informações e procedimentos da pesquisa, como também autoriza a participação e o uso da imagem do(a) estudante na realização e divulgação dos resultados. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, como também o projeto de pesquisa, foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, sob o número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE: 12379119.1.0000.5542.

Dentre os pressupostos que permearam o processo de intervenção pedagógica destacamos que a proposta implementada considerou o planejamento participativo para selecionar os conteúdos, construir conhecimentos significativos para os(as) estudantes e buscar a participação democrática. O desenvolvimento dos processos de ensino foi apoiado nas possibilidades didático-metodológicas das perspectivas críticas da Educação Física (BRACHT, 1999), articuladas às diferentes dimensões do conteúdo.

Já o processo de análise considerou os dados produzidos por meio das seguintes estratégias: implementação de questionários diagnósticos; planejamento com a equipe gestora e pedagógica da escola; reunião com os pais, as mães e/ou responsáveis; rodas de conversa com os(as) estudantes; trabalho interdisciplinar com o componente curricular Arte; conversas por *WhatsApp*; registros no diário de campo e produção de materiais como: relatórios, cartazes, textos, ilustrações, apreciação de filme, comentários críticos de letras de músicas, fotografias e vídeos elaborados pelos(as) estudantes durante as aulas.

A Sequência Didática/Unidade de Ensino buscou contemplar algumas das Competências Gerais e das Competências e Habilidades Específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias (área formada pelos componentes curriculares: Educação Física, Arte, Língua Portuguesa e Língua Inglesa) elencadas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Os conteúdos selecionados foram organizados em 10 temas da Sequência Didática/Unidade de Ensino.

O **Material Curricular** completo é composto por um **caderno didático** e por **arquivos de imagem** (vídeos e fotografias) produzidos durante as aulas de implementação da intervenção pedagógica e editados pelos(as) estudantes.

Os arquivos de imagem auxiliam na compressão das atividades propostas pelo caderno didático que contém: a Sequência Didática/Unidade de Ensino para o conteúdo dança com algumas das Competências Gerais da Educação Básica, Competências Específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias e Habilidades de Linguagens e suas Tecnologias preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular; os objetivos específicos da aprendizagem; os conteúdos organizados em 10 temas; a descrição das atividades desenvolvidas nos 10 temas contemplados com objetivos, lista de materiais ou recursos didáticos, instrumentos de registro e avaliação, *links* de vídeos, artigos ou de outros recursos importantes para a compreensão do tema ou para ampliar a perspectiva do(a) docente.



Considerações Finais

As questões que nos levaram, inicialmente, a pesquisar a dança não estão completamente respondidas e continuarão acompanhando a prática docente. Apesar disso, o Material Curricular é o resultado do esforço para legitimar e democratizar a dança na escola como conteúdo de ensino. Ao utilizar os materiais e os recursos experimentados nas aulas da intervenção pedagógica, o Material Curricular aqui apresentado, oferece uma possibilidade concreta do trabalho com a dança na Educação Física do Ensino Médio, especialmente, porque relata a experiência em uma escola com carência de infraestrutura, que é uma realidade bastante presente nas escolas públicas brasileiras.

O Material Curricular elaborado a partir da experiência interventiva na escola pode enfim, contribuir para:

I) a ação docente. O material produzido a partir dos efeitos da intervenção pedagógica fornece subsídios teóricos e metodológicos para orientar o fazer pedagógico e enfrentar os problemas de ordem didático-pedagógica.

II) os(as) professores(as) e estudiosos(as) em dança. A dança como prática corporal contextualizada pode ser trabalhada pela Educação Física. O Material Curricular produzido oferece possibilidades didático-pedagógicas que podem ajudar a superar os desafios impostos ao ensino da dança na escola, particularmente em aulas de Educação Física;

III) os(as) estudantes. Os(As) estudantes da Educação Básica não podem ser privados de conhecer e experimentar este saber da cultura humana — a dança. A intenção é de que estudantes de outras instituições escolares poderão vir a ser beneficiados(as) pelo Material Curricular gerado, podendo este ser utilizado por outros(as) professores(as) como recurso didático;

IV) a sociedade. A realização de um planejamento responsável e comprometido com o ensino da dança, à luz das abordagens críticas da Educação Física, pode contribuir para a formação do(a) cidadão/cidadã crítico(a), reflexivo(a) e autônomo(a).

Cada escola é única, com suas particularidades em termos de infraestrutura, corpo docente, de território e, especialmente, as diversas infâncias e juventudes que frequentam nossas aulas. São múltiplas realidades com desafios próprios a serem superados.

No nosso estudo, a intervenção buscou, além de planejar e desenvolver a dança nas aulas de Educação Física, equilibrar as tensões geradas durante as atividades, entre as quais se destacaram: a deficiência da infraestrutura da escola e a resistência inicial dos(as) estudantes, possivelmente relacionada à falta de proximidade com o conteúdo, com questões religiosas e de gênero, de problemas com a autoimagem e com a presença hegemônica do conteúdo esportivo ao longo da escolarização. Tais dificuldades não necessariamente serão as mesmas de outras escolas, desta forma, é preciso olhar para o Material Curricular como uma referência didática, uma tecnologia educacional, o que exigirá reflexão docente e diálogo com o contexto escolar.

Referência do produto educacional

Disponível em: <https://sites.google.com/view/mc-danca>



“NOS PASSOS DA DANÇA: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM DANÇA NO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA MILITAR”

Eugênia Maria Gregorio Pereira

<https://orcid.org/0000-0002-0619-530X> 

<http://lattes.cnpq.br/8632326254032475> 

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Natal, RN – Brasil)

eugenia1808@gmail.com

Antônio de Pádua dos Santos

<https://orcid.org/0000-0002-6998-9940> 

<http://lattes.cnpq.br/9063486087784385> 

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Natal, RN – Brasil)

paduasant@gmail.com

Introdução

Este produto educacional é resultado da minha pesquisa de mestrado intitulada “NOS PASSOS DA DANÇA: uma experiência pedagógica com dança no ensino médio em uma escola militar”, que teve por objetivo descrever uma experiência pedagógica com a dança, construída coletivamente com os discentes, e identificar as potencialidades e fragilidades da dança como conteúdo da educação física escolar, bem como observar o interesse e participação dos discentes nas diversas atividades realizadas.

Dentre os diversos conteúdos que a Educação Física Escolar deve desenvolver dentro do ambiente escolar está a dança que é a “*expressão da harmonia universal em movimento*” (SÁ EARP *apud* NANNI, 2008). Desde a Grécia Antiga o homem só era considerado educado se soubesse além de política e filosofia, tocar algum instrumento, cantar e dançar (NANNI, 2008), porém atendendo a uma determinada classe e a questões políticas vigentes na época. A dança passou por diversas transformações, até chegar aos dias atuais não mais como um privilégio de uma classe, mas uma possibilidade de desenvolvimento e aprimoramento do homem, com abrangência das possibilidades do movimento (NANNI, 2008).

Nascido do desejo de melhor compreender o processo de construção do saber relacionado ao conteúdo de danças na educação física escolar e o que é agregado a essa construção no percurso do ensino médio, este produto educacional é resultado do desenvolvimento da dança compreendida como uma manifestação cultural de um povo, com significados que retratam um determinado período da sociedade, e com grande potencial de desenvolvimento motor, criativo, interativo, social. Ao perceber sua pouca utilização nas aulas de educação física escolar e algumas dificuldades apontadas pelos docentes para desenvolver um trabalho com o referido conteúdo, na realidade onde este estudo foi desenvolvido - uma escola militar com corpos treinados na rigidez da marcha e com uma educação física esportivista/tecnicista, esse se torna ainda mais difícil em ser ministrado, pois a dança sugere e requer dos corpos movimentos livres, individuais, expressivos, autônomos, e dentro da perspectiva de uma formação militar não se tem muito espaço para tal – nossa aposta pedagógica deu certo, como apresentaremos a seguir.

Desenvolvimento

A pesquisa utilizou como abordagem o estudo de caso e foi realizada em uma escola pública militar da rede estadual de ensino do Ceará, localizada no município de Fortaleza, com quatro turmas do 2º Ano do Ensino Médio, cujas aulas acontecem no turno o qual os alunos estão matriculados. Participaram da pesquisa os alunos regularmente matriculados nas turmas do 2º Ano do Ensino Médio, totalizando 114 alunos, de ambos os sexos.

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e cadastrada na Plataforma Brasil, cujo parecer é de nº 3.479.896, datada de 01 de agosto de 2019.

Foram 10 aulas previamente planejadas com o objetivo de diversificar as práticas e abranger as possibilidades de desenvolvimento da dança na escola, porém com espaço para a participação dos alunos no desenvolvimento e na continuidade das atividades, tornando o planejamento participativo e a construção coletiva.

**Quadro 1** – Plano de Ação

ENCONTROS	ATIVIDADE
01	Apresentação da Proposta – diagnóstico
02	Brincadeiras cantadas e ritmos musicais
03	Experimentação às cegas
04	Conhecendo as danças folclóricas
05	Danças escolhidas
06	Entendendo aspectos coreológicos: fluência, espaço e tempo
07	Fruição e Criação
08	Fruição e Criação
09	Culminância
10	Avaliação

Fonte: construção dos autores.

Os encontros aconteceram nos respectivos horários das aulas de educação física de cada turma, em diversos locais da escola, como: sala de aula, laboratório de informática, quadra, pátio e auditório, conforme descrito a seguir.

PRIMEIRO ENCONTRO: apresentei a proposta de desenvolvimento do conteúdo dança, como seriam as aulas, quais atividades seriam desenvolvidas e como seria a avaliação. As manifestações foram de curiosidade e alegria pela oportunidade de dançar, de medo e receio em ter que dançar na frente de todos os colegas e de dúvidas quanto a oportunidade de terem aulas na quadra para praticarem seus esportes favoritos. Após a avaliação diagnóstica, realizamos uma dinâmica com mímica, em grupos de 05 alunos, onde através da mímica o grupo deveria demonstrar ações para os colegas descobrirem quais eram.

SEGUNDO ENCONTRO: foi o momento de falar sobre a diversidade de danças existentes, suas formas de classificação, um pouco da história de algumas dessas danças e algumas características básicas. A aula consistiu então de uma apresentação verbal sobre 20 (vinte) tipos de dança e depois a audição de uma música para cada tipo de dança, onde os alunos teriam que relacionar a música a cada dança apresentada.

TERCEIRO ENCONTRO: realizamos uma aula de experimentação do dançar. Essa aula foi realizada no auditório, local com mais espaço e reservado para que os alunos se sentissem mais à vontade para participarem das atividades propostas. A primeira atividade foi uma experimentação às cegas, os alunos dançaram vendados. Depois dançaram seguindo uma sequência de passos realizados por mim e, por fim, dançaram em duplas.

QUARTO ENCONTRO: no Laboratório de Informática para assistirem vídeos de apresentações das danças folclóricas estudadas nas aulas anteriores. Os alunos assistiram a sequência de vídeos, fazendo observações a cada nova dança apresentada, e dando seus palpites sobre qual seria aquela dança a qual assistiam. Ao final, cada turma escolheu uma dança para vivenciar nos encontros posteriores.

QUINTO ENCONTRO: foi destinado à experimentação da dança escolhida. Toda a turma foi convidada a participar da aula, onde dialogamos sobre a dança, um pouco da história, características, músicas mais conhecidas que retratam o estilo de dança escolhido. Essa experimentação foi na quadra.

SEXTO ENCONTRO: sobre Coreologia e Rudolf Laban. Com foco na compreensão e na significação do aprendizado para além de decorar conceitos, foi apresentado aos alunos os estudos de Rudolf Laban, trazendo o conceito de coreologia, os aspectos coreológicos e os elementos da dança.

SÉTIMO E OITAVO ENCONTRO: foram destinados à fruição e criação, sendo a fruição uma das oito dimensões de conhecimento elencadas pela BNCC (2018, p.220) a ser utilizada na organização das unidades temáticas e definida como “[...] a apreciação estética das experiências sensíveis geradas pelas vivências corporais [...]” e que está “[...] vinculada com a apropriação de um conjunto de conhecimentos que permita ao estudante desfrutar da realização de uma determinada prática corporal [...]”. Os alunos vivenciaram e ensaiaram uma apresentação com a dança escolhida pela turma.

NONO ENCONTRO: culminância, com as quatro turmas juntas para a realização das apresentações, o que enriqueceu o trabalho, pois possibilitou que uma turma aprendesse com a outra e assistisse as apresentações criadas pelos seus colegas discentes.

DÉCIMO ENCONTRO: foi avaliativo. Encontramo-nos em sala de aula para conversarmos sobre toda essa vivência com o conteúdo dança, todas as experiências e atividades realizadas e fizemos a avaliação final da unidade temática.

O planejamento participativo enriqueceu a proposta, pois ao ter sido construído coletivamente, com ideias diversas e de ambas as partes – docente e discentes, proporcionou uma unidade maior na realização das atividades, dando o devido espaço de protagonismo aos alunos e permitindo, assim, que a criatividade, o companheirismo e a coletividade tivessem papel essencial no alcance do objetivo da proposta: proporcionar uma



vivência de dança em uma escola militar, não só de forma pontual mas como conteúdo bimestral; e assim dar um passo em direção a diversificação dos conteúdos desenvolvidos pela Educação Física Escolar.

Considerações Finais

A intervenção pedagógica foi marcada pela relação dialógica entre a docente e os discentes, a superação dos obstáculos que surgiram e o alcance do objetivo de desenvolver o conteúdo dança através da experimentação dos discentes, da construção do movimento, do envolvimento coletivo na atividade.

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da História. (FREIRE, 1996, p. 54)

Como potencialidade está a importância de tornar o discente protagonista do processo de construção ensino-aprendizagem e o embasamento teórico-prático do(a) docente(a) para transmitir segurança e criar a relação necessária para o desenvolvimento da função de facilitador(a) do compartilhamento e da construção do conhecimento.

Como fragilidade está o fato do conteúdo dança não ser desenvolvido em todos os anos escolares, dificultando a inserção do mesmo depois de tantos anos os discentes tendo apenas experiências com os jogos e os esportes e as questões de gênero e os preconceitos inseridos na sociedade, com crenças de que os esportes seriam para os meninos e as danças e ginásticas para as meninas.

Com o universo de possibilidades para o desenvolvimento do conteúdo dança, este produto serve principalmente como incentivador da inserção desse conteúdo nas diversas manifestações da cultura corporal presentes nas aulas de Educação Física Escolar e assim, incentivar os primeiros passos de muitos outros docentes no ritmo da dança.

Referência do produto educacional

Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/30053>



O ENSINO DO VOLEIBOL ESCOLAR: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ueder Moreira Magalhães

<https://orcid.org/0000-02-9896-9420> 

<http://lattes.cnpq.br/2094063658766622> 

Colégio Estadual Democrático Ruy Barbosa (Teixeira de Freitas, BA - Brasil)
uederueder@hotmail.com

Ubirajara Oliveira

<https://orcid.org/0000-0001-6249-2475> 

<http://lattes.cnpq.br/3246220229295020> 

Universidade Federal do Espírito Santo (Vitória, ES – Brasil)
ubirajara.oliveira@ufes.br

Introdução

Ao longo dos meus 17 anos de experiência na docência, percebi que, os esportes coletivos são predominantes nas aulas de educação física. O voleibol é o mais difícil de ser praticado pelos estudantes, por diversos motivos. Atuando no estado da Bahia, na cidade de Teixeira de Freitas, Extremo Sul, no Colégio Estadual Democrático Ruy Barbosa, com estudantes do ensino médio, tenho percebido que as salas de aula são superlotadas, tendo em média 40 alunos por turma. Partindo dessa realidade, como ensinar o voleibol para 40 alunos do ensino médio sendo que apenas 12 jogam por vez? O que fazer com a grande maioria da turma que fica do lado de fora esperando? Como traçar estratégias para que todos ou a grande maioria esteja praticando voleibol e consigam jogar adequadamente? Quais caminhos, metodologias utilizar para que o ensino/aprendizagem dos alunos possa ser otimizada, bem como sua participação?

Desenvolvimento

O estudo teve por objetivo principal propor uma estratégia de ensino do voleibol para estudantes do ensino médio. A forma como os esportes coletivos têm sido convencionalmente ensinados dificulta uma aprendizagem que direcione os alunos a uma apropriação efetiva do conhecimento necessário para a prática (BORGES et al. 2017). A visão tecnicista ainda permeia no modo de ensino de muitos professores ensinam os esportes nas escolas. Conforme aponta Borges et.al (2017), nessa abordagem tradicional, a técnica é aplicada de forma isolada e descontextualizada [...] com pouca relevância para as exigências do jogo. Este guia é resultado de pesquisa pesquisa-ação, que é voltada para a intervenção na realidade social. Ele foi desenvolvido com turmas do 2º ano do turno matutino foram divididas em 18 grupos, de aproximadamente 13 alunos, totalizando 230 alunos entre 15 e 18 anos de idade. Os estudantes foram direcionados a realizar um trabalho de campo sobre a temática voleibol que consiste na produção de um vídeo. Uma segunda parte foi desenvolvida nas aulas de educação física, onde o voleibol foi contextualizado e ressignificado. Os grupos previamente divididos participaram de uma atividade livre que consistia em jogar voleibol com seus conhecimentos prévios, sem interferência do professor. Enquanto um grupo jogava os outros dois faziam as análises de situações anotando em seus cadernos. Alguns momentos das aulas estão sendo filmados para utilização em sala de vídeo. Na parte final do estudo, foi um investigado sobre a prática de voleibol nos bairros de Teixeira de Freitas para detecção de lugares onde se praticavam o voleibol ou espaços públicos que se possam praticar durante o tempo livre, no turno vespertino, ou fins de semana. Os alunos fizeram o registro do que encontraram e trouxeram para o colégio onde fizemos uma análise da possibilidade ou não da prática do voleibol nos respectivos lugares. Os instrumentos utilizados para a produção dos dados da pesquisa foram: a) as filmagens das aulas do pesquisador com seus alunos, ministradas desde o início da aplicação dos conteúdos. b) as filmagens dos encontros extraescolares do trabalho de campo direcionado aos estudantes. c) as anotações realizadas pelo pesquisador. d) questionário sobre os conhecimentos prévios dos estudantes acerca do voleibol e de suas vivências anteriores na modalidade. O Guia Didático para ensino do voleibol foi produzido com três unidades de ensino: Unidade I - Diagnóstico – atividades estas com o objetivo de verificar o conhecimento sobre o voleibol e como eles lidavam com os movimentos básicos do jogo. Além disso, nesta atividade o professor pode verificar a capacidade de avaliação dos estudantes enquanto observam outros colegas atuando, o que pensam sobre as ações e movimentos desempenhados, os erros, os acertos, a interação social, as atitudes com a equipe, entre outras. Unidade II – Intervenções. Após a avaliação diagnóstica foi determinado o conteúdo e a construção de uma sequência didática, partindo de atividades mais simples e chegando até as mais complexas. Foram organizadas diversas atividades: voleibol gigante, aula sobre regras básicas do



voleibol, minivoleibol, jogo “controle”, jogo “1,2,3,4 cortada!” e voleibol reduzido. Na Unidade III-Trabalho de Campo, o professor solicitou aos estudantes que fizessem uma investigação sobre a prática de voleibol nos bairros da cidade para identificar lugares onde voleibol é praticado ou espaços públicos em que o voleibol possa ser praticado durante o tempo livre, no turno vespertino, ou fins de semana. Foram registradas suas descobertas e levadas ao colégio para, junto com o professor, analisarem se realmente é viável ou não a prática do voleibol nos lugares identificados.

Conclusão

Com este estudo buscamos trazer para a Educação Física Escolar reflexões de uma possível transformação dos métodos da prática pedagógica no ensino do esporte, que ano após ano é vivenciada sem modificações, interferindo diretamente na aprendizagem cognitiva, afetiva e motora dos alunos. Entendemos que a Educação Física Escolar pode ser trabalhada com atividades que expressem todas as dimensões do ser humano, buscando desenvolver e orientar diversos conteúdos, neste caso específico o esporte, no qual sua inserção nas aulas é indicada e definidos por autores que criticam o método tradicional.

Observamos também, um fator importante para que haja essas esperadas transformações, a necessidade dos professores se submeterem a novas propostas de capacitação para a área da Educação Física, e, que estejam preparados para a aceitação de mudanças dentre os demais fatores existentes para esta importante conquista. Sugerimos a aplicação de uma proposta mais ampla a partir da pedagogia do esporte, para que as aulas possam ser redimensionadas e o aluno vivencie práticas diferenciadas que contribuam para seu aprendizado, com diversos materiais, locais e processos, incrementando a criatividade. Diante dos resultados, observou-se a importância da escolha de uma metodologia que alie as necessidades dos alunos à intervenção do professor. Ainda nesse processo foi organizado e desenvolvido um manual para estudantes e professores que pode apoiar suas práticas pedagógicas no ensino do esporte.

O Mestrado Profissional proporcionou constante reflexão sobre a prática pedagógica. Antes eu achava que os estudantes deveriam sair da série sabendo todas as regras oficiais do esporte institucionalizado, como se posicionar em quadra, realizar os fundamentos com a mínima perfeição, ou que o esporte na escola deveria seguir as regras do esporte oficial, entre outras especificidades. E a partir da busca na literatura, das reflexões com os colegas, ensinamentos dos professores, meus olhos se abriram para novas possibilidades e estratégias pedagógicas. Mas quanto mais conhecimento acadêmico eu aprendia, quanto mais participava de rodas de reflexões e discussões, eu via que não podia parar. Então voltava de lá cheio de ideias, motivado a fazer o novo, tentar o diferente, experimentar e reinventar minha prática.

O mestrado me deu uma visão mais ampliada de onde e como buscar esses novos caminhos metodológicos para o ensino da educação física na escola. É preciso que essa proposta avance para um diálogo com a câmara de vereadores, para a implantação de polos esportivos nos bairros, criação de espaços próprios para prática esportiva por toda a cidade e a contratação de monitores junto as universidades e faculdades do curso de Educação Física. Os estudantes precisam também se organizar para cobrar das autoridades a garantia de esporte para todos, assim como espaços adequados e seguros para tais práticas, rumo ao exercício da cidadania. Um grande destaque para as meninas que assumiram o protagonismo nas atividades de liderança, organização, gestão dos horários. Elas que eram a maioria no projeto de voleibol extraescolar, também foram as principais agentes de organização das atividades no turno oposto, até mesmo auxiliando meninos que sabiam menos que elas. Percebo que esse protagonismo feminino mobiliza outras meninas a quererem participar também das atividades esportivas, sejam elas quais forem.

Em relação à avaliação, foi realizado uma avaliação quantitativa teórica, sobre conhecimentos sobre o voleibol, que é uma exigência da instituição de ensino. O trabalho de campo também valeu nota para integrar a pontuação exigida para aprovação. Além disso, teve atividade escrita com consulta ao material didático que compôs o total de pontos previstos na unidade didática. Ainda não menos importante e diariamente era realizada uma avaliação qualitativa, impossível de se quantificar, mas que era visível na aprendizagem dos estudantes. O olhar atento do professor na qualidade da prática, na organização do jogo, posicionamento, ações realizadas, movimentos executados ao longo das práticas registrados na confecção do guia.

Referências do produto educacional

Disponível em: <https://edutec.unesp.br/proef/docs/Produtos%20ProEF%20-%20Turma%201/12%20-%20UFES/Ueder%20Moreira%20Magalh%C3%A3es.pdf>



PROMOVENDO A PARTICIPAÇÃO ESPORTIVA DE JOVENS MENINAS NO ENSINO MÉDIO

Iris Batista da Luz Rosa

<https://orcid.org/0000-0002-9985-2574> 

<http://lattes.cnpq.br/2111661489046188> 

Universidade Federal do Espírito Santo (Vitória, ES – Brasil)

irisblr@hotmail.com

Mariana Zuaneti Martins

<https://orcid.org/0000-0003-0926-7302> 

<http://lattes.cnpq.br/7281518704205888> 

Universidade Federal do Espírito Santo (Vitória, ES – Brasil)

marianazuaneti@gmail.com

Introdução

A problemática que move esse trabalho é refletir sobre estratégias e práticas que podem contribuir e fomentar a participação das jovens meninas nas práticas esportivas na Educação Física escolar no ensino médio. Com isto em tela, este artigo resgata a elaboração de um caderno pedagógico desenvolvido com intuito de dialogar com professores(as) de Educação Física que atuam nesse nível de ensino. Podemos notar certo descrédito em relação à escola e com a própria Educação Física no ensino médio, uma vez que, após anos de escolarização obrigatória, esses(as) estudantes ainda veem a Educação Física como uma repetição das mesmas aulas, dos mesmos conteúdos e das mesmas temáticas (BETTI; ZULLIANI, 2002). Também nos deparamos com uma maior incidência de representações sociais que caracterizam as mulheres como fracas e inaptas, como mencionado por Altmann (1998), o que torna a participação, sobretudo das meninas, em atividades competitivas um desafio bastante particular. Buscando contribuir para pensarmos juntos(as) em alternativas para enfrentar esses desafios, elaboramos um material, apresentado como um caderno pedagógico de estratégias didático-metodológicas utilizadas para trazer as jovens meninas do Ensino Médio para as aulas esportivas. Este material teve como propósito reunir o diálogo travado durante a pesquisa de mestrado com outros professores(as) que se deparavam com o mesmo desafio, inventariando possibilidades de trabalho para enfrentamento do mesmo. A intenção não é de que ele seja considerado uma receita, um manual capaz de superar todos os desafios da participação, mas sim uma forma de compartilhar os conhecimentos reunidos durante os anos de pesquisa de mestrado e os anos de prática docente comprometidos com a democratização e a promoção da equidade no esporte.

Embora coloquemos como desafio principal a inserção das jovens meninas no esporte, precisamos destacar algumas questões para não correr o risco de naturalizar as desigualdades sociais. Quando pensamos tal problemática, tratamos das consequências da forma como as relações de gênero imputam oportunidades diferentes para meninos e meninas (GOELLNER, 2010). Quando nos referimos a gênero, nos distanciamos de leituras que tratam as diferenças entre homens e mulheres como consequência de uma natureza anátomo-fisiológica. Ao contrário, a produção dessas diferenças (e desigualdades) é fruto da cultura. Como resultado também, não podemos tratar as jovens meninas como um grupo homogêneo e passivo. Existem jovens meninas que são bastante protagonistas nas nossas aulas, assim como existem jovens meninos que são excluídos. É importante perceber essas diferenças e não tratar as jovens meninas como inferiores ou vitimizá-las diante das mínimas oportunidades culturais que em geral, mas nem sempre, elas têm (ALTMANN, 1998). Por um lado, perceber que há discentes que se excluem ou que são excluídos das aulas de esportes significa pensar que essas estratégias são elaboradas para todos(as) os(as) nossos(as) estudantes, independentemente do gênero.

Em segundo lugar, essas estratégias são avaliadas como coeducativas, ou seja, para jovens meninos e meninas participarem juntos(as), reflitem e transformarem as relações sociais entre eles(as) na escola, promovendo um contexto de maior equidade. Por fim, e não menos importante, o caderno pedagógico que foi produzido trata-se do produto final da dissertação de mestrado profissional intitulada "Estratégias didático-metodológicas para a adesão das jovens meninas aos esportes coletivos no Ensino Médio", desenvolvida pela Prof^a M.^a Iris Batista da Luz Rosa, sob a orientação da Prof^a. Dr.^a Mariana Zuaneti Martins, no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), coordenado pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), no polo da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Desenvolvimento



O objetivo do caderno pedagógico foi de exemplificar diferenciadas formas de promover a equidade e a sensibilização às questões de gênero no contexto da Educação Física Escolar, com ênfase a participação das jovens meninas. Para construção das sugestões contidas no caderno pedagógico foram realizadas pesquisas bibliográficas e, sobretudo, as contribuições dos(as) professores(as) participantes da pesquisa. Algumas experiências profissionais vivenciadas pelas autoras (mestranda e orientadora) também foram compartilhadas, além de outras que foram adaptadas a partir das propostas pesquisadas ou narradas pelos(as) docentes.

Para trazer a contribuição dos professores(as), entrevistamos 16, dos 22 professores da rede estadual de ensino médio que atuavam na cidade de Vitória.

A participação desses(as) professores(as) na pesquisa ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, previamente agendadas e realizadas de outubro a novembro de 2019, mediante prévia autorização concedida pelos(as) professores(as), por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Segundo Brandão (2000, p. 8), a entrevista “reclama uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado”. Consequentemente, o(a) pesquisador(a) deve atentar-se às sutilezas relacionadas aos gestos, entonações e sanar possíveis dúvidas a partir dos questionamentos levantados. Esses professores foram entrevistados sobre suas práticas pedagógicas, a forma pela qual viam as meninas e os desafios para inseri-las nas aulas de esporte. As entrevistas foram transcritas e o conteúdo das mesmas, no que se refere, a inserção de meninas no esporte foi categorizado a partir de dois eixos.

O primeiro eixo se refere à forma pela qual os(as) professores(as) descreviam os desafios para inserção de meninas no esporte. Era importante diagnosticar a forma pela qual os(as) professores(as) descreviam suas dificuldades e essa problemática, porque ela estaria diretamente relacionada à forma como eles/elas sugeriam estratégias para superá-la. Deste modo, encontramos professores (as) que vinculamos as seguintes categorias: socioculturais; biodinâmica e intermediários(as).

Os(as) professores(as) influenciados(as) pelas perspectivas das ciências naturais elegemos como vinculados(as) à concepção biodinâmica, e os(as) professores(as) influenciados(as) pelos conhecimentos advindos das ciências humanas identificamos como vinculados(as) à concepção sociocultural. Entre os(as) professores(as) da biodinâmica, deparamo-nos de forma mais generalista com ideias que caracterizavam os meninos como mais fortes e habilidosos. Em contrapartida, os(as) professores(as) vinculados(as) à concepção sociocultural consideravam a influência do contexto cultural nas diferenças entre meninos e meninas, partindo do entendimento de que meninas geralmente têm menos oportunidades de desenvolver as práticas esportivas na escola que meninos, bem como percebiam a repercussão desse fato na adesão às aulas. Com base nas características de cada concepção de Educação Física, notamos que tanto a percepção dos(as) professores(as) quanto as estratégias em prol da equidade se diferenciavam, de modo que os(as) professores(as) vinculados(as) à concepção sociocultural demonstraram mais iniciativas voltadas às estratégias de adesão das jovens meninas em comparação aos(as) professores(as) vinculados(as) à concepção biodinâmica e os(as) de convicções intermediárias que oscilavam entre as duas vertentes.

Identificamos uma tendência de caracterizar os jovens meninos como “fortes e violentos” e as meninas como “fracas e sem habilidade”. Por isso, inserir as meninas no esporte implica reconhecer as desigualdades culturais e sociais, suas raízes históricas, e construir uma cultura escolar baseada na equidade, isto é, construir um ambiente socialmente justo, refletido em um exame do conteúdo, dos métodos de ensino, nas condições de aprendizagem em relação às demandas e das potencialidades dos(as) estudantes (BOTELHO GOMES; SILVA; QUEIRÓS, 2000).

O segundo eixo se refere as principais estratégias empregadas pelos(as) professores(as) para enfrentar esses desafios. Elas podem ser resumidas em seis conjuntos de estratégias destacadas a seguir: estratégias utilizadas para a separação das equipes; **estratégias para a mobilização das jovens meninas via adesão em eventos esportivos**; estratégias para a mobilização das jovens meninas via adesão em eventos esportivos; estratégias para a mobilização das jovens meninas para esportes no horário do recreio; estratégias “punitivas” para mobilizar as jovens meninas para as aulas e estratégias de sensibilização voltadas para a questão de gênero e motivação das jovens meninas. No processo de análise das estratégias adotadas notamos que algumas justificativas citadas pelos(as) professores(as) estavam predominantemente embasadas no perfil comportamental das jovens meninas segundo o ponto de vista dos(as) docentes.

Segundo Chan-Vianna, Moura e Mourão (2009, p. 159), podemos identificar três padrões de comportamentos predominantes das jovens meninas nas aulas de Educação Física: as “meninas que participam”, aquelas “que tentam participar” e “as que boicotam as aulas”. A tendência à predominância de “meninas figurantes” e “meninos protagonistas” no contexto da Educação Física Escolar demonstra as fragilidades voltadas ao processo de equidade (ALTMANN; JACÓ, 2017). Por isso, tomando como base a análise da postura passiva de algumas jovens meninas nas aulas de Educação Física, é necessário repensar nossas estratégias didático-metodológicas a fim de prover a equidade nas aulas de Educação Física.



Compreendendo, portanto, essas diferenças nas oportunidades e chances disponíveis nas práticas esportivas e comprometidas com a construção de aulas que se pautem pela equidade, propusemos o caderno pedagógico. O respectivo material é composto por sugestões de atividades pesquisadas com a finalidade de servir de inspiração aos(as) professores(as) no processo de sensibilização às questões de gênero. Alcançando esse objetivo, seria possível traçar um panorama acerca desse tema e a partir daí sistematizar informações com potencial para auxiliar no desenvolvimento de programas de formação continuada. Na oportunidade pontuamos os seguintes temas: 1) Por que produzir um caderno pedagógico voltado à inserção das jovens meninas?; 2) Por onde começar para promover a adesão das jovens meninas às aulas de esporte?; 3) Estratégias para sensibilizar as jovens meninas e os jovens meninos sobre as desigualdades de oportunidades de práticas esportivas; 4) Estratégias para fomentar a participação de meninas com suporte nos jogos populares adaptados; 5) O esporte transformado em pequenos jogos para promover o protagonismo das jovens meninas; 6) Ressignificando as práticas esportivas; 7) Desestabilizando as hierarquias nas práticas por meio dos esportes não convencionais; 8) Projetos coletivos e integradores da questão de gênero.

Considerações Finais

Os(as) professores(as) são gotas que constroem os rumos e os sentidos da navegação do oceano escolar. É o somatório do trabalho docente que contribui, todavia não sozinho, para que os sentidos educacionais tomem determinados rumos, mesmo que em disputa, e construam pequenas resistências e transgressões. Nesse navegar, alguns/algumas combatem com pequenas gotas o oceano de problemáticas da Educação Física. Enquanto outros(as) seguem percursos despejando boas ações e/ou intenções.

Diante da pluralidade de perspectivas que compõem o universo docente, com as particularidades do sistema educacional, em especial no Ensino Médio, que lida com juventudes diversas, a dissertação que originou o caderno pedagógico e o respectivo artigo concentrou-se em olhar as estratégias didático-metodológicas adotadas pelos(as) professores(as) de Educação Física nas práticas esportivas, com ênfase na participação das jovens meninas. Nosso objetivo foi compreender as influências e os atravessamentos dessas estratégias e também aprender com esses professores e professoras, contribuindo em diálogo com eles e elas, para pensarmos em possibilidades de ações para favorecer a democratização do esporte.

Nesse sentido, muitas gotas de trajetórias distintas na Educação Básica ajudaram a iluminar caminhos de intervenções para a equidade nas práticas corporais. Essas histórias profissionais devem ser consideradas e respeitadas, embora também não signifiquem o fim de uma linha: mudanças e reinvenções das práticas pedagógicas correspondem a partes das batalhas diárias nas escolas. Vale acreditar que cada gota de empatia que acrescentarmos ao oceano das desigualdades transcenderá a ignorância e confabulará a favor da perseverança em prol da igualdade.

Referência do produto educacional

Disponível em:

https://educacaofisica.ufes.br/sites/educacaofisica.ufes.br/files/field/anexo/iris_batista_da_luz_rosa_-_produto.pdf



SAÚDE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSIÇÃO

José Wildson dos Santos

<https://orcid.org/0000-0002-4047-0328> 

<http://lattes.cnpq.br/7405889604216242> 

Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (Aracaju, SE – Brasil)

wildsonj@gmail.com

Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Júnior

<https://orcid.org/0000-0003-4138-4330> 

<http://lattes.cnpq.br/2301804733279968> 

Universidade de Pernambuco (Recife, PE – Brasil)

marcilio.souza@upe.br

Introdução

O Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação Física coordenado pela Universidade Estadual Paulista – UNESP Campus “Julio de Mesquita Filho”, em parceria com diferentes Instituições de Ensino Superior do Brasil objetiva através da formação continuada dos educadores realizar reflexões acerca da prática docente, promovendo não o aprimoramento da qualificação profissional dos professores de Educação Física mas, também realizar melhorias nas mais plurais realidades do cenário educacional brasileiro.

O pólo da Universidade de Pernambuco (UPE), *in locus* na Escola Superior de Educação Física (ESEF), com sede no município do Recife, Campus de Santo Amaro, procurou no decorrer do processo de formação continuada levar os mestrandos a repensarem sua própria prática docente, vislumbrando novas possibilidades de intervenção didático pedagógica na busca da melhoria da práxis docente.

O produto técnico aqui apresentado, fruto de nossa pesquisa de mestrado, traz nos moldes de planos de aula o percurso metodológico utilizado nas fases de Pesquisa Aprofundada e de Ação dentro do método Pesquisa-Ação por nós utilizado para a coleta dos dados (THIOLLENT, 2011). Numa perspectiva científica, nossa intervenção objetivou problematizar acerca do entendimento e abordagem de um conceito amplo do tema saúde nas aulas de Educação Física no ensino médio, para tal foram utilizadas estratégias metodológicas para ao desenvolvimento da autonomia de um estilo de vida mais saudável e crítico dos educandos. Especificamente objetivamos: problematizar o conteúdo saúde junto aos jovens educandos do ensino médio reconhecendo seus entendimentos e suas expectativas, contribuindo para estes possam refletir além da concepção biologicista e estática, buscando reconhecer elementos de uma intervenção multi e intersectorial no processo saúde-doença; Elencar os principais agravantes patológicos e sociais da saúde utilizando para isso os mais diferentes recursos metodológicos para despertar nos educandos uma compreensão mais ampla e um posicionamento mais crítico frente ao conteúdo saúde; Incentivar um estilo de vida mais saudável no espaço escolar e para além das aulas de Educação Física, oferecendo subsídios os quais instrumentalizem os educandos na formação de sua cidadania tornando-os sujeitos mais críticos e participativos.

Desenvolvimento

Os respectivos planos de aula foram elaborados em conformidade com nossa produção científica requerida enquanto pré-requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Física pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, coordenado pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus Prof. Júlio de Mesquita Filho. Convém ressaltar que no estudo científico ‘SAÚDE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSIÇÃO’, o qual deu origem a este produto técnico.

No presente documento utilizamos a denominação ‘encontro’ em detrimento à aula por compreendermos que este demanda um tempo maior para sua realização. Sendo assim, a presente proposta representa uma tentativa técnica de apresentar, aos educadores que por este se interessar, possibilidades didático pedagógicas de trato com um conceito amplo do tema saúde procurando assim desenvolver a autonomia dos educandos para um estilo de vida mais saudável. Apesar de termos escolhido uma sequência referente aos planos de aula, esta, no entanto, não necessariamente requer uma obrigatoriedade de seguimento rígido, cabendo ao educador analisar sua realidade educacional, observando a pertinência e aplicabilidade da presente proposta;

Para a estruturação das aulas utilizamos uma sequência lógica que inicia com uma breve identificação, em seguida descrição dos itens: JUSTIFICATIVA – apresentação sintética de pertinência da aula para a formação dos educandos; COMPETÊNCIA GERAL – baseada nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL,



2018), aqui é apresentada qual competência da educação básica foi elencada para orientar o desenvolvimento da aula; **COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS** – seguindo a mesma reflexão do item anterior, consideraram-se aqui quais competências específicas à área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias deverão ser desenvolvidas; **HABILIDADES** – quais práticas cognitivas e sócio emocionais as quais, segundo a BNCC, serão contempladas objetivando que os educandos desenvolvam atitudes e reconheçam valores necessários ao exercício da cidadania; **OBJETO DE ESTUDO** – tema ou conteúdo a ser tratado na aula; **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS** – estratégias procedimentais utilizadas para que os educandos consigam desenvolver as competências e habilidades intrínsecas a aula; **ESTRATÉGIAS DE ENSINO** – procedimentos didático-pedagógicos elencados para a abordagem do tema ou conteúdo; **RECURSOS DIDÁTICOS** – materiais físicos necessários; **AValiação** – procedimentos utilizados para analisar o desenvolvimento das competências e habilidades dos educandos, ao mesmo tempo em que deve garantir que o educador possa avaliar sua própria ação docente; **BIBLIOGRAFIA** – obras utilizadas enquanto subsídios teórico científicos para elaboração das aulas. Para cada aula ou encontro há ainda uma descrição acerca do **REGISTRO DA EXPERIÊNCIA: POSSIBILIDADES REAIS DO FAZER DIDÁTICO PEDAGÓGICO** - no qual descrevemos quais as estratégias de ensino utilizadas e possibilidades concretas do fazer didático-pedagógico desenvolvido no chão da escola; **O QUE OBTIVEMOS COMO RESULTADOS** – neste item destacamos se os resultados obtidos atende às competências e habilidades elencadas para cada encontro ou aula; e **O QUE PUDEMOS REFLETIR** – aqui realizamos uma avaliação acerca da intervenção objetivando melhorá-las, aperfeiçoando-as para futuras aplicabilidades.

Por fim, para cada aula é atribuída uma figura (fotografia) a partir do nosso acervo pessoal às quais representam a real possibilidade da promoção da saúde nas aulas de Educação Física no ensino médio.

Conclusões

Finalizamos acreditando que a Educação é um caminho para a melhoria das sociedades, visto que toda e qualquer política pública que busque qualitativamente a práxis docente possibilitará aprimorar a relação professor-aluno e conseqüentemente incentivará o desenvolvendo da autonomia dos educandos na vida em sociedade.

Esperamos a partir da elaboração do presente documento contribuir com tantos outros educadores em seu fazer docente nas mais plurais realidades desse nosso continental país, visto que o principal objetivo do presente documento é apresentar possibilidades de intervenção didático pedagógica nos moldes de planos de aula direcionadas ao ensino para saúde considerando este a partir de um conceito amplo procurando assim desenvolver a autonomia dos educandos frente a adoção de um estilo de vida mais saudável e um posicionamento mais crítico no exercício de sua cidadania.

Referência do produto educacional

Disponível em: <https://edutec.unesp.br/proef/docs/Produtos%20ProEF%20-%20Turma%201/5%20-%20UPE/Jos%C3%A9%20Wildson%20dos%20Santos.pdf>



TEXTO DIDÁTICO: ORIENTAÇÕES DE CONTEÚDO E DE FORMA

Jaime de Jesus Pereira Filho

<http://lattes.cnpq.br/9252020991480838> 
Universidade de Pernambuco (Recife, PE – Brasil)
jaime.jesus@upe.br

Ana Rita Lorenzini

<https://orcid.org/0000-0002-2372-3178> 
<http://lattes.cnpq.br/4000707480354705> 
Universidade de Pernambuco (Recife, PE – Brasil)
ana.lorenzini@upe.br

Introdução

Este produto educacional é resultado da investigação, “*O jogo nas aulas de Educação Física: o ciclo da aprendizagem no 1º ano do Ensino Médio*” (PEREIRA FILHO, 2020), cujo projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Pernambuco (CAAE: 17386319.2.0000.5207). O objetivo consistiu em analisar em que ciclos os estudantes do 1º ano do Ensino Médio sistematizaram a aprendizagem do jogo nas aulas de Educação Física. A intervenção necessitou de uma pesquisa-ação e o plano de ação previu uma unidade didática de 20 horas-aula, mas a pesquisa foi interrompida na 8ª aula devido à pandemia do Covid-19.

Subsidiado nos estudos oriundos do legado vigotskiano, evidenciou que os estudantes ainda estavam com elaborações de conceitos sincréticos, os quais caracterizavam-se por explicações do jogo oriundas do senso comum e, conceitos por complexos caracterizando o conteúdo com objetividade e rigor, mas não foram elaborados conceitos teóricos e a identificação das regularidades do conteúdo, necessários no ensino médio.

Assim, os estudantes investigados nas oito aulas regidas, ainda estavam distantes do IV ciclo de escolarização (Ensino Médio) no tocante à aprendizagem das regularidades do jogo, com seus sentidos e significados, sua história, seus conceitos, regras, técnicas e táticas, valores, assim como, as capacidades de análise, síntese, confrontação, abstração, pensamento crítico, ainda eram elementares. No entanto, subsidiado nos Parâmetros Curriculares para Educação Física de Pernambuco – PCPE (PERNAMBUCO, 2013), o professor-pesquisador verificou que, os estudantes investigados, tinham em seu currículo 60 horas-aula para sistematizar o jogo no Ensino Médio, logo ainda existem as possibilidades de aproximação com o IV ciclo de escolarização.

A intervenção gerou um produto educacional denominado “*Texto didático: o jogo e suas manifestações*” (PEREIRA FILHO; LORENZINI, 2020), no formato de material didático, destinado ao professor de Educação Física.

Isto posto, nosso objetivo consiste em socializar orientações de conteúdo e de forma direcionadas para a produção de textos didáticos que, subsidiam a prática pedagógica do professor de Educação Física.

Desenvolvimento

Por ser professor da rede pública do Estado de Pernambuco, a primeira aproximação sobre a produção de ‘texto didático para Educação Física escolar’ surgiu mediante uma assessoria do Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte (ETHNÓS) à Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEE-PE), realizada por uma equipe de professores da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco (ESEF-UPE), juntamente, com outros profissionais da rede e estudantes da especialização e do mestrado/doutorado da referida instituição, durante o período de 2008 a 2010. A parceria continuou no período de 2011 a 2014, diante da produção de proposta curricular no percurso da formação continuada de professores de Educação Física da rede pública do Estado de Pernambuco.

O objetivo geral da proposta do Grupo ETHNÓS e demais articulados, consistiu em analisar limites e possibilidades das proposições curriculares para a prática pedagógica da Educação Física escolar em Pernambuco, tendo como referência a formação continuada dos professores, e a ação docente na interação com os estudantes em aula. Com tal finalidade, a formação continuada vislumbrou a sistematização e reorientação da prática pedagógica da Educação Física, através de discussões, elaborações e ações, que, se confrontando com os limites da realidade, buscavam consolidar, construir e implementar a política educacional da Rede. Assim também foram construídas orientações teórico-metodológicas para diferentes formas de produção docente, denominadas de ferramentas da formação continuada, tais como: a- programa de ensino; b- relatos de experiência, e c- **textos didáticos**.



Compreende-se que texto didático é um material pensado e produzido pelo professor, com a intenção de auxiliar as necessidades de planejamento, intervenção e avaliação do trabalho educativo, contribuindo para a aprendizagem dos estudantes. É mais um recurso material utilizado por professores e estudantes para auxiliar o ensino-aprendizagem. Podendo estar no formato impresso ou digital, o texto didático está marcado pela sua função social, o ensino e a aprendizagem, servindo para armazenar / ampliar informações, complementar o ensino, esclarecer determinado conteúdo, ser fonte de consulta, qualificar a aprendizagem, promover o estudo independente, articular teoria-prática, dentre outros.

Compreendemos que a ausência desses recursos materiais na prática pedagógica limita a apropriação do conhecimento em sua totalidade, por parte do estudante, inclusive do ponto de vista da sua execução prática corporal. Assim, o texto didático se mostra como um importante recurso material para a prática pedagógica da Educação Física. Pois, de acordo com o autor, normalmente as revisões acontecem nas conversas do professor com os seus alunos, no início e/ou no final da aula, porém, sem um registro físico do que foi discutido, em pouco tempo as palavras que não foram registradas são perdidas.

Mas como podemos produzir textos didáticos?

Do processo de formação continuada dos professores da rede pública de Pernambuco emergiu a seguinte orientação para texto didático:

- O referido instrumento pode ser compreendido como uma comunicação de diferentes formas de texto (escrito, falado, imagético, corporal);
- Ao pensarmos em elaborar textos didáticos nos deparamos com algumas questões como: o que é um texto didático? Qual sua finalidade? Como devem ser elaborados? Como podem ser utilizados?
- O texto didático é um instrumento de apoio à prática pedagógica, de uso do professor e do estudante, que através da linguagem escrita, imagética ou corporal permite uma interação entre o conhecimento e os sujeitos da educação;
- Ao ser utilizado qualitativamente contribuirá para a otimização do processo de ensino-aprendizagem. Ao dinamizar o ensinar e o aprender, sua função é estabelecer um elo entre professores e estudantes na sistematização do conhecimento;
- O texto, como recurso pedagógico, auxilia na prática pedagógica, aos sujeitos educacionais na apropriação e produção do conhecimento;
- No caso da área da Educação Física escolar é importante levar em consideração seu conhecimento específico a ser pedagogizado na escola que, necessita ser tratado predominantemente de forma prática, e nisto a linguagem corporal não dá conta de tratar todo esse conhecimento. Portanto, a linguagem escrita e imagética por meio do texto didático enriquece a prática pedagógica na escola.

Nas orientações curriculares de Pernambuco, os textos didáticos deverão ser produzidos a partir das orientações da Matriz Curricular da Rede Estadual e da realidade da prática pedagógica dos professores. Portanto, a intenção é articular os conhecimentos da Educação Física às atividades vivenciadas e nas experimentações das práticas corporais em cada ciclo de escolarização. Para a elaboração dos textos didáticos, elencamos algumas **orientações de conteúdo**:

- Levar em conta a dimensão axiológica do conteúdo (gênero, violência, moral, etnia...), buscando com isso analisar que valores perpassam nossas práticas corporais em cada um destes olhares e a partir de determinados contextos;
- Contemplar ações interdisciplinares no sentido de estabelecer relações entre as diversas áreas do conhecimento, ampliando o que há de comum e específico entre elas;
- Síntese conceitual da temática geral da cultura corporal selecionada para a aula (ex.: Esporte), a classificação da temática geral da cultura corporal selecionada para a aula (ex.: Esportes Coletivos, Individuais...), a síntese conceitual da sub-temática da cultura corporal selecionado para a aula (ex.: Futebol) e a classificação da sub-temática da cultura corporal selecionado para a aula (ex.: Futebol de campo, Futsal, Futebol de Botão...).

Orientações de Forma

- Contemplar desenhos, quadros, cores;
- Explicações conceituais acerca dos saberes específicos da aula planejada;
- Exercícios de aprendizagem;
- Vamos refletir? Questões para estudos;
- Fique ligado! Curiosidades;
- Linguagem fluente dialógica mediante uma conversa problematizadora com os estudantes.

Outra oferta de estudo sobre a produção de textos didáticos ocorreu no processo de nossa formação junto ao Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Tivemos a oportunidade de participar de uma Oficina Pedagógica ministrada pelo professor Lucas Vieira do Amaral. Este, argumentou que, para elaborar



textos didáticos é fundamental que o professor pesquise, busque referenciais teóricos para subsidiar seu texto, como por exemplo: textos didáticos; livros específicos das temáticas tratadas (Jogo, Luta, Dança, Ginástica, Esporte, dentre outros) contendo características e conceitos, explicações, classificações, históricos, fundamentos, regras, técnicas, táticas, dentre outros. Neste momento a internet se configura como uma ferramenta importantíssima.

Inicialmente, é preciso definir qual temática geral (jogo, esporte, luta, dança, ginástica, outra) será estudada, delimitar qual subdivisão da temática será abordada (jogos de salão, esportes coletivos, capoeira etc.) e, ainda, especificar qual o conteúdo tratado (xadrez, handebol, capoeira angola etc.) na unidade de ensino.

Em seguida, faz-se necessário saber/conhecer o ciclo de escolarização da turma de estudantes para os quais destina-se o texto didático, como por exemplo: 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo ou 4º ciclo, conforme documentos curriculares orientadores. Esse momento é de extrema importância para a produção dos textos, pois a partir desta constatação é que se saberá até que profundidade abordar o tema em estudo. Vale salientar que os estudantes da educação básica mesmo estando no ensino médio, podem estar no primeiro ciclo de aprendizagem em determinado conteúdo, portanto é preciso que o professor conheça o nível cognitivo em que seus estudantes se encontram para poder elaborar textos didáticos com conteúdo significativo.

Um dos momentos imprescindíveis da produção dos textos didáticos é a pesquisa e a coleta do material bibliográfico específico que subsidiará tal elaboração. Nesta fase, é necessário que o professor respeite o princípio da contemporaneidade do conteúdo, buscando o que há de mais novo e atualizado sobre o objeto de estudo em questão. Como também, deve-se primar pela fidedignidade do conhecimento encontrado, tendo uma visão de totalidade.

Será necessário, em alguns momentos, fazermos a pedagogização do conteúdo, adequando-o às possibilidades sociocognoscitivas do estudante. Esta fase acontece concomitantemente com a produção textual e deve permeiar todo o processo de elaboração do texto, tornando-o essencialmente didático.

A organização estrutural do texto deve ser atraente para o estudante. É interessante que tal estrutura siga uma lógica pedagógica e contemple:

- a) Explicações conceituais gerais e específicas acerca dos saberes tratados;
- b) Explicações históricas acerca do conteúdo;
- c) Fundamentos teóricos, práticos, técnicos, táticos do conteúdo;
- d) Atualidade do conteúdo;
- f) As referências utilizadas na construção, as quais devem surgir durante e ao final do texto.

Para qualificar o texto didático é pertinente introduzir alguns pontos que podem permeá-lo, podendo surgir durante ou ao final do texto, como:

- a) Exercícios de aprendizagem;
- b) Solicitação de pesquisas;
- c) Curiosidades sobre aquele conteúdo;
- d) Ilustrações diversas: figuras, desenhos, imagens autoexplicativas, tabelas, charges; fontes de consulta, sugestões/indicações de sites, livros, filmes, revistas, etc.

Considerações Finais

No Produto Educacional destacam-se argumentos que potencializam as possibilidades de intervenção do professor nas suas aulas, mediante a produção e uso de textos didáticos. Para tanto faz-se necessário socializar orientações de conteúdo e de forma direcionadas para a produção de textos didáticos que, subsidiam a prática pedagógica do professor de Educação Física.

Referências do produto educacional

Disponível em: <https://edutec.unesp.br/proef/docs/Produtos%20ProEF%20-%20Turma%201/5%20-%20UPE/Jaime%20De%20Jesus%20Pereira%20Filho.pdf>



CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL - PROEF

Realização

- Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF

Apoio ao Congresso

- Universidade Estadual Paulista, Campus Presidente Prudente
- Universidade Estadual Paulista, Campus Bauru
- Universidade Estadual Paulista, Campus Rio Claro
- Universidade Federal do Espírito Santo
- Universidade Federal de Mato Grosso
- Universidade Federal de Minas Gerais
- Universidade Federal de Goiás
- Universidade Federal de São Carlos
- Universidade de Brasília
- Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
- Universidade Estadual de Maringá
- Universidade Federal do Rio Grande do Norte
- Universidade de Pernambuco

EQUIPE EDITORIAL

Comissão Organizadora

- Prof^a. Dra. Fernanda Moreto Impolcetto
- Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Junior
- Prof. Dr. Sidinei Pithan da Silva
- Prof^a. Dra. Kadja Michele Ramos Tenório
- Prof. Dr. Evando Carlos Moreira
- Prof^a. Dra. Denise Ivana de Paula Albuquerque
- Prof^a. Dra. Maria Candida Soares Del-Masso
- Prof^a. Rosangela Matias Andriatti
- Prof. Julio César Gonçalves da Cruz

Comissão Científica

- Prof. Dr. Admir Soares de Almeida Júnior
- Prof. Dr. Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende
- Prof^a. Dra. Andresa de Souza Ugaya
- Prof. Dr. Antônio Camilo Teles Nascimento Cunha



- Prof^a. Dra. Camila Buonani da Silva
- Prof. Dr. Eduard Angelo Bendrath
- Prof. Dr. Evando Carlos Moreira
- Prof. Dr. Luiz Gustavo Bonatto Rufino
- Prof. Dr. Luciano Bortolin Dorante
- Prof^a. Dra. Márcia Cristina Rodrigues da Silva Coffani
- Prof. Dr. Marcio Romeu Ribas de Oliveira
- Prof. Dr. Nelson Figueiredo de Andrade Filho
- Prof. Dr. Paulo Evaldo Fensterseifer
- Prof^a Dra. Raquel Aguado Gómez
- Prof. Dr. Ricardo Carvalho
- Prof. Dr. Rodrigo Falcão de Oliveira
- Prof. Dr. Sidinei Pithan da Silva
- Prof^a. Dra. Tathiane Krahenbuhl
- Prof^a. Dra. Veronica Ainciart
- Prof^a. Dra. Yara Aparecida Couto

Comissão Administrativa

- Prof^a. Dra. Maria Candida Soares Del-Masso
- Prof^a Ms. Andreia de Carvalho Lopes-Fujihara
- Fabiana Lohani de Sousa Vieira
- João Pedro Camargo de Achiles
- Prof^a. Ms. Wanessa Gomes Chagas Guimarães
- Prof. Valdione Ribeiro

Comissão de Divulgação:

- Prof^a. Dra. Denise Ivana de Paula Albuquerque
- Prof^a. Dra. Kadja Michele Ramos Tenório
- Arthur Massagardi
- Anne Caroline Aguiar
- Ana Laura Bereta
- Camila Luiz Lyra