

PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA REGIÃO DA AMAZÔNIA

Volume III



JONATHA PEREIRA BUGARIM
ROSE MEIRE MELO DOS SANTOS

Organizadores



Todo o conteúdo apresentado neste livro, inclusive correção ortográfica e gramatical, é de responsabilidade do(s) autor(es).

CONSELHO EDITORIAL

Drº. Antônio Cesar Matias de Lima - UEPA

Drº. Cristiano de Miranda Gomes - CREF

Drº. Márcio Brito Cerveira - FICS

Drº. Marco José Mendonça de Souza - IFRR

Drª. Maria da Conceição Pereira Bugarim - IFPA.

Drª. Rosa Maria Alves da Costa - CREF

**Jonatha Pereira Bugarim
Rose Meire Melo dos Santos
(Organizadores)**

Volume 03

PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA REGIÃO DA AMAZÔNIA



DOI: 10.58976/978-65-982699-3-7

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P474p Pesquisa e prática pedagógica na região da Amazônia / Organização de Jonatha Pereira Bugarim e Rose Meire Melo dos Santos. — Rio de Janeiro : Peleton.Sciences, 2024.

Il., color. — (Coleção Pesquisa e Prática Pedagógica; v. 3).

Ebook.

ISBN: 978-65-982699-3-7

1. Formação de Professores. 2. Educação Física. I. Bugarim, Jonatha Pereira (org.). II. Santos, Rose Meire Melos (org.).

CDD 371.3

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Jacqueline Coutinho CRB-8/9419.

SUMARIO

	Página
CAPÍTULO 01 DOI: 10.58976/978-65-982699-3-7-cap1 <i>JOGOS POPULARES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS RIBEIRINHAS DE BAGRE-PÁ.</i>	08
CAPÍTULO 02 DOI: 10.58976/978-65-982699-3-7-cap2 <i>RELATO E CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO DE CAPOEIRA EM MELGAÇO/PA: um debate com ginga com os participantes.</i>	37
CAPÍTULO 03 DOI: 10.58976/978-65-982699-3-7-cap3 <i>ESSE MEU BREGA EU VOU CANTAR, VENHA APRENDER, VENHA DANÇAR: experienciando saberes culturais na educação física escolar.</i>	60
CAPÍTULO 04 DOI: 10.58976/978-65-982699-3-7-cap4 <i>AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DE CAMPO NA ILHA DO MARAJÓ: um relato de experiência.</i>	75
CAPÍTULO 05 DOI: 10.58976/978-65-982699-3-7-cap5 <i>OBSTÁCULOS E IMPACTOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO.</i>	98
CAPÍTULO 06 DOI: 10.58976/978-65-982699-3-7-cap6 <i>ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES.</i>	112
CAPÍTULO 07 DOI: 10.58976/978-65-982699-3-7-cap7 <i>ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA ESTADUAL MARCÍLIO DIAS.</i>	122
CAPÍTULO 08 DOI: 10.58976/978-65-982699-3-7-cap8 <i>ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS: Um Relato de Experiência</i>	142

APRESENTAÇÃO

Prezados (as) leitores (as),

A prática pedagógica na área da Educação Física escolar desempenha um papel essencial na formação integral dos estudantes, proporcionando não apenas o desenvolvimento de habilidades motoras, mas também a promoção de valores, atitudes e conhecimentos relacionados à saúde, cultura e cidadania.

Nesse contexto, o tema estágio supervisionado surge como uma oportunidade valiosa para os futuros professores de Educação Física vivenciarem a prática pedagógica em escolas. Durante o estágio, os estudantes têm a chance de aplicar os conhecimentos adquiridos em sua formação acadêmica e, ao mesmo tempo, refletir sobre a importância da Educação Física escolar como um componente curricular fundamental.

Ao relacionarmos a importância do estágio supervisionado na Educação Física escolar com a necessidade de pesquisas envolvendo a Amazônia Paraense, podemos destacar a riqueza e diversidade cultural e ambiental dessa região. A Amazônia Paraense apresenta um contexto único, com características geográficas, históricas e socioculturais singulares, que influenciam diretamente a prática pedagógica.

A realização de pesquisas envolvendo a Amazônia Paraense pode fornecer subsídios valiosos para a prática pedagógica na Educação Física escolar. Ao investigar as particularidades dessa região, como sua biodiversidade, manifestações culturais e desafios socioambientais, os futuros professores podem adquirir conhecimentos relevantes para enriquecer suas aulas e promover uma educação mais contextualizada, inclusiva e sustentável.

Essas pesquisas podem abordar temas como as práticas esportivas e recreativas tradicionais da região, a relação entre a cultura amazônica e a Educação Física, a valorização da diversidade étnico-cultural dos povos amazônicos, bem como a conscientização sobre a importância da preservação ambiental na Amazônia Paraense.

Ao integrar os resultados de pesquisas sobre a Amazônia Paraense na prática pedagógica da Educação Física escolar, os futuros professores podem despertar nos estudantes o interesse pela valorização da cultura local, a adoção de práticas de preservação ambiental e a compreensão dos desafios enfrentados na região. Além disso, essas pesquisas podem contribuir para o desenvolvimento de abordagens pedagógicas inovadoras e contextualizadas, promovendo uma educação mais significativa e engajadora.

Dessa forma, a combinação entre o estágio supervisionado na Educação Física escolar e as pesquisas envolvendo a Amazônia Paraense pode potencializar a formação de professores comprometidos com uma prática pedagógica enriquecedora, sensível ao contexto local e consciente dos desafios socioambientais presentes na região.

Drº. Jonatha Pereira Bugarim
Organizador

JOGOS POPULARES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS RIBEIRINHAS DE BAGRE-PÁ.

Jeziel Corrêa Pureza¹
Lana Pereira Lourinho²

RESUMO: Os jogos populares e tradicionais nas aulas de Educação Física desempenham um papel crucial na vida das crianças. Neste contexto, será trabalhada o tema “Jogos populares e tradicionais nas aulas de Educação Física nos anos iniciais no ensino fundamental em escolas ribeirinhas de Bagre-PÁ”. Que terá como norte a seguinte investigação: Como ocorre os jogos populares e tradicionais nas aulas de Educação nos anos iniciais no ensino fundamental em escolas ribeirinhas de Bagre-Pá? Tendo como objetivo principal analisar como ocorre os jogos populares e tradicionais nas aulas de Educação Física nos anos iniciais no ensino fundamental em escolas ribeirinhas de Bagre-Pá. Quanto a metodologia da pesquisa, a mesma baseia-se em pesquisa de campo através de entrevista por meio de questionários de caráter explicativo e abordagem mista, buscando compreender as relações e os motivos por trás das práticas pedagógicas relacionadas aos jogos populares e tradicionais nas aulas de Educação Física nos anos iniciais no ensino fundamental em escolas ribeirinhas. Os resultados obtidos sugerem que a inclusão de jogos populares e tradicionais nas aulas de Educação Física oferece benefícios significativos para o aprendizado e o bem-estar das crianças ribeirinhas. Ao longo deste trabalho, evidenciamos a riqueza cultural e pedagógica dessas práticas, observando como elas podem contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos.

Palavras Chaves: Educação Física; jogos populares; Escolas ribeirinhas.

1. INTRODUÇÃO

As aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental desempenham um papel crucial no desenvolvimento físico, cognitivo e social das crianças. Nesse contexto, os jogos populares e tradicionais têm se mostrado recursos pedagógicos valiosos para estimular a aprendizagem de forma lúdica e promover a vivência de manifestações culturais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes para a Educação Básica no Brasil, definindo competências e habilidades essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo da educação infantil e do ensino fundamental. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo geral analisar como ocorrem os jogos populares e tradicionais nas aulas de Educação Física em escolas ribeirinhas, alinhando-se com as propostas da BNCC para a Educação Física (Brasil, 2017).

¹ Licenciado em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará.

² Licenciada em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará.

O **objetivo geral** dessa pesquisa é analisar como acontece os jogos populares e tradicionais nas aulas de Educação Física anos iniciais do ensino fundamental em escolas ribeirinhas. Para alcançar o objetivo deste trabalho, foram estabelecidos os **seguintes objetivos específicos**. Compreender a percepção dos professores sobre o desenvolvimento dos jogos populares e tradicionais nas aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando as competências e habilidades propostas pela BNCC para essa etapa educacional. Descrever a forma como os jogos populares e tradicionais são desenvolvidos nas aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, identificando como as atividades podem ser planejadas para promover o desenvolvimento integral dos alunos, conforme previsto pela BNCC. Identificar como os jogos populares e tradicionais são utilizados nas aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, analisando como essas práticas contribuem para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem estabelecidos pela BNCC.

Considerando a definição de Kishimoto (2001, p. 17), "jogo pode ser visto como um objeto, uma atividade que possui um sistema de regras a ser obedecido pelos participantes e que distinguem uma modalidade de outra, também pode ser apenas um vocábulo usado no cotidiano para designar algo dentro de um determinado contexto social".

Os jogos tradicionais, transmitidos de geração em geração, têm raízes históricas e culturais que os tornam relevantes para a Educação Física. Exemplos de tais jogos incluem amarelinha, esconde-esconde, papagaio, entre outros (Friedmann, 2004).

Nesse sentido, é fundamental compreender como os jogos populares são planejados e incorporados ao currículo de Educação Física, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, além de identificar possíveis desafios enfrentados pelos professores ao trabalhar com essas práticas.

Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs - Brasil, 1997), que enfatizam o acesso à cultura corporal e o desenvolvimento das capacidades físicas, esta pesquisa busca contribuir para a reflexão sobre as práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas ribeirinhas.

Essa investigação trouxe a lume alguns questionamentos. Como ocorre o planejamento do conteúdo Jogos Populares citado na BNCC por parte do professor de educação física? Quais as dificuldades existentes em se trabalhar Jogos Populares?

Nessa perspectiva, a **problemática definida** é que se faz necessário saber como ocorre os jogos populares nas aulas de Educação Física anos iniciais do ensino fundamental em escolas ribeirinhas?

Dessa forma, o estudo proporcionará insights relevantes para aprimorar o planejamento e a execução de atividades com jogos populares e tradicionais, auxiliando na formação integral dos alunos e no enriquecimento do ambiente educacional.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Huizinga define o jogo como uma atividade voluntária, desprovida de qualquer utilidade material imediata, que se desenvolve dentro de um espaço e tempo limitados, regido por regras estabelecidas e aceitas pelos participantes. (HUIZINGA, 2007). O autor ainda destaca que o jogo é uma forma de expressão criativa e como, muitas vezes envolve uma atmosfera de competição e desafio, onde as pessoas podem se afastar temporariamente de suas obrigações cotidianas e se entregar ao prazer da atividade lúdica.

Para Chateau (1987) o jogo manifesta na criança a curiosidade pessoal e o sucesso contribuindo também no desenvolvimento da capacidade construtiva, da imaginação e da capacidade de sistematização, em que a criança exercita o imaginário e ao mesmo tempo está se preparando para a vida, para futuras realizações concretas, as diversas situações de jogos contribuem para a formação da personalidade e também para a autonomia. O jogo não é apenas um exercício ou um divertimento qualquer, mas sim uma fonte preciosa onde o pensamento começa a se desenvolver. É por meio do jogo que se consegue contemplar, projetar e construir.

De acordo com esse autor os jogos são importantes na educação, sendo a ponte entre a infância e a fase adulta, por isso é preciso ter cautela na sua utilização em sala de aula não devendo ser considerado unicamente como diversão, o jogo deve apresentar obstáculos que a criança possa e queira transpor, superando as dificuldades, desenvolvendo a criatividade e a personalidade, despertando o desejo de aprender, motivando o aluno diante das dificuldades e desafios que pode superar.

O jogo tradicional ou popular são aqueles transmitidos pela oralidade e são formas lúdicas de entretenimento sendo praticadas ao longo dos séculos em diversas culturas ao redor do mundo, ligados a expressão cultural do nosso país, contendo um efeito positivo de prazer e diversão para quem os pratica. (Brougère,1991).

No âmbito da Educação Física, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) reconhecem a relevância da cultura corporal e destacam os jogos como um conteúdo inquestionável e de extrema importância para as aulas dessa disciplina.

O conteúdo da cultura corporal é composto por três blocos, sendo o primeiro deles constituído pelos "jogos, esportes, ginásticas e lutas". Neste bloco temos diversas atividades que fazem parte da história da humanidade e que, ao longo do tempo, foram incorporadas e transformadas pela Educação Física nas escolas (Brasil,1997).

No segundo bloco de conteúdo dos PCNs, temos as "atividades rítmicas e expressivas", que incluem danças e outras formas de expressão corporal. Essas atividades estão relacionadas à cultura, à identidade e à sensibilidade estética, e também desempenham um papel relevante nas aulas de Educação Física, promovendo a criatividade, o desenvolvimento artístico e a autoexpressão dos alunos (Brasil,1997).

Por fim, o terceiro bloco de conteúdo apresenta os "conhecimentos sobre o corpo", abordando aspectos anatômicos, fisiológicos e biomecânicos do corpo humano. Entender como o corpo funciona é fundamental para que os alunos adquiram consciência corporal e tomem decisões mais informadas e responsáveis sobre sua saúde e bem-estar (BRASIL,1997).

Portanto, os jogos são um dos pilares da Educação Física escolar e estão alinhados com as propostas dos PCNs, pois proporcionam aos alunos experiências significativas e enriquecedoras, que vão muito além da atividade física em si. Ao incluir os jogos nas aulas, os educadores têm a oportunidade de contribuir para a formação de cidadãos mais ativos, criativos, cooperativos e conscientes de sua própria cultura e da diversidade presente na cultura corporal da humanidade.

2.1. EDUCAÇÃO BÁSICA NO MARAJÓ

O arquipélago do Marajó, localizado no estado do Pará é uma das maiores ilhas fluviais do mundo, com seu conjunto de cerca de 2.500 ilhas, ilhotas e 16 municípios, está na foz do Rio Amazonas e é emblemático na manifestação da sua vasta e pujante sócio biodiversidade. De Belém ao Marajó, percorre-se 223km para atravessar, por transporte fluvial, às baías do Guajará e do Marajó, bacias gigantescas nas suas extensões devido à proximidade com o Oceano Atlântico, e navega-se por labirintos de rios, furos, e igarapés tornando a navegabilidade dos rios uma cultura (i)material de fator dominante na estrutura fisiográfica e humana, conferindo um ethos e um ritmo à vida regional. (Loureiro, 2015)

A educação básica na região do Marajó é um desafio que reflete as complexidades e particularidades desse arquipélago amazônico. O Marajó é a maior ilha fluviomarítima do mundo, composta por diversos municípios, vilas e comunidades isoladas, e enfrenta inúmeras dificuldades no que diz respeito à oferta de uma educação de qualidade para seus habitantes (Cristo, 2007).

Uma das principais barreiras para a educação básica na região é a geografia. O arquipélago é caracterizado por uma rede de rios e canais que dificultam o acesso à maioria das localidades, tornando o transporte de pessoas e materiais uma tarefa desafiadora. Os desafios enfrentados pelas comunidades ribeirinhas no acesso às suas localidades, destacando a dependência crucial de pequenas e médias embarcações, bem como as possíveis dificuldades de navegação nos furos dos rios marajoaras. A descrição vívida das condições de vida dos ribeirinhos do meio rural, especialmente em relação às pequenas comunidades e vilas associadas à atividade madeireira, revela um panorama complexo e singular (Cristo, 2007).

No Marajó, é evidente a presença de altos índices de pobreza e a ausência de infraestrutura básica, o que representa um obstáculo significativo para o acesso à educação de qualidade por parte dos moradores da ilha. A falta de oportunidades de emprego também contribui para altas taxas de evasão escolar, principalmente entre os jovens que buscam alternativas para melhorar suas condições de vida. As escolas na região frequentemente enfrentam desafios estruturais, com salas de aula superlotadas, escassez de material didático e falta de profissionais qualificados. A carência de professores é um problema crônico, decorrente das dificuldades em atrair docentes para áreas tão isoladas e com condições de trabalho desafiadoras. Esses obstáculos tornam ainda mais complexa a tarefa de oferecer uma educação de qualidade aos estudantes do Marajó (TOKUYOCHI *et al*, 2008).

A realidade socioeconômica do Marajó também influencia diretamente na educação básica. A região enfrenta altos índices de pobreza e desigualdade, o que acaba por comprometer o acesso à educação de qualidade. Muitas crianças têm que lidar com a falta de alimentação adequada, o que prejudica o seu rendimento escolar e a capacidade de concentração nas aulas.

Apesar dos desafios, há esforços sendo feitos para melhorar a educação básica no Marajó. Projetos governamentais e organizações não-governamentais têm trabalhado para levar o ensino a essas comunidades remotas, utilizando estratégias como o ensino à distância e a formação de professores locais. Além disso, a valorização da cultura e dos

saberes locais tem sido uma abordagem importante, tornando o ensino mais relevante e conectado com a realidade dos estudantes.

A educação básica no Marajó é um desafio complexo, mas é crucial para o desenvolvimento sustentável da região e a melhoria da qualidade de vida de seus habitantes. É fundamental que haja um esforço contínuo para superar as barreiras geográficas e sociais, promovendo um ensino inclusivo e de qualidade que permita às crianças do Marajó um futuro mais promissor e igualitário.

Para evitar a naturalização e a simplificação do tema em questão, é necessário adotar uma abordagem analítica que considere tanto os processos históricos quanto os desafios contemporâneos. Nesse contexto, é fundamental compreender a sociedade ribeirinha e agroextrativista, que está integrada ao mundo globalizado por meio do mercado. Um exemplo concreto dessa integração pode ser observado na territorialização da madeira na Amazônia marajoara. Essa prática atendeu à agenda do modelo de desenvolvimento econômico, impulsionando a expansão produtiva e demográfica da região. Além disso, foram concedidos subsídios favoráveis à exploração desenfreada da madeira e à apropriação privada do território. Infelizmente, esse processo resultou em graves consequências socioambientais, afetando comunidades e povos tradicionais em diversos aspectos de suas vidas. Dentre os diversos impactos, destaca-se a desestruturação socioambiental do espaço social, que também afetou a educação dos povos ribeirinhos. É nesse contexto que se insere o objeto de estudo em questão: a valorização dos jogos populares pela escola (Cristo, 2007).

É importante ressaltar que as escolas públicas localizadas em áreas rurais têm desenvolvido atividades e projetos educacionais com foco na Educação Física Escolar inclusiva e identitária. O objetivo dessas iniciativas é valorizar a cultura tradicional ribeirinha. Um exemplo notável é o Sistema de Gestão de Educação Ribeirinha Portelense (SIGERP), que abrange toda a extensão territorial do município de Portel, incluindo os quatro principais rios da região: Anapú, Pacajá, Camarapí e Acutipereira. O SIGERP é um sistema concebido e organizado para fornecer suporte técnico-pedagógico às escolas ribeirinhas integrantes.

No decorrer do ano de 2023, o projeto "Jogos Desportivos da Escola Referência Santa Luzia e Escolas Anexas" teve como tema "Da integração à valorização da identidade ribeirinha". A proposta central desse projeto consistiu em aprimorar a qualidade do ensino de Educação Física Escolar por meio da aplicação de jogos e práticas corporais tradicionais da cultura ribeirinha.

Os jogos ocorreram nos dias 19, 20 e 21 de outubro de 2023 e incluíram as seguintes práticas esportivas: Porfia de Canoa (Canoa e Remo Tradicional), Natação Individual, Natação Coletiva, Jogo de Tabuleiro (Dama), Corrida (Atletismo) e Futebol de Serragem (Campo de Moinha). O evento promoveu a integração entre alunos de diferentes escolas e fortaleceu as relações sociais e afetivas, valorizando a identidade das escolas ribeirinhas no Marajó.

2.2. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997) também informam que os jogos e as atividades de ocupação de espaço devem ter lugar de destaque como conteúdo da Educação Física, pois proporcionam inúmeras possibilidades aos educandos, desde uma simples movimentação individual ou em grupo, até a construção de representações mentais mais apuradas. O jogo como uma atividade voluntária, livre, delimitada, regulamentada e fictícia e inclui que essa pode ser compreendida também como uma manifestação de cultura de uma sociedade.

O jogo, conforme Lima (2008), é um recurso muito importante que desenvolve a criança em todos os seus aspectos, inserindo-a na sua cultura, no seu meio social e no seu desenvolvimento como pessoa.

De acordo com Ferreira Neto (2001), as mudanças de ambientes para as brincadeiras com o desaparecimento das como local de jogos e brincadeiras infantis, e as consequências próprias a esse fato, que as crianças e jovens dos nossos dias estão sujeitos a estilos de vida muito diferente dos de antigamente, principalmente na capacidade de construção de repertório lúdicos e motores, devido a diminuição progressiva de independência de mobilidade corporal e a um aumento progressivo de constrangimento social. Essas mudanças e restrições ao desenvolvimento da cultura lúdica também têm impactos específicos nas comunidades amazônicas, como em Melgaço. Nessa região, ainda é possível observar crianças de diferentes idades utilizando as ruas e praças como cenários principais para seus jogos.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Física é considerada um componente curricular obrigatório nas escolas de ensino fundamental. Isso significa que todas as escolas devem incluir a disciplina no currículo, proporcionando

aos alunos experiências e aprendizados significativos por meio das práticas corporais (Brasil, 2017).

A Educação Física, conforme preconiza a BNCC, tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento integral do estudante, contemplando aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais. Dessa forma, a disciplina não se restringe apenas à prática de atividades físicas, mas também busca promover a formação de cidadãos críticos, conscientes e participativos na sociedade (Brasil, 2017).

A BNCC enfatiza que a Educação Física deve ser inclusiva, considerando a diversidade de habilidades, interesses, culturas e características dos estudantes. Isso significa que as aulas devem ser adaptadas para atender às necessidades de todos os alunos, proporcionando oportunidades de participação e aprendizado para cada um, independentemente de suas capacidades físicas ou habilidades esportivas (Brasil, 2017).

Segundo Darido (2016), a Educação Física no ensino fundamental deve ser pautada em uma abordagem pedagógica significativa, que valorize o conhecimento prévio dos alunos, suas vivências e experiências corporais. O professor deve utilizar estratégias didáticas que estimulem o interesse dos estudantes, promovendo a construção de conhecimentos de forma contextualizada e integrada com as demais áreas do currículo escolar.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a Educação Física (Brasil, 1997), a disciplina deve promover a cultura corporal de movimento, que engloba diversas práticas corporais, como jogos, esportes, danças, ginásticas e lutas. O objetivo é ampliar o repertório motor e cultural dos alunos, possibilitando o contato com diferentes manifestações corporais e valorizando a diversidade cultural presente nas práticas físicas.

2.2.1. Competências da Educação Física

A Educação Física, de acordo com Guedes e Colabardini (2014), possui algumas competências específicas que devem ser desenvolvidas durante o ensino fundamental. A primeira delas é a competência motora, que envolve o aprimoramento das habilidades físicas, a coordenação motora e o aperfeiçoamento das técnicas corporais. Essa competência busca desenvolver o domínio sobre o próprio corpo, permitindo ao aluno participar ativamente de atividades físicas e esportivas de forma segura e eficiente.

Além disso, a Educação Física também desenvolve a competência cognitiva, conforme destaca Tani (2017). Essa competência está relacionada ao conhecimento sobre

o funcionamento do corpo humano, a compreensão dos princípios e regras dos diferentes jogos e esportes, bem como a capacidade de analisar e tomar decisões durante as práticas corporais. Através do aprendizado teórico e prático, os estudantes adquirem noções de estratégia, tática, história das modalidades esportivas, entre outros aspectos.

Outra competência importante é a socioafetiva, conforme apontam Manoel (2019) e Darido (2016). Nessa dimensão, a Educação Física busca promover a interação social, a cooperação, a empatia e o respeito mútuo entre os alunos. As atividades coletivas e em grupo favorecem o convívio social e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como liderança, trabalho em equipe e resolução de conflitos.

Além disso, a Educação Física também contribui para o desenvolvimento da competência ética, conforme enfatiza Tani (2017). Essa competência está relacionada à reflexão sobre os valores e princípios éticos presentes nas práticas corporais, bem como a compreensão dos impactos das ações individuais e coletivas no ambiente social. Os alunos são incentivados a desenvolver atitudes responsáveis, respeitadas e éticas em relação ao seu próprio corpo, aos colegas, aos professores e à comunidade.

Por fim, a competência estética é outra dimensão trabalhada pela Educação Física, segundo Tani (2017). Ela envolve a percepção e valorização da expressão corporal, das diferentes formas de movimento e da beleza das práticas corporais. Os estudantes são estimulados a apreciar as manifestações artísticas e culturais presentes nas atividades físicas, desenvolvendo uma sensibilidade estética que amplia o repertório cultural e promove a valorização da diversidade.

Portanto, as competências da Educação Física no ensino fundamental vão além do desenvolvimento motor e esportivo dos alunos, abrangendo aspectos cognitivos, sociais, éticos e estéticos, fundamentais para a formação integral dos estudantes e para sua atuação consciente e crítica na sociedade.

2.3. CARACTERIZAÇÃO DOS JOGOS POPULARES

Os jogos populares são atividades recreativas, competitivas ou cooperativas, praticadas por comunidades locais ao longo do tempo. São transmitidos oralmente e representam um patrimônio cultural intangível que reflete valores, hábitos e costumes de um determinado grupo social. (FREIRE, 2015).

São jogos que utilizam materiais simples ou mesmo nenhum objeto específico, sendo criados com elementos encontrados no ambiente natural. Esses jogos refletem as características geográficas e ambientais da região onde são praticados, tornando-se únicos para cada comunidade. (CUNHA, 2012).

Os jogos populares têm um caráter inclusivo e democrático, pois podem ser praticados por pessoas de diferentes idades, gêneros e habilidades físicas. Eles promovem a socialização, fortalecem os laços comunitários e possibilitam a expressão cultural dos participantes. (COSTA, 2008).

Os jogos populares apresentam características distintivas que os tornam elementos importantes da cultura e da identidade de um povo. Dentre essas características, destaca-se a tradição oral, que é uma forma de transmissão de conhecimento e práticas lúdicas de geração em geração por meio da comunicação verbal. Essa tradição oral garante a preservação das regras, estratégias e significados dos jogos ao longo do tempo (CUNHA, 2012).

Outra característica marcante dos jogos populares é a sua acessibilidade. Ao contrário de muitos esportes modernos que demandam equipamentos sofisticados e estruturas específicas, esses jogos são geralmente simples e utilizam materiais facilmente encontrados no ambiente natural ou em objetos cotidianos. Essa simplicidade faz com que os jogos populares sejam acessíveis a pessoas de diferentes contextos socioeconômicos, possibilitando sua prática em comunidades rurais, urbanas e ribeirinhas (FREIRE, 2015).

A vinculação cultural é outra característica essencial dos jogos populares. Eles são reflexos das tradições e costumes de uma determinada comunidade ou grupo étnico, refletindo as peculiaridades geográficas, históricas e culturais de sua região de origem. Através desses jogos, os participantes se conectam com suas raízes, reforçam sua identidade e perpetuam a herança cultural do coletivo ao qual pertencem (COSTA, 2008).

As características mencionadas tornam os jogos populares um patrimônio cultural imaterial valioso, que deve ser valorizado e preservado. Além de suas dimensões lúdicas e recreativas, esses jogos têm o potencial de contribuir para a educação e o desenvolvimento integral das pessoas, promovendo a socialização, o respeito às diferenças e a valorização da diversidade cultural (DARIDO; RANGEL, 2016).

Assim, compreender as principais características dos jogos populares é fundamental para reconhecer sua importância como manifestações culturais ricas e significativas. Ao preservar e incentivar a prática desses jogos, é possível promover o

fortalecimento das tradições locais, o resgate da memória coletiva e a valorização da cultura popular de um povo.

Referente a BNCC e Jogos Populares, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância dos jogos populares como conteúdo da Educação Física no ensino fundamental. Eles são considerados como manifestações da cultura corporal de movimento, e sua abordagem nas escolas visa valorizar a diversidade cultural e promover a inclusão social dos alunos.

De acordo com a BNCC, os jogos populares devem ser trabalhados nas aulas de Educação Física de forma a resgatar a memória cultural das comunidades locais, além de proporcionar momentos de lazer, socialização e aprendizagem. Essas atividades recreativas e tradicionais têm o potencial de desenvolver habilidades físicas, sociais e cognitivas dos estudantes, contribuindo para uma formação integral e consciente de sua identidade cultural (Brasil, 2017).

Darido e Rangel (2016) enfatizam que a BNCC valoriza a diversidade cultural brasileira e reconhece a importância dos jogos populares como um dos elementos da cultura corporal do país. A partir disso, é fundamental que os professores de Educação Física se apropriem desses jogos para enriquecer suas práticas pedagógicas e contribuir para a valorização do patrimônio cultural e do folclore local.

3.0 MATERIAL E MÉTODO

3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

Esta pesquisa adotou uma abordagem quantitativa, que usa elementos quantitativos. A abordagem quantitativa é uma metodologia de pesquisa que utiliza dados numéricos e estatísticos para analisar fenômenos e responder questões de pesquisa de forma objetiva e mensurável. (CRESWELL, 2014).

3.2 TIPO DE ESTUDO E PESQUISA

O estudo realizado é do tipo explicativo, buscando compreender as relações e motivos por trás das práticas pedagógicas. Os pesquisadores procuram entender as razões pelas quais os professores adotam certas estratégias e abordagens na Educação Física, investigando os fatores que influenciam suas escolhas e os impactos dessas práticas no ensino-aprendizagem. O estudo tem uma abordagem analítica, visando ir além da descrição dos fenômenos observados e fornecer insights para melhorias na área. (GIL, 2017).

3.3. LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em duas escolas ribeirinhas no município de Bagre, Pará, no "Polo Ilhas". A primeira escola é a EMEF Raimundo Quaresma, localizada na Ilha Ioiás, com dois turnos e 52 alunos matriculados. A segunda escola é a EMEF Luz da Vida, na comunidade Nova Palestina, Ilha Cararuá, com duas turmas de cerca de 25 alunos cada. Ambas as escolas possuem limitações em sua infraestrutura.

3.4 PÚBLICO-ALVO

O público-alvo foi composto por 8 professores, sendo 5 do sexo masculino e 3 do sexo feminino. A faixa etária dos professores variava de 25 a 35 anos. Em relação à formação, 6 professores possuíam licenciatura em Educação Física, enquanto 2 professores eram pedagogos e complementavam a carga horária com as aulas de Educação Física.

3.4.1 Critérios de inclusão e exclusão

Foram incluídos no estudo os professores de Educação Física efetivos e contratados que estavam lotados na EMEF Raimundo Quaresma na comunidade São José da Ilha Ioiás e na EMEF Luz da Vida na comunidade Nova Palestina-Ilha Cararuá, e que estavam exercendo a docência em sala de aula.

Foram excluídos os docentes que estavam em desvio de função, aqueles que estavam de licença saúde e os professores recém-chegados na instituição de ensino.

3.5 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados por meio de observação direta das aulas de Educação Física dos professores da escola em questão. Essa observação permitiu registrar as práticas pedagógicas relacionadas ao conteúdo de jogos, bem como as estratégias utilizadas pelos docentes. A coleta de dados por meio da observação foi uma técnica que forneceu informações em tempo real, possibilitando obter insights valiosos sobre as dinâmicas das aulas e as interações entre os alunos e o conteúdo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Além disso, foi aplicado um questionário aos professores de Educação Física da EMEF Raimundo Quaresma na comunidade São José da Ilha Ioiás e da EMEF Luz da Vida na comunidade Nova Palestina- Ilha Cararuá. Esse questionário teve como objetivo coletar informações sobre a percepção dos professores em relação ao trabalho com o conteúdo de jogos nas aulas de Educação Física, suas práticas pedagógicas, desafios e perspectivas. A coleta de dados por meio de questionário foi uma técnica eficiente para obter respostas de um grande número de participantes em um curto período de tempo, fornecendo dados quantitativos (GIL, 2017).

3.6 ASPECTOS ÉTICOS

3.6.1 Riscos e benefícios

A pesquisa apresenta como possíveis riscos o fato de alguns participantes desistirem de colaborar com o estudo, porém os benefícios esperados são significativos, uma vez que o trabalho resultará em uma ferramenta teórica e prática para melhorar o desenvolvimento do conteúdo de jogos nas aulas de Educação Física. O estudo seguirá todas as diretrizes éticas e legais estabelecidas na Resolução nº 512/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos, procedimentos, possíveis riscos e benefícios da pesquisa, bem como sobre a sua liberdade de participar ou desistir a qualquer momento, garantindo assim o respeito aos aspectos éticos e legais envolvidos.

4.0 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seção teórica dos resultados desta pesquisa foi embasada em uma extensa revisão bibliográfica, envolvendo a consulta de diversas fontes de informação, como artigos, livros e revistas científicas. Essas referências foram utilizadas como embasamento teórico e como suporte para as citações ao longo do trabalho. A pesquisa adotou uma abordagem explicativa, buscando compreender as relações e os motivos por trás das práticas pedagógicas relacionadas aos jogos populares e tradicionais nas aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas ribeirinhas.

O principal objetivo desta pesquisa foi analisar como ocorre a utilização dos jogos populares e tradicionais nesse contexto específico. Para isso, adotou-se uma metodologia que conciliou rigor acadêmico e aplicabilidade prática, garantindo a confiabilidade e relevância dos resultados obtidos.

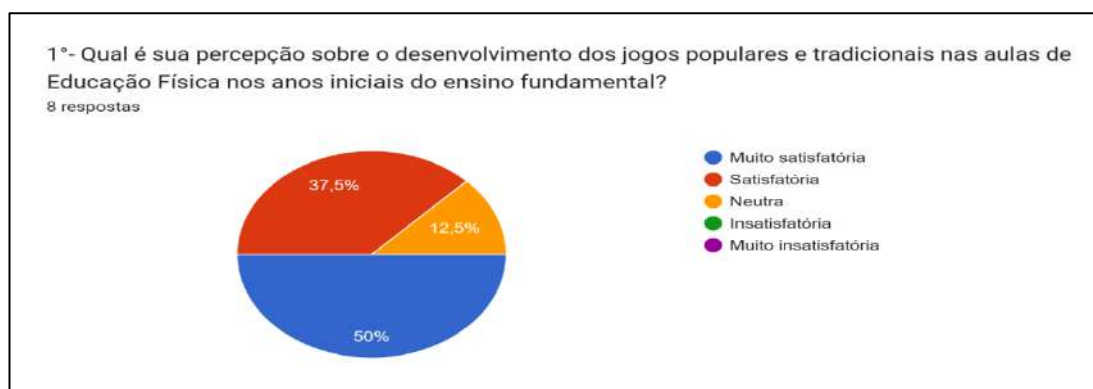
A coleta de dados foi realizada por meio de uma pesquisa de campo, utilizando questionários com dez perguntas para cada participante. Além disso, foram realizadas entrevistas com os professores das escolas EMEF Raimundo Quaresma e EMEF Luz da Vida, buscando obter respostas para as questões de pesquisa.

Nesta seção, os resultados serão apresentados de forma sistemática e coerente, seguindo uma estrutura que reflete as diferentes etapas da pesquisa. Serão realizadas análises detalhadas dos dados coletados e serão apresentadas as conclusões derivadas dessas observações. O objetivo é proporcionar uma visão abrangente das contribuições deste estudo para a compreensão e abordagem do problema proposto.

Através da análise dos resultados obtidos, espera-se contribuir para o conhecimento sobre o desenvolvimento dos jogos populares e tradicionais nas aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas ribeirinhas. Essas informações poderão auxiliar na elaboração de estratégias pedagógicas mais efetivas, que promovam o desenvolvimento integral dos alunos e estejam alinhadas com as diretrizes da BNCC. Além disso, os resultados desta pesquisa poderão ser utilizados como base para a reflexão e implementação de políticas educacionais mais inclusivas e contextualizadas, valorizando a cultura local e promovendo uma educação de qualidade.

A percepção em relação ao desenvolvimento dos jogos populares e tradicionais nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental é representada no Gráfico 1, cujos dados são descritos a seguir.

Segundo os participantes da pesquisa, que inclui professores e alunos, 50% deles afirmaram que a utilização desses jogos é considerada muito satisfatória. Isso indica que metade dos entrevistados percebe um alto nível de satisfação e efetividade ao utilizar jogos populares e tradicionais nas aulas de Educação Física. Essa percepção positiva pode ser atribuída aos benefícios proporcionados por essas atividades, tais como a promoção da socialização, o estímulo ao desenvolvimento motor e cognitivo, e o resgate cultural.



De acordo com Okamoto (2011), a criança que tem a oportunidade de conhecer os Jogos Tradicionais, tende a ser mais feliz, consegue lidar melhor com seus medos, conflitos e angústias.

Outros 37,5% dos participantes classificaram a experiência como satisfatória. Essa porcentagem expressiva indica uma percepção geral de que a utilização dos jogos populares e tradicionais nas aulas de Educação Física é positiva, embora com um nível um pouco menor de satisfação em comparação ao grupo anterior. Essa visão reforça a importância dessas práticas pedagógicas como estratégias eficazes para o ensino e aprendizagem, proporcionando uma experiência enriquecedora para os alunos.

Por fim, 12,5% dos participantes relataram uma percepção neutra em relação ao desenvolvimento dos jogos populares e tradicionais nas aulas de Educação Física. Essa porcentagem indica que uma pequena parcela dos entrevistados não apresenta uma opinião positiva ou negativa sobre o uso dessas atividades. Essa visão neutra pode ser resultado de diferentes fatores, como falta de familiaridade com os jogos utilizados, preferências pessoais ou outros elementos contextuais.

É importante ressaltar que esses resultados estão em consonância com a literatura especializada. Piaget (1982) e Kishimoto (1994) destacam os jogos e brincadeiras como ferramentas pedagógicas fundamentais para o desenvolvimento infantil. Eles enfatizam os aspectos lúdicos, cognitivos, afetivos e sociais presentes nessas atividades, que contribuem para a formação integral das crianças.

As percepções dos participantes da pesquisa indicam que a utilização dos jogos populares e tradicionais nas aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental tem sido bem recebida e valorizada. Essa abordagem pedagógica proporciona benefícios importantes para o desenvolvimento dos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa, prazerosa e alinhada aos objetivos educacionais.

A organização e o planejamento das atividades dos jogos populares para promover o desenvolvimento dos alunos considerando as competências da BNCC é representada no Gráfico 2, cujos dados são descritos a seguir.

De acordo com os resultados da pesquisa realizada, revelou-se que 50% dos participantes afirmaram que sua organização e planejamento estão sempre alinhados com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto os outros 50% responderam que na maioria das vezes mantêm essa conexão. A BNCC é um documento normativo que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo de sua trajetória na Educação Básica.



Os resultados indicam uma conscientização considerável entre os educadores sobre a importância de alinhar as atividades pedagógicas com as diretrizes da BNCC. A união constante ou frequente a essas diretrizes sugere um comprometimento significativo em promover o desenvolvimento integral dos alunos por meio de estratégias que respeitam e incorporam as competências e habilidades propostas pela BNCC.

De acordo com Vale (2018) a BNCC é a

Base comum, orientadora que norteia os assuntos a serem trabalhados em cada nível e/ou modalidade de ensino, é um documento que define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica, que direciona o trabalho didático/pedagógico trazendo novas mudanças. (Vale 2018. P. 6).

No cenário educacional José Carlos Libâneo (1994) e Cipriano Luckesi (1992), destacam a importância do planejamento como uma ferramenta vital para a eficácia do ensino. Segundo eles, o planejamento não deve ser visto como um simples roteiro de aulas, mas como uma prática reflexiva e prospectiva que considera as características dos alunos, os objetivos educacionais e as metodologias mais adequadas para alcançá-los.

Lev Vygotsky e Jean Piaget falam da importância das atividades com jogos, Vygotsky (1984), com sua teoria sociocultural, destaca a influência do ambiente social no desenvolvimento cognitivo, evidenciando como a interação com os jogos pode potencializar a aprendizagem. Piaget, por sua vez, contribui com sua teoria do desenvolvimento cognitivo, enfatizando a importância das atividades lúdicas na construção do conhecimento.

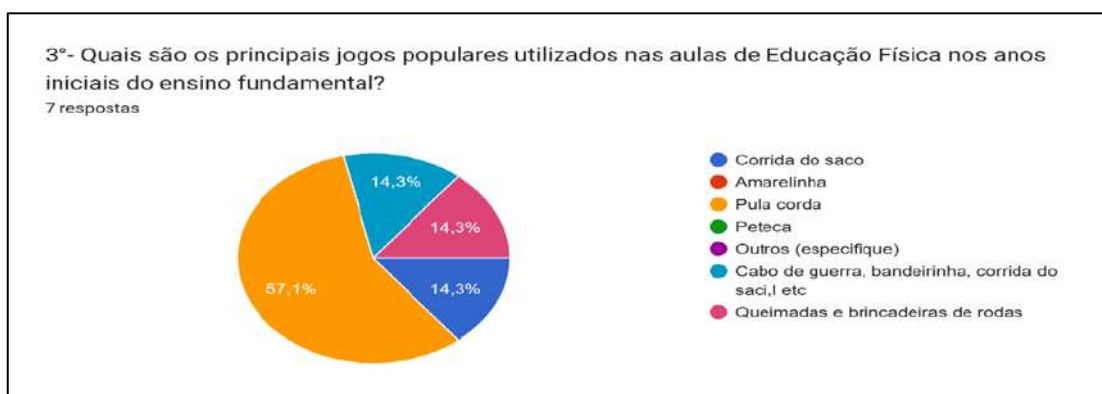
Diante dos resultados obtidos, fica claro que os educadores reconhecem a relevância de alinhar as atividades de jogos populares e tradicionais com a BNCC para promover o desenvolvimento integral dos alunos.

A educação física nos anos iniciais do ensino fundamental desempenha um papel vital no desenvolvimento motor, social e cognitivo das crianças. Dentre as diversas estratégias pedagógicas, os jogos têm se destacado como ferramentas eficazes para promover a aprendizagem de forma lúdica. Neste contexto, a presente pesquisa buscou identificar os principais jogos populares utilizados por professores nessa etapa do ensino.

Os resultados destacam a diversidade de jogos apreciados pelos professores e alunos. A atividade mais mencionada, com expressivos 57,1% das respostas, foi o ato de pular corda. Esse jogo simples, porém, eficaz, não só promove a coordenação motora, como também contribui para a melhoria da saúde cardiovascular dos participantes.

Em segundo lugar, com 14,3% das respostas cada, encontramos o cabo de guerra, a bandeirinha e a corrida do saci. O cabo de guerra e a bandeirinha fomentam o trabalho em equipe, enquanto a corrida do saci adiciona um elemento folclórico, unindo movimento e cultura de maneira envolvente.

A queimada e as brincadeiras de roda também conquistaram 14,3% das respostas, evidenciando a preferência por atividades que promovem a interação social e o desenvolvimento de habilidades sociais. A corrida do saco, mencionada por mais 14,3% dos participantes, adiciona um componente competitivo e de habilidade física às aulas, tornando-a uma escolha popular entre professores e alunos.



Souza (2007, p.110) fala que, "é possível a utilização de várias matérias que auxiliem a desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem, isso faz com que facilite a relação professor- aluno- conhecimento". A utilização diversificada cria um ambiente dinâmico e estimulante. A diversidade de recursos didáticos não apenas enriquece as aulas, mas também atende às diferentes formas de aprendizado dos alunos, promovendo uma compreensão mais abrangente e profunda dos conteúdos.

Os resultados desta pesquisa oferecem uma visão abrangente das práticas pedagógicas em educação física nos anos iniciais do ensino fundamental. A diversidade de jogos mencionados ressalta a importância de abordagens variadas para atender às diferentes necessidades e preferências dos alunos. Ao incorporar jogos como pular corda, cabo de guerra, bandeirinha, corrida do saci, queimada, brincadeiras de roda e corrida do saco, os professores podem criar ambientes de aprendizado estimulantes e inclusivos, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças nessa fase crucial de formação.



A prática de jogos populares e tradicionais no contexto educacional revelou um cenário animador, com 87,5% dos participantes afirmando que essas práticas contribuem significativamente para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ainda, 12,5% dos pesquisados indicaram que essa contribuição se dá de forma moderada.

De acordo com Silva, Pereira, Almeida (2015 apud. RCEF 2010/educação física)

O jogo possibilita reflexão sobre o seu sentido/significado através da vivência, dos alunos criando e recriando os movimentos, as regras, refletindo sobre os mesmos, relacionando-os às situações do cotidiano, aos problemas da sociedade. Através do conteúdo jogo, os professores poderão resgatar a memória lúdica da comunidade do entorno da escola, possibilitar o conhecimento de jogos das diversas regiões brasileiras e também de outros países. Esse conteúdo poderá ser mais atrativo se, antes de vivenciá-lo, os alunos investigarem a sua respectiva história e as suas repercussões culturais (RCEF 2010 /Educação Física).

Em síntese, a pesquisa revela que os jogos populares e tradicionais desempenham um papel crucial no alcance dos objetivos de aprendizagem estabelecidos pela BNCC. Seja no estímulo ao engajamento, na promoção de habilidades sociais ou na abordagem interdisciplinar, essas práticas demonstram-se valiosas ferramentas pedagógicas, oferecendo um caminho promissor para a construção de um ambiente educacional mais dinâmico, participativo e alinhado com as exigências contemporâneas da educação.



Os desafios enfrentados ao desenvolver jogos populares e tradicionais nas aulas de Educação Física em escolas ribeirinhas revelou uma série de obstáculos significativos. Os resultados indicam que a falta de espaço adequado é a principal dificuldade, com 50% dos participantes destacando essa questão como um desafio central.

A limitação de espaço é uma realidade nas escolas localizadas em regiões ribeirinhas, onde as condições geográficas muitas vezes impõem restrições físicas. Como dificuldades encontradas apontadas em alguns estudos, destaca-se a falta de material, de infraestrutura, a desmotivação por parte dos alunos, a avaliação e a definição metodológica (TOKUYOCHI *et al*, 2008). A escassez de áreas amplas e adequadas para a prática de atividades físicas compromete diretamente a implementação de jogos populares e tradicionais, que frequentemente demandam espaços mais amplos e livres.

Outro desafio significativo identificado na pesquisa é a falta de recursos, mencionada por 25% dos participantes. Recursos financeiros limitados afetam a capacidade das escolas em adquirir materiais e equipamentos necessários para a realização de atividades físicas de maneira eficaz e segura. Esse aspecto pode impactar diretamente na variedade e na qualidade das experiências oferecidas aos estudantes.

Um grupo de 12,5% dos respondentes destacou tanto a falta de espaço quanto a escassez de recursos como desafios simultâneos. Essa combinação de dificuldades ressalta a complexidade enfrentada por essas escolas na promoção de uma educação física inclusiva e de qualidade.

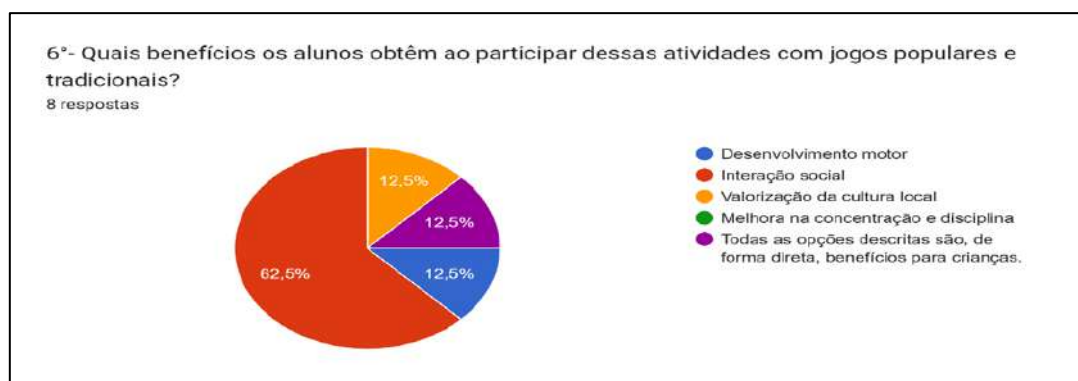
Surpreendentemente, 12,5% dos participantes afirmaram não encontrar dificuldades ao adaptar os jogos em qualquer espaço e local. Essa perspectiva otimista sugere que, apesar dos desafios presentes, é possível superá-los com criatividade e adaptação. Esses educadores destacam a importância de uma abordagem flexível e inovadora para contornar as limitações físicas e financeiras.

De acordo com Baradel (2007) argumenta que o professor deve compreender e aprender que sua didática faz parte de um todo, base teórica, ações práticas, visão crítica e política, organização e planejamento, etc., e que essas dimensões devem caminhar juntas, pois a caracterizam e visam um significado real ao seu corpo, norteando seu trabalho.

A pesquisa destaca que as escolas ribeirinhas enfrentam desafios significativos ao desenvolver jogos populares e tradicionais nas aulas de Educação Física, sendo a falta de espaço o principal obstáculo. A busca por soluções criativas e adaptações se torna crucial

para superar essas limitações e proporcionar experiências físicas enriquecedoras para os estudantes nessas comunidades específicas.

Os benefícios que os alunos obtêm ao participar de atividades com jogos populares e tradicionais nas aulas de Educação Física revelou uma variedade de impactos positivos. Dentre as opções apresentadas, a interação social emergiu como o benefício mais citado, com 62,5% dos participantes destacando a importância desse aspecto.



A interação social desempenha um papel fundamental no desenvolvimento global dos alunos, contribuindo para habilidades de comunicação, cooperação e trabalho em equipe. Os jogos populares e tradicionais proporcionam um ambiente propício para a interação entre os estudantes, promovendo relações saudáveis, respeito mútuo e construção de amizades. Essa dimensão social é crucial não apenas para o bem-estar emocional dos alunos, mas também para o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais ao longo da vida.

Outro benefício significativo identificado na pesquisa é a valorização da cultura local, mencionada por 12,5% dos participantes. Os jogos tradicionais muitas vezes refletem tradições e práticas culturais específicas de uma região, proporcionando aos alunos uma conexão mais profunda com suas raízes. Esse aspecto não apenas enriquece a compreensão cultural dos estudantes, mas também fomenta um senso de identidade e pertencimento à sua comunidade.

O desenvolvimento motor foi apontado por outros 12,5% dos respondentes como um benefício direto das atividades com jogos populares e tradicionais. Esses jogos frequentemente envolvem movimentos físicos variados, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades motoras das crianças. O estímulo à coordenação, equilíbrio e agilidade por meio dessas práticas promove não apenas a aptidão física, mas também a consciência corporal e a saúde geral dos alunos.

Finalmente, 12,5% dos participantes reconheceram que todas as opções apresentadas são benefícios diretos para as crianças. Essa perspectiva abrangente destaca

a natureza multifacetada e holística dos ganhos proporcionados pelas atividades com jogos populares e tradicionais. A interação social, a valorização cultural e o desenvolvimento motor não são elementos isolados, mas interconectados, contribuindo para um desenvolvimento integral dos alunos.

segundo Kishimoto (2011), o uso dos jogos educativos com fins pedagógicos não apenas enriquece o processo de ensino e aprendizagem, mas também proporciona um ambiente educacional mais estimulante, colaborativo e alinhado com as necessidades e características das crianças. A abordagem lúdica e participativa dos jogos educativos contribui para a formação integral dos alunos, preparando-os não apenas em termos de conhecimento acadêmico, mas também para o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a vida

Em conclusão, a participação em atividades com jogos populares e tradicionais nas aulas de Educação Física oferece uma gama diversificada de benefícios para os alunos. Desde a promoção da interação social até o fortalecimento da valorização cultural e o desenvolvimento motor, essas práticas demonstram ser ferramentas valiosas para o enriquecimento da experiência educacional e o desenvolvimento global das crianças.

A utilização de jogos populares e tradicionais nas aulas de Educação Física revelou uma perspectiva amplamente positiva quanto à contribuição dessas práticas para a evolução da cultura local e a formação da identidade dos alunos. Surpreendentemente, 75% dos participantes responderam afirmativamente, destacando que a integração desses jogos nas atividades físicas escolares pode proporcionar um contato valioso com as tradições locais.

A principal razão citada pelos 75% dos respondentes que concordam com a afirmação é que a incorporação de jogos populares e tradicionais nas aulas de Educação Física oferece aos alunos uma oportunidade única de se envolverem diretamente com as práticas culturais enraizadas em sua comunidade. Esses jogos muitas vezes refletem elementos distintos da história, folclore e costumes locais, permitindo que os estudantes vivenciem e apreciem em primeira mão as tradições que moldam sua identidade cultural.

Os restantes 25% dos participantes que concordaram com a afirmação destacaram que a utilização de jogos populares e tradicionais nas aulas de Educação Física fortalece diretamente a identidade cultural dos alunos. Essa perspectiva destaca que a experiência de se envolver em práticas culturalmente significativas contribui para a formação de uma identidade pessoal e coletiva mais sólida. A autoconsciência cultural promovida por essas

atividades pode influenciar positivamente a autoestima dos alunos, ao mesmo tempo em que os capacita a reconhecer e valorizar as raízes culturais que compartilham.

Santos (1997), destaca que o contato com jogos tradicionais permite que as crianças adquiram saberes populares de maneira orgânica e participativa. Estes jogos muitas vezes têm raízes profundas na cultura local, incorporando elementos que refletem tradições, histórias e valores específicos de uma comunidade ou região. Dessa forma, a prática desses jogos se torna um canal essencial para a transmissão de conhecimentos culturais de maneira vivencial.

A utilização dos jogos tradicionais nas aulas de Educação Física proporciona uma abordagem educacional integral. Os alunos não apenas desenvolvem suas habilidades físicas, mas também mantêm contato com suas raízes culturais, aprendem saberes populares e fortalecem relações importantes.



A pesquisa aponta de maneira consistente que a utilização de jogos populares e tradicionais nas aulas de Educação Física pode, de fato, contribuir significativamente para a evolução da cultura local e a formação da identidade dos alunos. O contato direto com tradições locais, aliado ao fortalecimento da identidade cultural, destaca o potencial dessas práticas não apenas como ferramentas educacionais, mas também como impulsionadoras do enriquecimento cultural e identitário nas comunidades escolares.

A influência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas escolhas e práticas pedagógicas relacionadas aos jogos populares e tradicionais revelou insights valiosos sobre o alinhamento entre as diretrizes educacionais e as abordagens adotadas pelos educadores. A maioria expressiva, representada por 50% dos participantes, afirmou que suas escolhas e práticas são totalmente influenciadas pela BNCC.

A BNCC, ao estabelecer as competências e habilidades essenciais que todos os alunos brasileiros devem desenvolver ao longo da educação básica, tem um papel central na orientação das práticas pedagógicas. No contexto dos jogos populares e tradicionais, essa resposta sugere que os educadores percebem a importância dessas práticas no

desenvolvimento integral dos estudantes, conforme preconizado pela BNCC. A ênfase nas dimensões cognitivas, socioemocionais e motoras presentes nos jogos tradicionais pode estar alinhada com as metas educacionais delineadas na BNCC.

Outros 37,5% dos participantes indicaram que são bastante influenciados pela BNCC em suas escolhas relacionadas aos jogos populares e tradicionais. Essa resposta sugere um reconhecimento substancial da relevância dessas práticas na formação dos alunos, embora a influência da BNCC possa variar em grau. Esses educadores podem estar adotando uma abordagem mais flexível, combinando as diretrizes da BNCC com outras fontes de inspiração pedagógica.

Uma parcela menor, representando 12,5% dos participantes, indicou ser parcialmente influenciada pela BNCC em suas escolhas pedagógicas relacionadas aos jogos tradicionais. Essa resposta sugere uma abordagem mais seletiva ou adaptativa, onde os educadores podem integrar elementos da BNCC em suas práticas, mas também consideram outros fatores e referências.

De acordo com Garcia (2016) a BNCC não pode ser todo o currículo, pois é simplesmente o começo. As escolas têm que olhar para essa proposta como o início de uma discussão mais ampla.

A pesquisa aponta para a relevância percebida da BNCC na definição das práticas pedagógicas relacionadas aos jogos populares e tradicionais. Esse alinhamento indica que os educadores reconhecem o potencial educativo dessas atividades, que vão além do aspecto físico e incorporam dimensões cognitivas, afetivas e socioculturais. A BNCC, ao ser uma referência norteadora para o currículo nacional, parece desempenhar um papel importante na valorização e incorporação dessas práticas no contexto educacional brasileiro.

O envolvimento e a participação dos alunos durante as atividades com jogos populares e tradicionais nas aulas de Educação Física fornece uma visão otimista sobre o impacto positivo dessas práticas no engajamento dos estudantes. A maioria expressiva, representando 62,5% dos participantes, relatou que os alunos estão sempre muito envolvidos e participativos durante essas atividades.

Os 37,5% dos participantes que indicaram que os alunos geralmente estão envolvidos e participativos sugerem que, embora haja um envolvimento positivo, pode haver variações em relação ao grau de participação dos alunos. Essa variação pode ser influenciada por diversos fatores, como o tipo específico de jogo, as preferências individuais dos alunos ou até mesmo questões contextuais. Mesmo assim, a resposta geral

ainda aponta para um nível positivo de engajamento durante as atividades com jogos populares e tradicionais.

O envolvimento dos alunos durante essas atividades é um indicador importante do sucesso das práticas pedagógicas, pois demonstra que as abordagens adotadas estão alinhadas com os interesses e a disposição dos estudantes. O ambiente descontraído e participativo criado pelos jogos populares pode contribuir para um aprendizado mais efetivo, ao mesmo tempo em que promove a interação social, a cooperação e o desenvolvimento motor.

Resgatar os jogos tradicionais nas aulas de educação física revela-se uma prática enriquecedora e multifacetada, promovendo um impacto significativo no desenvolvimento infantil. Para além dos benefícios físicos, esse resgate assume uma dimensão cultural essencial, tornando-se uma ferramenta poderosa para difundir e preservar a riqueza da cultura popular nas escolas.

Segundo Friedmann (1995), ressalta com precisão a importância intrínseca dos Jogos Tradicionais na educação física e no contexto cultural. Ao afirmar que esses jogos "ilustram a cultura local", destaca-se a riqueza de significados e práticas que estão embutidos nessas atividades lúdicas. Os Jogos Tradicionais não são apenas exercícios físicos; são manifestações tangíveis da identidade cultural de uma comunidade.

As atividades com jogos populares e tradicionais nas aulas de Educação Física têm um impacto positivo no envolvimento e na participação dos alunos. Essas práticas oferecem uma abordagem dinâmica e envolvente, que não apenas atende às metas educacionais, mas também cria experiências significativas e atraentes para os estudantes, promovendo um ambiente propício ao aprendizado e ao desenvolvimento integral.



A abordagem dos jogos populares e tradicionais nas aulas de Educação Física revelou insights valiosos sobre possíveis estratégias para aprimorar o desenvolvimento dos alunos. Dentre as sugestões oferecidas pelos participantes, diferentes abordagens se destacaram, proporcionando uma visão abrangente sobre como enriquecer ainda mais essa prática educacional.

Uma sugestão amplamente mencionada por 37,5% dos participantes foi a criação de parcerias com a comunidade para enriquecer as práticas com jogos locais. Essa abordagem destaca a importância de envolver a comunidade local como uma fonte rica de conhecimento e experiência. A colaboração com membros da comunidade pode não apenas enriquecer as atividades com jogos tradicionais autênticos, mas também fortalecer os laços entre a escola e o entorno, promovendo um ambiente de aprendizado mais integrado e culturalmente sensível.

A elaboração de materiais didáticos específicos para os jogos tradicionais foi sugerida por 25% dos participantes. Essa proposta destaca a importância de disponibilizar recursos educativos que abordem de maneira detalhada os jogos populares, oferecendo orientações claras para os professores e proporcionando uma base consistente para o aprendizado dos alunos. Materiais didáticos específicos podem incluir regras, histórico cultural e variações dos jogos, facilitando a incorporação dessas práticas de forma mais estruturada nas aulas.

A sugestão de incentivar a participação dos pais nas atividades foi mencionada por 12,5% dos participantes. Envolver os pais nas atividades escolares não apenas fortalece a parceria entre escola e família, mas também oferece aos educadores a oportunidade de criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo. A participação dos pais pode se traduzir em apoio emocional e prático, além de proporcionar uma conexão mais profunda entre as experiências escolares e a vida cotidiana dos alunos.

Outros 12,5% dos participantes destacaram a importância de proporcionar capacitação para os professores sobre a BNCC e os jogos tradicionais. Essa sugestão ressalta a necessidade de investir na formação continuada dos educadores, capacitando-os para uma abordagem mais alinhada com as diretrizes educacionais nacionais e com o potencial educativo dos jogos tradicionais.

A proposta de envolver de maneira geral um todo, mencionada também por 12,5% dos participantes, indica uma abordagem holística, enfatizando a importância de considerar todos os elementos do contexto educacional para promover um desenvolvimento mais abrangente dos alunos. Essa sugestão destaca a interconexão entre diferentes aspectos, como a comunidade, os materiais didáticos, a participação dos pais e a capacitação dos professores.

As sugestões apresentadas pelos participantes indicam que aprimorar a abordagem dos jogos populares e tradicionais nas aulas de Educação Física envolve uma combinação de estratégias, desde parcerias com a comunidade até a elaboração de materiais didáticos específicos e a capacitação contínua dos professores. Essas propostas refletem a busca por uma abordagem mais integrada e eficaz, visando proporcionar uma experiência educacional enriquecedora e significativa para o desenvolvimento integral dos alunos.

5.0 CONCLUSÃO

Diante da complexidade do cenário educacional, especialmente nas escolas ribeirinhas, a presente pesquisa buscou analisar como ocorre os jogos populares e tradicionais nas aulas de Educação Física para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao longo deste trabalho, evidenciamos a riqueza cultural e pedagógica dessas práticas, observando como elas podem contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos.

Os resultados obtidos sugerem que a inclusão de jogos populares e tradicionais nas aulas de Educação Física oferece benefícios significativos para o aprendizado e o bem-estar das crianças ribeirinhas. A valorização da cultura local por meio dessas atividades não apenas enriquece o repertório motor dos estudantes, mas também promove um ambiente inclusivo e participativo, fortalecendo os vínculos sociais.

Além disso, constatamos que os jogos populares podem servir como ferramentas pedagógicas eficazes, proporcionando uma abordagem lúdica que facilita a assimilação de conteúdos específicos, como habilidades motoras, coordenação e estratégias cognitivas. Essa abordagem pedagógica alinhada à cultura local não apenas promove a aceitação dos conteúdos, mas também desperta o interesse dos alunos de forma única e autêntica.

Contudo, é fundamental destacar que a implementação bem-sucedida dessas práticas requer um compromisso contínuo por parte dos educadores, bem como a integração efetiva com a comunidade e os recursos locais. O desenvolvimento de

materiais didáticos adaptados, a formação adequada dos professores e a colaboração estreita com as famílias são elementos essenciais para garantir a sustentabilidade e a eficácia dessa abordagem.

Em última análise, a presente pesquisa reforça a importância de considerar a singularidade cultural das comunidades ribeirinhas no planejamento e na execução das aulas de Educação Física. Ao reconhecer e integrar os jogos populares e tradicionais, não apenas respeitamos a diversidade cultural, mas também enriquecemos o processo educacional, transformando-o em uma experiência enraizada na identidade local e, assim, contribuindo para a formação integral e cidadã dos alunos.

REFERÊNCIAS:

BARADEU, Carina de Barros. **Didática: Contribuições Teóricas e concepções De Professores**. 2007.

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. [Brasília, MEC/SEF](#).

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

BROUGÈRE, Gilles. **Jouer/Apprendre**. Paris: Economica, 1991.

COSTA, Adriana; OLIVEIRA, Vagner de Alencar. **Jogos e brincadeiras populares brasileiras**. São Paulo: Ática, 2008.

CUNHA, Maria Manuela Martins da. **Jogos Tradicionais Portugueses: Elementos de Caracterização**. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 11, n. 01, p. 13-32, jan./abr. 2012.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus Editorial, 1987.

CRISTO, Ana Claudia P. de; LEITE NETO, Francisco C.; COUTO, Jeovani de J. Educação rural ribeirinha marajoara: **Cartografias da educação na Amazônia rural ribeirinha: estudo do currículo, imagens, saberes e identidade em uma escola do Município de Breves/Pará**. 165p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2007.

DAÓLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na Escola: Implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2016.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2016.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 2015.

FERREIRA NETO, Amarílio. **As metamorfoses do jogo: a criança em seu mundo lúdico**. São Paulo: Phorte Editora, 2001.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 2015.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender – O resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

FRIEDMANN, A. Jogos tradicionais. **Série Ideias**, n. 7, São Paulo: FDE, 1995, p. 54-61.

GARCIA, Marcos Neira. SOUZA, Marcílio Júnior. **A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos**. 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GUEDES, Dartagnan Pinto; COLABARDINI, Ademir de Marco. **Educação Física escolar: da teoria à prática**. São Paulo: Atheneu Editora, 2014.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEMOS, Regiane de Fatima Franzoi. **O uso dos jogos digitais como atividades didáticas no 2º ano do ensino fundamental**. Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Biguaçu, 2016, p. 05.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Planejamento e Avaliação na Escola: articulação e necessária determinação ideológica**. Série Ideias, São Paulo: FDE, 1992.

MANOEL, Edison Jose. **Educação Física e Sociedade: fundamentos para uma educação física crítica**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

MELLO, Alexandre Moraes. **Jogos Tradicionais e Brincadeiras Infantis**. Atlas do Esporte no Brasil. Rio de Janeiro CONFF. 2006.

OKAMOTO, S.R.S. O Jogo popular como conteúdo de ensino nas aulas de educação física. Trabalho de Conclusão de Curso Monografia (Especialização em Educação Física na Educação Básica) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

SANTOS, S. M. P. dos. (org.). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

SILVA, Daniel Bruno da, PEREIRA, Raul da Silva, ALMEIDA, Kamila Hayla de **Brincadeiras e jogos como conteúdos da educação física no ensino fundamental**. 2015

SOUZA, S. E. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar**. In: I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, IV JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, XIII SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM, Maringá, 2007.

TANI, Go. **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

TOKUYOCHI, J. H. et al. **Retrato dos professores de Educação Física das escolas estaduais do estado de São Paulo**. Motriz, Rio Claro, v.14 n.4, p.418-428, out./dez. 2008.

VALE, Priscila do, **A BNCC NA SALA DE AULA: PERSPECTIVAS DOCENTES**. VI Congresso Nacional da Educação. 2018

RELATO E CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO DE CAPOEIRA EM MELGAÇO/PA: um debate com ginga com os participantes

Hugo Corrêa Rocha¹
Dra. Patrícia do Socorro Chaves de Araújo²

RESUMO: Este artigo apresenta um estudo sobre um projeto de Capoeira desenvolvido na região amazônica de Marajó. A Capoeira é uma expressão cultural afro-brasileira originada da opressão imposta pelos colonizadores europeus aos africanos escravizados. Ao longo da história, a Capoeira evoluiu de uma prática marginal para ser reconhecida como ginástica corporal, esporte e ferramenta educacional, sendo atualmente considerada Patrimônio Cultural do Brasil e da humanidade. A pesquisa ocorreu em Melgaço/PA, observou-se a presença da Capoeira como um projeto social coordenado pelo Mestre de Capoeira, Aguinaldo Montoril, desde 2011. O objetivo deste relato de experiência é apresentar o projeto de Capoeira, discutindo a importância desse componente curricular em espaços não formais para a formação dos participantes. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa com imersão no campo, tendo os próprios participantes como sujeitos do estudo. Para alcançar o objetivo proposto, foram realizadas entrevistas e observações registradas em diário de campo, seguidas de análise dos dados coletados com base no referencial teórico. A coleta de dados ocorreu em dezembro de 2023. Os resultados da análise indicam a importância e contribuição do projeto de Capoeira para a formação crítica dos participantes, abordando diversas temáticas e estabelecendo conexões com diferentes áreas do conhecimento.

Palavras-chave: Capoeira. Projeto Social. Crianças

1 INTRODUÇÃO

A Capoeira é uma manifestação cultural afro-brasileira nascida da relação de opressão imposta pelo branco-europeu-colonizador ao negro-escravizado-africano. Trata-se de um elemento de negação dessa opressão imposta, gerando assim um movimento que busca a libertação dos sujeitos (Ferreira Neto, 2011). Tornou-se uma forma de resistência física, política, social e cultural que perpassa a história do Brasil, buscando transformar a realidade de uma minoria oprimida. Pode-se entender, a partir de Freire (1996), que a Capoeira proporciona uma transformação social e formação dos sujeitos.

Assim, no âmbito social, a habilidade de interagir positivamente com os outros é crucial. Essa interatividade fornece às crianças e jovens habilidades essenciais para a construção de relacionamentos sólidos, fomentando a colaboração e a compreensão mútua. Projetos como "Brincando de Capoeira nas Escolas nos Entrelaço do Marajó", localizados em Melgaço, Pará, estabelecem as bases para uma sociedade coesa e inclusiva, ao incentivar essa interação desde a infância.

Melgaço, com uma população estimada de 26.652 habitantes, ganhou destaque

¹ Graduando em Educação Física; e-mail: hugorocha9917@gmail.com

² Professor/a orientador/a, Doutora em Educação Física - Universidade do Estado do Pará; email: patriciadaraujo@hotmail.com

nacionalmente como o município com o menor Índice de Desenvolvimento Humano do país. Constitui-se como um desafio para políticas públicas fragilizadas e insuficientes, em conjunto com uma sociedade civil que ainda necessita ser fortalecida por políticas educacionais e de assistência social. Esta pesquisa destaca a importância de concentrar esforços em Melgaço, com ênfase especial na infância e juventude, e aborda as diversas expressões da questão social. A pequena parcela com menor renda enfrenta barreiras de acesso a esporte, lazer, cultura, entre outros, ficando vulnerável a diversos tipos de violações.

Neste contexto, projetos sociais como "Brincando de Capoeira nas Escolas nos Entrelaço do Marajó" atuam como catalisadores do bem-estar individual e coletivo. A capoeira, dada sua natureza inclusiva e abrangente, oferece uma plataforma única para promover a inclusão social. A justificativa para este estudo reside na compreensão de como a prática da capoeira pode desencadear mudanças significativas, especialmente em comunidades vulneráveis. Por meio da análise desse projeto específico, buscamos destacar a capacidade da capoeira de transcender barreiras e tornar-se um veículo eficaz para a promoção da inclusão e do desenvolvimento integral.

Os objetivos deste estudo são duplos. Primeiramente, buscamos apresentar de forma abrangente os objetivos gerais da Associação Raça Brasil de Capoeira, com foco na disseminação da diversidade cultural brasileira e na promoção de valores éticos e sociais. Em segundo lugar, nosso escopo se estende para explorar os objetivos específicos do projeto "Brincando de Capoeira nas Escolas nos Entrelaço do Marajó", destacando seu potencial impacto na comunidade local e no desenvolvimento integral dos participantes.

Enquanto, problemática e objetivo, o presente artigo é um relato de experiência que busca responder a seguinte pergunta: Qual a contribuição do projeto: "Brincando de Capoeira nas Escolas nos Entrelaço do Marajó/Pa" para a formação dos participantes? O objetivo geral é apresentar o projeto Brincando de Capoeira nas Escolas nos Entrelaço do Marajó/Pa" e discutir sobre sua contribuição para a formação dos participantes

Ao final desta análise, pretendemos fornecer uma visão aprofundada do papel transformador que a capoeira desempenha na inclusão social, especialmente quando incorporada em projetos sociais como o apresentado em Melgaço, Pará.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O que entendemos por Capoeira

A Capoeira, é uma manifestação cultural afro-brasileira, que vai além das dimensões

físicas e se consolidando como uma expressão multifacetada que incorpora dança, luta, música e jogo. De acordo com Farias e Goellener (2007) apud Cescon (2021), ela apresenta características distintivas de jogo, luta e dança, ao mesmo tempo em que abrange aspectos culturais, sociais e musicais.

Sua trajetória histórica é marcada por elementos lúdicos, culturais, confrontos corporais e musicais, formando uma complexa teia de significados que atravessam diferentes esferas da experiência humana. A Capoeira, portanto, não se limita a uma prática física, mas emerge como uma forma completa de expressão que reflete a riqueza da cultura brasileira e afrodescendente.

Originada no contexto histórico da escravidão no Brasil, conforme esclarecem Silva et al. (2014) e Ribeiro et al. (2017), a Capoeira emerge como forma de resistência e preservação da identidade dos africanos escravizados que através de movimentos corporais, ritmos percussivos e cânticos, expressa a pluralidade cultural e a complexidade da diáspora africana no país.

Em concordância, Zonzon (2007) explícita que ao longo dos séculos, a Capoeira evoluiu, superando estigmas e margens sociais para se tornar uma prática reconhecida como esporte, manifestação cultural e instrumento educacional. Seu caráter polissêmico permite que ela transcenda barreiras sociais, sendo incorporada em diferentes contextos, desde projetos sociais até instituições educacionais e espaços culturais.

A ginga, movimento fundamental da Capoeira, nas observações de Vieira (2004), simboliza a flexibilidade e adaptabilidade necessárias para enfrentar desafios. O jogo de Capoeira, uma simulação de combate permeada por movimentos acrobáticos, destaca a importância da estratégia, agilidade e respeito mútuo. A música, composta por berimbau, atabaques e pandeiros, dita não apenas o ritmo do jogo, mas também conta histórias e perpetua tradições.

Para Santos (1990), no que consolidam alguns estudiosos, a capoeira foi concebida pelos negros na África, inicialmente como uma forma de dança ritual. Posteriormente, com a introdução do colonialismo brasileiro e a chegada dos negros escravizados da África, a capoeira emergiu como um meio de autodefesa dos escravos contra seus opressores nos engenhos.

A prática da Capoeira, como é esclarecido por Ferreira (2013), vai além de uma simples atividade física. Ele a descreve como uma arte, dança e filosofia, onde o capoeirista tem a oportunidade de expressar suas emoções e desejos muitas vezes reprimidos no cotidiano. Dentro da roda de Capoeira ou mesmo ao observar, o praticante consegue se desvincular do mundo, adentrando em uma outra dimensão que proporciona o alívio do estresse diário. Ferreira destaca

a capacidade da Capoeira de oferecer um espaço de escape e expressão, permitindo que o capoeirista lide com as pressões da vida cotidiana de uma maneira única e significativa.

A Capoeira, Conforme mencionado por Fontoura e Guimarães (2002), transcende seu status de prática física para se tornar uma expressão artística, cultural e social enraizada na história do Brasil. Sua relevância vai além dos movimentos corporais, alcançando esferas educacionais, sociais e identitárias, desempenhando um papel crucial na construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

2.2 História e Significado Cultural da Capoeira

A capoeira possui uma história rica e profunda, enraizada nas tradições culturais do Brasil. Sua origem remonta aos tempos sombrios da escravidão, onde os africanos trazidos para o Brasil buscavam preservar suas tradições culturais e resistir à opressão colonial.

Consoante a isso Fontoura e Guimarães (2002) afirmam que a trajetória da capoeira está estreitamente entrelaçada com a narrativa dos negros no Brasil. No momento da chegada dos europeus ao país, a demanda por uma mão-de-obra economicamente viável para a exploração das terras foi premente. Diante da resistência dos indígenas, que reagiram à escravidão e não suportaram os abusos a que foram submetidos, os colonizadores viram-se obrigados a procurar uma nova fonte de mão-de-obra escrava, resultando na chegada de africanos trazidos da África.

Durante o período escravagista, os praticantes de capoeira, conhecidos como "capoeiristas" ou "negros da Angola", desenvolveram técnicas que combinavam movimentos graciosos com eficácia na defesa pessoal. A capoeira tornou-se uma ferramenta de resistência, permitindo que os escravizados mantivessem suas tradições africanas disfarçadas sob a aparência de uma dança.

Contra estes primeiros capoeiras, entre os quais existiam escravos fugitivos, negros libertos e elementos marginalizados pela sociedade escravagista, passaram a existir uma série de leis penais que os consideravam como desordeiros e delinquentes, sendo rigorosamente vigiados e punidos. A evolução das leis acontecia na mesma ordem em que os escravos iam gradativamente obtendo suas liberdades, através de cartas de alforria ou de compras de suas liberdades, o que lhes conferia um novo status jurídico. (VIEIRA, 2004, p.3)

A prática da capoeira foi proibida no Brasil em meados do século XIX, refletindo o medo das autoridades coloniais em relação à resistência cultural e física dos negros. No entanto, os capoeiristas persistiram, muitas vezes disfarçando sua arte como uma dança inofensiva. Com a abolição da escravatura em 1888, a capoeira começou a se desvincular de sua conotação marginalizada e foi gradualmente reconhecida como uma expressão cultural legítima.

Segundo Fontoura e Guimarães (2002), na ausência desses registros escritos, há a

possibilidade de que, ao longo do tempo, eventos significativos na história da capoeira tenham sido esquecidos ou, eventualmente, distorcidos. Isso se deve, em grande parte, ao fato de que boa parte do conhecimento atual sobre a prática da capoeira pelos escravizados foi transmitida de forma oral através das gerações. Apesar dessa transmissão predominantemente verbal, a capoeira, contendo elementos de expressão corporal, como a ginga, acrobacias e floreios, assim como de comunicação, como o canto e a música, conseguiu permanecer vibrante na cultura popular brasileira desde os primórdios da história do país. Isso se deve ao fascínio que a capoeira exerceu sobre aqueles que a abraçaram com dedicação e paixão. Embora a prática da capoeira esteja amplamente difundida em todo o país atualmente, enfrenta-se uma considerável dificuldade em localizar documentos que detalhem suas origens. Diante disso, Vieira também assinala que:

A Capoeira, é uma das manifestações culturais mais importantes do Brasil. Surgida do encontro, em terras brasileiras, principalmente das culturas do índio, do negro e do português, tornou-se um dos mais importantes símbolos do Brasil. Trata-se de uma das manifestações culturais da corporeidade humana, a qual é baseada em um diálogo corporal, no qual terá maior destaque o jogador que fizer mais perguntas corporais do que as respostas corporais obtidas, ou então aquele capaz de apresentar mais argumentos corporais do que as perguntas corporais que lhe foram feitas. Neste diálogo entrarão em jogo os braços, as pernas, a cabeça e os jeitos corpo. (VIEIRA, 2004, p. 1)

Ao longo do século XX, a capoeira passou por um processo de formalização, com mestres renomados sistematizando seus estilos e técnicas. A inclusão da capoeira nos cenários nacional e internacional como uma prática cultural e esportiva enriqueceu ainda mais sua história.

Vieira (2004) aponta que a Capoeira foi sujeita a um processo de esportivização, influenciado pelas correntes europeias do século XIX que exerceram impacto tanto na Educação quanto na Educação Física. Essas influências introduziram métodos ginásticos visando aprimorar o desempenho físico e o desenvolvimento moral. Essa transformação da Capoeira, segundo o autor, incorporou também influências da Inglaterra, onde o modelo esportivo se baseava em dois princípios fundamentais: o "associativismo" e o "fair play", adotados globalmente.

Esse contexto marca um novo capítulo na história da Capoeira, representando sua transição para o século XX. A partir desse ponto, observa-se uma adaptação da Capoeira ao processo civilizador, indicando uma mudança significativa na prática da arte. Esse redirecionamento, conforme analisado por Vieira, reflete não apenas uma incorporação de elementos esportivos, mas também uma adequação aos princípios civilizatórios vigentes na época.

Conforme observado por Lussac (2004) apud Lussac e Tubino (2009) , a capoeira, atualmente praticada em diversos países, tem conquistado crescente reconhecimento e atenção no meio acadêmico. O aumento das pesquisas relacionadas a essa forma de arte-luta é notável, embora ainda seja limitado em comparação com o vasto potencial que a capoeira oferece para o esporte, a educação brasileira e sua intrínseca conexão com a história e cultura sociais dessa expressão artística. De acordo com o autor, a capoeira é muito mais do que uma simples arte marcial. Ela é uma manifestação cultural dinâmica, representando a identidade afro-brasileira, a resistência histórica e a celebração da diversidade.

2.3 Capoeira e Desenvolvimento Integral de Crianças e Jovens

A Capoeira, uma expressão cultural intrinsecamente ligada à história do Brasil, transcende seu papel como arte marcial e se revela como uma poderosa ferramenta de desenvolvimento integral para crianças e jovens.

Segundo Bonfim (2010), a prática esportiva oferece benefícios significativos, promovendo a compreensão integral do corpo, o desenvolvimento intelectual e moral, mudanças comportamentais, interação social e estabilidade emocional. A capoeira, por sua vez, se expressa como jogo, luta e dança simultaneamente, incorporando elementos que a tornam uma ferramenta valiosa para a educação escolar, como música, ritual, expressão, harmonia e diversas manifestações culturais e corporais.

Nesse contexto, projetos sociais, como o "Brincando de Capoeira nas Escolas nos Entrelaço do Marajó" em Melgaço-Pá, desempenham um papel crucial na promoção da inclusão social, interação, autoestima e no desenvolvimento holístico desses indivíduos.

Segundo GUITTON et al. (2019), a prática da capoeira promove a inclusão ao permitir a participação de todas as pessoas, sem exceção. Ela também fomenta o respeito ao próximo, uma vez que todos os participantes devem se envolver no jogo de capoeira com respeito mútuo, proibindo o uso da capoeira como uma forma de luta real ou causar danos ao oponente. Além disso, a capoeira é considerada uma expressão cultural que ensina sobre a história e a importância da capoeira, sendo percebida como uma forma não formal de educação, similar a outras manifestações culturais populares, e cada música utilizada carrega consigo uma narrativa e significado específico.

Bonfim (2010), por sua vez, destaca a multifuncionalidade da capoeira ao proporcionar amplas possibilidades para o corpo humano. Ao examinar as três dimensões do esporte - esforço físico contínuo, adesão a regras organizativas próprias e objetivos competitivos -, Bonfim ressalta que, mesmo quando o esporte é praticado com fins recreativos e benefícios para a

formação total do indivíduo.

Outro benefício é descrito por Conceição e Palhares (2014), os autores explicam que a incorporação de elementos de dança, música, expressão corporal e jogo, oferecem uma abordagem única para o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo. No aspecto físico, a prática regular da capoeira contribui para o aprimoramento da coordenação motora, flexibilidade e resistência. Além disso, os movimentos acrobáticos e a ginga característica promovem habilidades motoras específicas, enquanto o jogo na roda estimula a agilidade e a tomada de decisões rápidas.

Consoante a isso, Guitton et al (2019) assinala que:

Foi visto também que a prática da capoeira conseguiu aumentar a atenção, a percepção corporal, a capacidade de concentração, a solidariedade, a auto superação, a criatividade e a disciplina, além de ser uma ótima forma de praticar atividade física, que além de melhorar o condicionamento físico, também diminui o estresse. Isso é muito importante, uma vez que, mesmo se tratando de crianças, elas acabam sofrendo com problemas familiares, emocionais e outros. (GUITTON et al, 2019, p. 4)

A dimensão emocional é impactada positivamente, uma vez que a capoeira proporciona um canal para a expressão de emoções, fortalecendo a autoestima e o senso de identidade. O ambiente inclusivo da roda de capoeira promove a aceitação, o respeito mútuo e a cooperação, desenvolvendo habilidades sociais essenciais.

No plano cognitivo, a capoeira estimula a mente por meio da memorização de sequências de movimentos, ritmos e letras de músicas. Essa prática contribui para o desenvolvimento da concentração, da atenção e da capacidade de aprendizado, aspectos cruciais no contexto educacional.

O projeto "Brincando de Capoeira nas Escolas nos Entrelaço do Marajó" é um exemplo inspirador de como a capoeira pode ser integrada de maneira eficaz na educação física. Atendendo 37 alunos matriculados na rede pública de ensino de Melgaço, o projeto não apenas ensina os fundamentos da capoeira, mas também promove valores éticos, sociais e culturais.

Deste modo, entende-se que a capoeira não apenas contribui para o desenvolvimento físico e motor, mas também promove aspectos emocionais, sociais e cognitivos. Projetos sociais como o mencionado exemplificam o impacto positivo que a capoeira pode ter na formação de crianças e jovens, destacando seu potencial como uma ferramenta eficaz para a promoção do desenvolvimento integral e da inclusão social.

2.4 Inclusão Social e Projetos Sociais

A inclusão social e os projetos sociais estão intrinsecamente ligados, representando

abordagens fundamentais para promover a equidade e proporcionar oportunidades igualitárias para todos os membros da sociedade.

Conforme a perspectiva de Com (2003), apud Alvino-Borba e Mata-Lima, a inclusão social é um procedimento que assegura que aqueles em situação de vulnerabilidade à pobreza e exclusão social obtenham acesso pleno às oportunidades e recursos essenciais para participar ativamente nas esferas econômica, social e cultural. Isso visa proporcionar a esses indivíduos um padrão de vida e bem-estar considerado normativo dentro da sociedade em que estão inseridos.

E o projeto social, de acordo com Santos (2003), refere-se a um plano elaborado para resolver um problema específico ou atender a uma necessidade social identificada. É uma ação organizada e planejada voltada para enfrentar questões sociais específicas em comunidades ou grupos vulneráveis.

Conforme Couto e Couto (2011), apud Guitton et al. (2019), os projetos sociais têm o propósito de promover bem-estar, saúde e formação cidadã em crianças e jovens, resultando em mudanças significativas em suas vidas. Essas alterações buscam influenciar positivamente o ambiente social em que estão inseridos, visando mitigar adversidades socioeconômicas e culturais na sociedade. A inclusão social por meio de tais projetos pode abranger diversas áreas, como educação, saúde, cultura, esporte e emprego, atendendo às necessidades específicas de grupos vulneráveis, como crianças em risco e comunidades de baixa renda.

Guimarães et al. (2019) destacam, com base no Relatório Analítico do Território do Marajó (2012), que a região marajoara enfrenta desafios como a reduzida oferta de emprego, resultando em considerável parcela da população em situação de vulnerabilidade social. Programas como Bolsa Família (BF) e o Benefício de Prestação Continuada (BPC) desempenham papel crucial no combate à fome e à miséria, contribuindo para a renda familiar.

O projeto "Brincando de Capoeira nas Escolas nos Entrelaço do Marajó", liderado pela Associação Raça Brasil de Capoeira (A. R. B. C.), fundado em Melgaço por Aguinaldo Montoril no ano de 2005, como exemplificado por Couto e Couto (2011), e corroborado por Guimarães et al. (2019), compartilha objetivos semelhantes aos projetos sociais mencionados. Assim como os projetos sociais, o projeto de capoeira tem a intenção de promover o bem-estar, a saúde e a formação cidadã em crianças e jovens, buscando provocar mudanças significativas em suas vidas. Da mesma forma, o enfoque na inclusão social, conforme indicado nas citações, é alinhado com a proposta do projeto de capoeira em abranger diversas áreas, como educação, saúde, cultura e esporte, para atender às necessidades específicas de grupos vulneráveis.

Palhares (2012) destaca que a capoeira, quando integrada a projetos sociais, deve

abordar dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais. A roda de capoeira, por exemplo, envolve funções específicas que contribuem para a dimensão procedimental (o saber fazer). Além disso, a capoeira proporciona aquisição de valores para a vida cotidiana, reconhecendo a importância de todas as pessoas e funções na roda, o que representa a dimensão atitudinal. A contextualização da forma circular da roda, a musicalidade na capoeira e sua história compõem a dimensão conceitual (o saber sobre o que se está fazendo).

Guillon et al. (2019) ressalta a importância da integração de práticas esportivas nos projetos sociais, como evidenciado no Projeto Novo Horizonte, onde a capoeira emerge como uma valiosa contribuição para aprimorar a qualidade de vida de crianças e adolescentes. De acordo com Nogueira (2007), a capoeira, como arte dinâmica, oferece a seus praticantes a oportunidade de exercitar o corpo, socializar e internalizar valores socioculturais.

Nesse âmbito, Guillon et al (2019) explica que a prática esportiva pode ser compreendida como uma ferramenta eficaz na redução da exposição de crianças e adolescentes a riscos sociais, tais como problemas familiares, drogas e traumas emocionais, ao mesmo tempo em que contribui para a formação de valores socioculturais.

A capoeira não só trabalha como esporte para atender o tocante da cidadania, esta, perpassa por tantos outros caminhos e assuntos que é quase incontável os meios que se usa para adentrar na sociedade. A capoeira se vincula a cultura, moda, filosofia, sociologia, antropologia, física, dança, educação, música, teatro, geografia, beleza, estética, e muitos outros meios que/ou juntos, por meio da prática da capoeiragem, adentram casas, favelas, países, culturas, meios sociais, círculos sociais, universidades e milhares de lugares levando assim, não somente a cultura de um povo ou nação, mais um leque de oportunidades para diferentes áreas do conhecimento de cada indivíduo que a ela tem contato. (FERREIRA, 2013, p.1)

De acordo com o autor, a capoeira não se limita apenas ao âmbito esportivo ou cidadão, mas transcende para diversas áreas do conhecimento e aspectos culturais. A prática da capoeira está interligada a uma variedade de disciplinas, como cultura, moda, filosofia, sociologia, antropologia, física, dança, educação, música, teatro, geografia, beleza e estética, entre outros. Ao ser vivenciada, a capoeira se torna um meio abrangente que penetra em diferentes contextos sociais, como casas, favelas, países, culturas, meios sociais, círculos sociais e universidades.

Essa diversidade de influências não apenas dissemina a cultura de um povo, mas também oferece oportunidades de exploração e aprendizado em diversas áreas do conhecimento para aqueles que se envolvem com ela .

Palhares (2012) e Moraes (2016), citados por Guillon et al. (2019), afirmam que a capoeira tem sido utilizada em iniciativas sociais devido à sua natureza dinâmica, constantemente reinventada, oferecendo aos praticantes a oportunidade de brincar, sorrir,

treinar, exercitar-se, distrair-se, conviver com diversidades e assimilar valores culturais e sociais. Essa prática é considerada um esporte que promove a inserção social e cultural por meio da expressão artística da dança e da participação em atividades físicas. Em outras palavras, a capoeira possibilita que crianças e jovens ultrapassem limitações, potencialmente transformando-se em cidadãos mais bem preparados e recuperando a autoestima frequentemente prejudicada pela vulnerabilidade social em seu contexto.

Além disso, a inclusão social vai além da provisão de recursos básicos, incorporando a promoção da participação ativa, do respeito mútuo e da valorização da diversidade. Projetos sociais que incorporam esses princípios ajudam a criar ambientes nos quais as diferenças são celebradas, as habilidades são desenvolvidas e as oportunidades são oferecidas de maneira equitativa a todos.

Nesse sentido, a relação intrínseca entre inclusão social e projetos sociais desempenha um papel essencial na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Esses projetos são fundamentais na implementação de ações práticas para superar desafios sociais, proporcionando oportunidades e promovendo a inclusão de grupos historicamente marginalizados.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para responder à problemática proposta, optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa que possibilita a leitura da realidade. Essa abordagem, segundo Chizzotti (1995), fundamenta-se na existência de uma relação dinâmica entre o real e o sujeito, entendendo que a relação entre objetividade e subjetividade é indissociável e interdependente. Sendo assim, o conhecimento não pode ser gerado e nem reduzido a dados isolados, mas conectos numa rede de significados. Esse tipo de estudo busca descrever um fenômeno ou situação em detalhe, permitindo, assim, abranger as características de um indivíduo, uma situação ou um grupo, bem como compreender a relação entre os eventos.

Essa pesquisa tem natureza qualitativa com imersão em campo, tendo em vista que seus signatários são, respectivamente, os participantes do projeto. Para atingir o objetivo proposto, utilizou-se entrevistas e observações registradas em diário de campo como técnicas de pesquisa seguida de análise dos dados coletados com base no referencial teórico.

Os dados foram coletados a partir de novembro de 2023, com os participantes do "Brincando de Capoeira nas Escolas nos Entrelaço do Marajó". Os dados foram coletados a partir de um questionário com sete perguntas abertas e fechadas.

A combinação de perguntas abertas e fechadas na pesquisa permite uma abordagem

abrangente e equilibrada, conforme preconizado por Zanela (2013). As perguntas abertas proporcionam insights detalhados e ricos em contextos individuais, enquanto as perguntas fechadas fornecem dados mais objetivos e passíveis de análises estatísticas, criando uma sinergia no processo de coleta e interpretação de dados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na primeira pergunta, indagamos aos entrevistados: Como você descreveria a sua experiência ao participar do projeto de capoeira? O que motivou você a ingressar no projeto?”

As respostas foram as seguintes:

A capoeira é uma experiência maravilhosa, pois ajuda a trabalhar a parte física e mental. O que motivou-me a ingressar foi o interesse em aprender e a praticar capoeira. (Entrevistado A, 2023)

“Por influência de amigos, e motivação por meio da família. (Entrevistado B, 2023)

“Bom, minha experiência, participação do projeto foi sensacional, tipo algo único. O me que motivou a fazer parte desse projeto foi tanto os movimentos e o revezar. Cantadas musicais que fala sobre nossos ancestrais e também as movimentações culturais que nós fazemos.” (Entrevistado C, 2023)

As respostas de C e A, falam sobre o desenvolvimento integral, pois os entrevistados fazem menção dos benefícios físicos e mentais da capoeira citados pelos participantes A e C indica que a prática da capoeira contribui para o desenvolvimento integral, abrangendo aspectos físicos e emocionais.

Para Leme (2017), a capoeira oferece muitos benefícios para seus praticantes, pois de acordo com o autor, a prática da capoeira confere vantagens para o corpo e para mente. A capoeira oferece uma abordagem completa para o desenvolvimento físico e mental, destacando-se como um esporte que beneficia praticantes de todas as idades. Fisicamente, a prática regular proporciona aumento da flexibilidade, resistência e força muscular, além de contribuir para a definição do corpo. Em termos mentais, a capoeira combate o estresse, promovendo naturalmente uma melhoria na qualidade de vida. Além disso, a atividade influencia positivamente a coordenação motora, autoconfiança e habilidades sociais, criando uma experiência única que, de acordo com estudos, pode ser particularmente benéfica para o desenvolvimento disciplinar, social e mental de crianças com deficiência.

A capoeira ao passar dos anos vem se destacando e mostrando ser um importante aliado no desenvolvimento cognitivo e motor de seus praticantes, uma atividade física fica em movimentos corporais, que favorecem uma ampliação do repertório motor das pessoas que praticam, essa atividade vem

conquistando espaço em instituições que atuam com pessoas com deficiências intelectuais, físicas e ou múltiplas, a capoeira vem mostrando um importante lado social, que contribui diretamente na inclusão social e qualidade de vida das pessoas que praticam a arte/luta (CAMPOS, 2009 apud Lima (2018)

Consoante a isso Leme (2017) remota a explicação assinalando há uma série de benefícios físicos e mentais associados à prática da capoeira. A autora reconhece a capoeira como um esporte completo, abordando todos os segmentos corporais, e destaca benefícios como aumento da flexibilidade, resistência, força muscular, além de ressaltar a contribuição da capoeira para a definição do corpo.

No que diz respeito aos benefícios mentais, o trecho sugere que a capoeira é benéfica para o combate ao estresse, melhorando a qualidade de vida dos praticantes de maneira natural. A obra também destaca aspectos sociais e mentais, enfatizando a influência positiva da capoeira na socialização, autoconfiança, coordenação motora, e até mesmo no desenvolvimento disciplinar, social e mental.

A resposta do participante C, deu ênfase na importância dos movimentos, revezar e cantadas musicais relacionadas à história ancestral sugere que a capoeira vai além de uma simples prática física, proporcionando uma conexão cultural e histórica relevante para os participantes.

Na observação de Zonzon (2007), a ancestralidade se manifesta de maneira intrínseca na capoeira, tanto em sua forma de expressão quanto em sua prática contemporânea porque a capoeira preserva elementos culturais e espirituais transmitidos ao longo das gerações. A autora explica que os movimentos, ritmos e cânticos presentes na capoeira têm raízes profundas nas práticas africanas e que a estas cabem o papel preservar a identidade e resistir à opressão de modo que a prática da capoeira transcende o aspecto físico, transformando-se em um veículo de celebração cultural e um meio de reconexão com as raízes ancestrais.

Considerando a pergunta central, as respostas dos participantes evidenciam que a capoeira desempenha um papel significativo em suas vidas, pois contribui para o desenvolvimento integral e a promoção da cultura e assim, as respostas dos participantes refletem a multifuncionalidade da capoeira, indo além de uma atividade física para abranger aspectos sociais e culturais.

Na segunda pergunta, quando responderam “De que maneiras a prática da capoeira tem impactado positivamente a sua vida?” obtivemos a seguintes respostas:

A capoeira tem ocupado a minha mente, elevando a autoestima e contribuindo em meu condicionamento físico. (Entrevistado A, 2023)

Por ter uma disciplina e por uma cultura com bastante ética que ajuda a formar cidadãos. (Entrevistado B, 2023)

Das diversas maneiras, as principais são: a melhoria entre a relação em família, e também na relação com a comunidade em geral. (Entrevistado C, 2023)

As respostas dos entrevistados indicam que a capoeira desempenha um papel significativo em diferentes dimensões de suas vidas. Destacam-se os seguintes pontos:

O participante A descreve a capoeira como uma "experiência maravilhosa" que contribui tanto para a parte física quanto mental. Isso sugere que a capoeira vai além de uma atividade física, impactando positivamente o bem-estar integral.

O que é afirmado por Leme (2007) ao dizer que a capoeira transcende a atividade física ao integrar elementos culturais, música e jogo porque seu impacto positivo vai além do corpo, contribuindo para o bem-estar integral ao fortalecer laços sociais, promover autoestima e proporcionar uma expressão artística que enriquece emocional e mentalmente os praticantes.

Zonzon (2007), corrobora que a experiência do praticante, enquanto membro de uma coletividade, resulta na adoção consciente e/ou incorporação de perspectiva em que a relação que une o capoeirista a seu grupo, seu mestre e sua prática pode por vezes alcançar dimensões vitais em termo de auto-estima, inclusão social, equilíbrio físico e psicoafetivo.

O participante B menciona ter ingressado na capoeira por influência de amigos e motivação familiar. Isso indica que a capoeira, além de uma prática individual, pode ser influenciada por fatores sociais e familiares.

Nesse ponto, pode ser retomado Zonzon (2007), sobre a ancestralidade e a preservação dos elementos culturais e espirituais transmitidos ao longo das gerações. A capoeira é profundamente influenciada por fatores sociais e familiares, deste modo, os aspectos culturais, históricos e sociais moldam a prática da capoeira, refletindo a diversidade e as experiências da comunidade em que é praticada. Além disso, a transmissão de conhecimento muitas vezes ocorre de forma oral, passando de geração em geração, destacando a importância da família e da comunidade na preservação e evolução dessa manifestação cultural.

O participante C destaca que sua experiência no projeto foi "sensacional" e única. Ele aponta para a riqueza cultural da capoeira, incluindo movimentos, cantadas musicais sobre ancestrais e as manifestações culturais envolvidas na prática.

De acordo com Bomfim (2010), o aprendizado da Capoeira não se limita apenas à prática de uma atividade física, mas é uma imersão na formação cultural do povo brasileiro. Engajar-se na Capoeira significa preservar a essência do modo de vida do Brasil, contribuindo para a manutenção da identidade cultural. A vivência na Capoeira proporciona uma aprendizagem

significativa, onde o indivíduo se envolve integralmente, incorporando lições valiosas para a vida, considerando corpo, alma e habilidade como um todo.

O autor destaca a riqueza cultural da Capoeira, abrangendo não apenas os movimentos físicos, mas também as cantadas musicais que remetem aos ancestrais e as diversas manifestações culturais envolvidas na prática. Ele enfatiza a Capoeira como uma expressão genuína da cultura brasileira, onde elementos históricos e culturais se entrelaçam na experiência daqueles que a praticam.

Na terceira pergunta, foi indagado: Você percebe melhorias em áreas como interação social, autoestima ou desenvolvimento pessoal?

Sim. Em ambos os aspectos. (Entrevistado A, 2023)

Sim. A capoeira para um capoeirista, a torna uma segunda família. (Entrevistado B, 2023)

Como falei a capoeira me ajudou a ter mais conhecimento e a viver melhor. (Entrevistado C, 2023)

O participante B afirma que percebe melhorias em ambos os aspectos, indicando que a capoeira tem impacto positivo na interação social e na autoestima. Isso sugere que a prática não apenas promove relações sociais mais saudáveis, mas também contribui para o desenvolvimento da autoestima do participante.

O participante B destaca que a capoeira se torna uma segunda família para o capoeirista. Na visão de Bonfim (2010), a capoeira se torna uma segunda família para o capoeirista devido à profundidade das relações estabelecidas durante a prática porque dentro da roda de capoeira, os praticantes compartilham não apenas movimentos e estratégias, mas também valores culturais, histórias e experiências de vida. Informação que aponta a importância da capoeira não apenas como uma atividade física, mas como um meio de construir laços afetivos e sociais, proporcionando um ambiente de suporte e comunidade.

Em plano geral, as respostas apontam para uma visão positiva e abrangente dos impactos da capoeira na vida dos participantes. Além dos benefícios físicos, destaca-se a influência positiva nos aspectos sociais, emocionais e no desenvolvimento pessoal, reforçando a capoeira como uma ferramenta abrangente na promoção da inclusão social e do bem-estar integral. Relativo a isso:

Se compararmos esses resultados com os obtidos por CAMPOS, a capoeira possui uma importância muito grande no meio social. “[...] Apresenta -se como um elemento importantíssimo para a formação integral do aluno, desenvolvendo o físico, o caráter, a personalidade e influenciando nas mudanças de comportamento. Proporciona, ainda, um autoconhecimento e

uma análise crítica das suas potencialidades e limites”. (CAMPOS, 2001 apud OLIVEIRA, 2017).

A citação destaca a relevância da capoeira no contexto social, para os autores, a capoeira é reconhecida como um elemento crucial para a formação integral do indivíduo, impactando não apenas o aspecto físico, mas também o caráter, a personalidade e o comportamento. A prática da capoeira, para Lima (2018), é um processo que vai além do desenvolvimento físico, proporcionando uma jornada de autoconhecimento e análise crítica das potencialidades e limites individuais. Nesse sentido, a capoeira não se limita a uma atividade física, mas é percebida como um meio de transformação e construção de valores, contribuindo para a formação integral dos praticantes. A citação ressalta a importância da capoeira como uma prática que transcende suas dimensões físicas, influenciando positivamente diversos aspectos da vida do praticante.

Analisando as respostas à pergunta "Você enfrentou desafios específicos antes de participar do projeto, e de que maneira a capoeira o ajudou a superá-los?", foram obtidas as seguintes respostas:

Sim. Ajudou-me na interação social. (Entrevistado A, 2023)

Não, mas a capoeira me ajudou a ser uma pessoa melhor. (Entrevistado B, 2023)

Desafio, desafio, não. Porque já me interagia em outros grupos sociais, a capoeira veio pra somar na minha vida. (Entrevistado A, 2023)

Diante do que os entrevistados responderam, podem ser destacadas as seguintes conclusões: superação de desafios referente a interação social, melhoria pessoal e a capoeira como somatório positivo na vida.

O participante A menciona que enfrentou desafios que embora não especificados, apontam para a interação social não constante antes de participar do projeto.

Segundo Cescon (2021), a amizade emerge como o segundo fator mais influente no primeiro contato com a capoeira. Cardoso et al. (2007), conforme citado por Cescon (2021), destacam que a adesão à prática de atividade física está intimamente relacionada aos vínculos interpessoais. Portanto, a escolha de praticar a modalidade muitas vezes está associada à existência de amizades prévias no ambiente ou à possibilidade de estabelecer novas relações durante a prática.

O participante B não especifica desafios específicos, mas destaca que a capoeira o ajudou a ser uma pessoa melhor. Essa resposta sugere que a prática da capoeira é percebida como um instrumento de aprimoramento pessoal, contribuindo para o desenvolvimento

individual.

De acordo com Leme (2017) a Capoeira contribui significativamente para o desenvolvimento individual em diversas dimensões. No âmbito físico, a prática da Capoeira é reconhecida por promover o desenvolvimento motor dos praticantes, envolvendo habilidades como equilíbrio, coordenação, lateralidade e movimentos de locomoção. No aspecto emocional, é destacada como uma ferramenta que contribui para a melhoria da autoestima, pois a prática promove a confiança e a segurança, levando os praticantes a se sentirem mais confiantes em relação a si mesmos. A expressão criativa durante a roda de Capoeira também é mencionada como um meio de desenvolver a criatividade e a capacidade de tomar decisões rápidas e estratégicas, proporcionando um espaço para o praticante se expressar livremente.

O participante C indica que não enfrentou desafios específicos, mas a capoeira veio para somar em sua vida. Isso pode indicar que, mesmo sem desafios preexistentes, a capoeira trouxe benefícios positivos, seja no âmbito social ou pessoal.

Segundo Leme (2017), a Capoeira favorece uma série de benefícios positivos tanto no âmbito social quanto pessoal. Entre esses benefícios, destacam-se melhorias na interação social, no desenvolvimento da autoestima e no aprimoramento pessoal. A prática da Capoeira não se limita apenas ao aspecto físico, mas também se estende ao desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas. A autora ressalta que a Capoeira não é apenas uma atividade física, mas uma experiência completa que contribui para a formação integral do praticante, influenciando positivamente diversos aspectos de sua vida. Esses benefícios são discutidos e analisados ao longo da obra de Leme, fornecendo uma visão abrangente sobre o impacto positivo da Capoeira na vida dos praticantes.

As respostas refletem a capoeira como uma ferramenta versátil, capaz de abordar desafios específicos na interação social, contribuir para o desenvolvimento pessoal e trazer impactos positivos mesmo em contextos onde não há desafios claros. Essa abordagem multifacetada reforça a capoeira como uma prática inclusiva e aberta a diversos perfis de participantes.

A quinta pergunta foi “Existe alguma história ou experiência que você gostaria de compartilhar sobre os desafios que enfrentou?”

Não (Entrevistado A, 2023)

Não (Entrevistado B, 2023)

A capoeira me ajudou bastante nos meus estudos, essa foi uma das experiências que eu tive. (Entrevistado C, 2023)

Com base nas respostas à pergunta "Existe alguma história ou experiência que você gostaria de compartilhar sobre os desafios que enfrentou?", podemos destacar as seguintes análises:

Os participantes A e B indicam que não têm histórias ou experiências específicas para compartilhar sobre os desafios enfrentados. Isso pode sugerir que esses participantes não identificaram desafios significativos em suas trajetórias antes de participar do projeto de capoeira.

O participante C compartilha que a capoeira o ajudou bastante nos estudos. Essa experiência pode indicar que, para esse participante específico, a capoeira teve um impacto positivo não apenas na esfera física ou social, mas também na esfera educacional. Isso ressalta a multifuncionalidade da capoeira como uma prática que vai além do aspecto físico.

A prática da capoeira pode contribuir positivamente nos estudos por diversos motivos. Autores como Cescon (2021) destacam que a capoeira, ao promover o desenvolvimento físico e mental, cria um ambiente propício para o aprendizado. Além disso, ela envolve elementos cognitivos, rítmicos e de memorização, estimulando habilidades que podem ser transferidas para a vida acadêmica.

Cardoso et al. (2007), apud Cescon (2021), afirmam que a relação entre a adesão à prática de atividades físicas, como a capoeira, e os relacionamentos interpessoais é significativa. A construção de amizades e a integração social proporcionadas pela capoeira podem gerar um ambiente de apoio, estimulando os praticantes a superarem desafios, incluindo os relacionados aos estudos.

Dessa forma, a capoeira não apenas promove benefícios físicos, mas também estimula aspectos cognitivos, sociais e emocionais que podem se refletir positivamente no desempenho acadêmico.

As respostas sugerem que nem todos os participantes identificaram desafios específicos em suas vidas antes de se envolverem com o projeto de capoeira. No entanto, mesmo quando os desafios não são explicitamente mencionados, a capoeira continua a ser percebida como uma influência positiva, neste caso, contribuindo para o desempenho nos estudos. Essa variedade de experiências destaca a riqueza de benefícios que a capoeira pode oferecer aos participantes em diferentes aspectos de suas vidas.

Ao serem questionados pela sexta pergunta "Como você percebe a contribuição do projeto para a inclusão social na sua comunidade?", os respondentes mencionaram que:

O projeto acolhe a todos, independente de cor, orientação sexual, classe social, educação, idade, gênero, religião e outros. Além da atividade física que proporciona boa saúde, a prática tem o poder de reforçar sua identidade, autoestima e seus vínculos sociais, além da valorização da resistência negra. (Entrevistado A, 2023)

Para mostrar a sociedade a cultura afro-brasileira. (Entrevistado B, 2023)

Quando eu vi uma quantidade de crianças e jovens fazendo parte em nosso projeto e quando nós fomos chamados para fazer apresentações em vários setores públicos. (Entrevistado C, 2023)

O participante A destaca que o projeto acolhe a todos, independentemente de diversas características como cor, orientação sexual, classe social, educação, idade, gênero e religião. Essa resposta ressalta a importância do projeto como um espaço inclusivo, promovendo a participação de indivíduos diversos e fomentando o respeito à diversidade.

Palhares (2012) destaca a importância de um projeto social que transcenda a mera doação e busque estabelecer um processo dinâmico. Segundo o autor, esse processo deve não apenas prover assistência imediata, mas também contribuir ativamente para a construção de valores e a superação de desafios presentes e futuros na vida das crianças e adolescentes envolvidos. O entendimento da própria realidade é visto como um passo crucial, capacitando o indivíduo a buscar ferramentas e mecanismos para transformar seu entorno, seja de forma individual ou coletiva, visando alcançar uma qualidade de vida mais digna.

Essa abordagem ressalta a importância não apenas de fornecer auxílio material, mas de promover um desenvolvimento integral, capacitando os participantes a se tornarem agentes de transformação em suas comunidades. O projeto social ideal, conforme proposto por Palhares, é aquele que não apenas atende às necessidades imediatas, mas também investe na formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a construção de um futuro mais promissor.

O participante A também menciona que, além da atividade física que promove boa saúde, a prática da capoeira tem o poder de reforçar a identidade, autoestima e vínculos sociais dos participantes. Isso destaca a visão holística do projeto, reconhecendo seus impactos não apenas no aspecto físico, mas também na saúde mental, cultural e social dos participantes.

De acordo com Mello et al. (2009), apud Guitton et al. (2019), observa-se um crescimento do engajamento de crianças e adolescentes em iniciativas esportivas e de atividade física em todo o país. Esse aumento proporciona aos jovens uma maior integração social em seus ambientes cotidianos, ao mesmo tempo em que contribui para a promoção de sua saúde.

Neste ponto, o autor assinala que a participação em projetos esportivos não apenas oferece benefícios para a saúde física dos jovens, mas também desempenha um papel

fundamental na sua interação social. A prática esportiva, nesse contexto, é percebida como um meio eficaz de proporcionar aos participantes oportunidades para construir relações sociais saudáveis e, ao mesmo tempo, zelar pelo bem-estar físico. O envolvimento em atividades esportivas, portanto, é considerado um componente significativo no desenvolvimento integral de crianças e adolescentes.

A resposta do participante B destaca a contribuição da capoeira na difusão e preservação de elementos culturais, promovendo uma maior compreensão e valorização da herança afro-brasileira. O reconhecimento oficial da capoeira como patrimônio cultural imaterial do Brasil e a proteção governamental conferida em 2008, mencionados por Vargas (2012) apud Oliveira (2023), sinalizam um marco importante nesse processo. A prática da capoeira, que possui raízes profundas na resistência e luta pela liberdade dos povos escravizados, transcende sua natureza física para se tornar uma expressão multifacetada da cultura brasileira. A elevação da capoeira a esporte nacional, conforme apontado por Carneiro (2017) apud Oliveira (2023), não apenas aumentou sua visibilidade, mas também fortaleceu seu papel como veículo de inclusão social e preservação cultural. A roda de capoeira, reconhecida pela UNESCO como patrimônio imaterial da humanidade em 2014, é um símbolo vivo desse legado, celebrando a resistência dos negros e destacando a importância da capoeira como um meio de conexão com a herança afro-brasileira.

O participante C destaca o reconhecimento do projeto pela quantidade de crianças e jovens envolvidos, além das apresentações em diversos setores públicos. Essa observação sugere que o projeto não apenas opera localmente, mas também recebe reconhecimento e visibilidade em âmbitos mais amplos, ampliando seu impacto social.

Castro e Souza (2011) apontam que os projetos sociais reconhecem o seu papel como espaços destinados à ocupação do tempo ocioso, proporcionando uma alternativa que resguarda os participantes dos males presentes nas ruas, como más companhias, drogas e criminalidade. Nesse contexto, a prática da capoeira emerge como uma ferramenta eficaz na promoção da incorporação de valores e comportamentos positivos. No que compreende a percepção dos autores, os projetos sociais não apenas preenchem o tempo livre, mas também atuam como um refúgio contra ameaças externas, enquanto a prática da capoeira desempenha um papel fundamental na formação de valores e comportamentos positivos.

As respostas destacam o papel do projeto não apenas como um facilitador de inclusão social, mas também como um promotor da diversidade, saúde, identidade cultural e visibilidade. A capoeira, nesse contexto, é percebida como uma ferramenta abrangente que vai além do aspecto esportivo, influenciando positivamente vários aspectos da vida dos participantes e da

comunidade.

Na sétima e última perguntada do questionário que foi aplicado, foi questionado: “A capoeira influenciou a maneira como você se vê em relação à sociedade?”. As respostas foram:

Sim. Hoje sinto que carrego parte da resistência negra em mim, através da capoeira pude reconhecer o valor histórico que a mesma carrega. (Entrevistado A, 2023)

Não me coloque na sociedade como uma pessoa imparcial com os demais. (Entrevistado B, 2023)

Sim, me ajudou a me expressar mais em prol da nossa sociedade. (Entrevistado C, 2023)

O participante A destaca que a capoeira influenciou sua percepção em relação à sociedade, permitindo-lhe sentir que carrega parte da resistência negra. Além disso, ele reconhece o valor histórico presente na capoeira. Essa resposta sugere que a prática contribuiu para um resgate e reconhecimento da história e resistência negra, proporcionando uma conexão mais profunda com a identidade cultural.

Autores como Vieira (2004), Leme (2017) e Silva, Santos e Milder (2014) discutem a capoeira como um locus de cultura, resistência e patrimônio cultural, fornecendo embasamento para a compreensão da importância histórica e cultural da prática, o que está alinhado com a perspectiva expressa pelo participante A.

Ressalta-se, ainda, que essa manifestação cultural se caracteriza pela luta pela libertação, símbolo de resistência contra os vários tipos de dominação, espaço para a construção da identidade e aprendizado cultural. Dessa forma, a prática da capoeira configura-se em um rico processo pedagógico pautado em uma educação libertadora. Nesse âmbito, a tematização da capoeira surge como possibilidade de aproximação da universidade com as manifestações culturais e étnicas, procedimento que tem recebido grande incentivo e atenção da comunidade local e dos governos centrais. (BONFIM, 2010, p. 6)

O participante B expressa que a capoeira não o coloca na sociedade como uma pessoa imparcial em relação aos demais. Embora a resposta seja breve, pode-se interpretar que a capoeira tem influenciado sua forma de se posicionar e interagir na sociedade, possivelmente promovendo uma perspectiva mais crítica e engajada.

O participante C destaca que a capoeira o ajudou a se expressar mais em prol da sociedade. Essa resposta sugere que a prática não apenas influenciou sua autoimagem, mas também o motivou a se envolver mais ativamente em questões sociais, possivelmente utilizando a capoeira como meio de expressão e engajamento.

As respostas indicam que a capoeira tem um impacto significativo na maneira como os participantes se percebem em relação à sociedade. Ela não apenas promove uma conexão com

a resistência negra e a história cultural, mas também pode influenciar a forma como os participantes se posicionam e se envolvem em questões sociais. A capoeira, nesse contexto, é vista como uma ferramenta que não apenas molda a autoimagem individual, mas também inspira ações e perspectivas mais amplas em relação à sociedade.

5. CONCLUSÃO

Este estudo proporcionou uma imersão profunda na essência da capoeira como instrumento de inclusão social no âmbito do projeto "Brincando de Capoeira nas Escolas nos Entrelaço do Marajó" em Melgaço/PA. As informações derivadas das entrevistas e análises oferecem visões valiosas sobre o impacto que a capoeira tem nas vidas das crianças, jovens e adolescentes participantes.

Ficou evidente que a capoeira transcende os limites físicos, exercendo influências positivas no desenvolvimento motor, cognitivo e emocional dos participantes. Através da expressão corporal, ritmos percussivos e cânticos, a capoeira não apenas elevou a autoestima, mas também aprimorou a coordenação motora e facilitou a interação social.

O projeto se destacou ao criar um ambiente inclusivo, acolhendo indivíduos independentemente de suas características pessoais. Além disso, a capoeira emergiu como uma forma de resistência cultural, resgatando e valorizando a rica história e identidade afro-brasileira.

Encontramos desafios significativos, notadamente a carência de apoio das autoridades e a dependência de patrocínios para as despesas básicas do projeto. Contudo, as metas futuras, que incluem eventos, simpósios e formação de novos professores, refletem a ambição de expandir a influência da capoeira na região.

Na perspectiva do fundador, a capoeira emerge como uma ferramenta essencial para a transformação social. Além de proporcionar benefícios individuais, a capoeira atua na prevenção de riscos sociais, mantendo os participantes envolvidos em atividades construtivas e afastando ameaças como o envolvimento com drogas e prostituição.

Deste modo, o estudo realizado reforça a capoeira como uma prática rica e multifacetada, profundamente enraizada na cultura brasileira e capaz de gerar impactos significativos nas vidas das pessoas. O projeto em Melgaço ilustra de forma inspiradora como a capoeira pode ser uma ferramenta efetiva de inclusão social, promovendo valores éticos, sociais e culturais de maneira notável.

REFERÊNCIAS

- BONFIM, Genilson César Soares. **A prática da capoeira na educação física e sua contribuição para a aplicação da lei 10.639 no ambiente escolar: a capoeira como meio de inclusão social e da cidadania.** In: CONGRESSO NORDESTE DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, III. 2010.
- CESCON, Eduardo dos Santos. **Fatores motivacionais que levam adultos adeptos de capoeira a praticarem a modalidade.** 2021.
- CONCEIÇÃO, C. S. R. da; PALHARES, L. R. Refletindo sobre Projetos Esportivos Sociais e a Capoeira. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 236–256, 2014. DOI: 10.35699/1981-3171.2014.1021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1021>. Acesso em: 5 dez. 2023.
- FERNANDES, Regina Coeli Silva et al. **Inclusão Social.** 2010.
- FERREIRA, Tarcísio José. **A Capoeira com Instrumento Social de Inclusão. I Encontro Nacional de Produção Científica em Serviço Social na Educação: Saberes e Fazeres,** 2013.
- FONTOURA, Adriana Raquel Ritter et al. História da capoeira. **Journal of Physical Education**, v. 13, n. 2, p. 141-150, 2002.
- GUIMARÃES, Jacqueline Tatiane da Silva et al. INFÂNCIA E POBREZA: uma análise do município de Melgaço (Marajó/PA). **IX Jornada Internacional de Políticas Públicas**, p. 20-23, 2019.
- GUITTON, Letícia Nora Henri et al. Relato de experiência: a capoeira em projetos sociais. **Anais do Seminário Científico do UNIFACIG**, n. 5, 2019.
- LEME, Adineia. Um estudo dos benefícios físicos e psicológicos da capoeira. **Londrina, PR: INESUL**, 2017.
- LIMA, Manassés Araújo de. **Olhares transversais da capoeira: contribuições nos aspectos cognitivos e motores através de uma instituição de ensino especial.** 2018.
- LUSSAC, Ricardo Martins Porto; TUBINO, Manoel José Gomes. Capoeira: a história e trajetória de um patrimônio cultural do Brasil. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 20, n. 1, p. 7-16, 2009.
- MACIEL, Taiana Marques; VASCONCELOS, Corina Fátima Costa; JUSTI, Jadson. **A capoeira como mediação educativa em espaços não formais.** *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, v. 13, n. 2, 2020.
- MIRANDOLA, Grazielle FRANCO; HARRIS, Hugo. **As Faces De Melgaço: História de Vida dos Moradores de Uma das Cidades de Menor IDH do Brasil1.**
- Oliveira, Caio Cesar Silva de. **Análise dos Benefícios da Capoeira para seus Praticantes.** 2017.
- OLIVEIRA, Daniely Josefa de. **A esportivização da capoeira: uma revisão sistemática.**

2023. Trabalho de Conclusão de Curso.

PALHARES, Leandro Ribeiro. Capoeira e projetos sociais. **Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas**, n. 1, 2012.

RIBEIRO, Marla Beatriz de Oliveira et al. **Capoeira: lócus de cultura e resistência**. 2017.

SILVA, Lucas Contador Dourado da; FERREIRA, Alexandre Donizete. Capoeira dialogia: o corpo e o jogo de significados. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, p. 665-681, 2012.

SILVA, Jorge Silveira; SANTOS, Júlio Ricardo Quevedo dos; MILDER, Saul Eduardo Seiguer. A prática da Capoeira enquanto patrimônio cultural. **Revista Digital Estudos Historicos**, 2014.

VIEIRA, Sergio Luiz de Souza. **Da capoeira: como patrimônio cultural**. 2004. 193 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

ZONZON, Christine Nicole. **A roda da Capoeira Angola: os sentidos em jogo**. 2007.

FERREIRA NETO, José Olímpio. Capoeira, um olhar a partir da filosofia de Herbert Marcuse: a cultura e seu caráter negativo em busca da liberdade. 2011. 61 f. Monografia (Graduação em Filosofia) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ESSE MEU BREGA EU VOU CANTAR, VENHA APRENDER, VENHA DANÇAR:
experienciando saberes culturais na educação física escolar.

Carolina Gonçalves da Gama¹
Maria do Socorro Carvalho Miranda²
Patrícia do Socorro Chaves de Araújo³

RESUMO

A dança é uma manifestação cultural que reúne movimento corporal, música, ritmo, expressão e sentimentos variados. Este trabalho objetivou experienciar a dança do gênero Brega no contexto da Educação Física em uma escola da rede municipal de Melgaço - PA, com alunos dos anos finais do Fundamental II. Trata-se de um estudo de tipo exploratório, com abordagem qualitativa, no qual foi empregado como instrumento de coleta dos dados um questionário estruturado na forma de entrevista acerca de aulas-oficinas que foram aplicadas com o propósito de estimular o entrevistado a se expressar livremente sobre a dança no cenário das aulas de Educação Física. A partir da análise dos dados coletados foi possível observar que se faz necessário um conhecimento mais amplo quanto à inserção da dança no gênero Brega nas aulas de Educação Física, englobando aspectos metodológicos que integrem teoria e prática, um planejamento didático que envolva reflexão e vivências, em que o educando não só reproduza padrões, mas (se) transforme, produza, conhecendo sua história, dando sentido à vida pessoal e educacional. Salienta-se, como conclusão, a importância da dança na escola, pois, além de prevista enquanto conteúdo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), possibilita ao aluno uma evolução do conhecimento sobre o próprio corpo, instigação de sua capacidade criativa e ampliação de seus horizontes históricos e culturais.

Palavras-chave: Dança; Música Brega; Cultura; Educação Física Escolar.

1 INTRODUÇÃO

Tradicionalmente as aulas de Educação Física são vinculadas à prática de esportes como o futebol ou atividades com bola, gerando críticas à disciplina e ofuscando, dessa forma, o interesse por outras práticas corporais. Em respeito a esta questão que a presente pesquisa se propõe a discutir a viabilidade e importância que a inserção da dança como atividade lúdica e prazerosa para o processo pedagógico. Em especial com foco no gênero de dança da música Brega.

A dança traz consigo valores culturais, sociais e pessoais produzidos historicamente, como é o caso do gênero Brega, que vem se modificando ao longo da história, moldando-se à realidade social e fortalecendo a identidade cultural de seus produtores e consumidores. Realidade essa que sempre deve ser levada em consideração na seleção dos conteúdos propostos nas aulas de Educação Física Escolar. Oportunizando estratégias lúdicas e com habilidades

¹ Licenciada em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará. E-mail: carolinaversatil@gmail.com

² Licenciada em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará. Email: sandramelgs@gmail.com

³ Docente da Universidade do Estado do Pará. E-mail: patriciadaraujo@hotmail.com

direcionadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), busca-se contribuir para a formação do indivíduo enquanto agente de seu aprendizado.

O Brega, como fenômeno cultural tradicional do Pará, faz parte da realidade dos alunos do município de Melgaço-PA, se fazendo necessária sua problematização como objeto cultural oportuno para subsidiar as atividades e suas reflexões acerca da consciência corporal e cultural, assim como interpretar seu conteúdo lírico criticamente, para ter um aproveitamento maior do contexto selecionado como material das aulas.

Mas como tematizar o gênero Brega nas aulas de Educação Física? Isso nos remete à realidade e possibilidade do gênero Brega como um fenômeno amplo e imbuído de sentido histórico, mas também transformado em produto extensivamente mercantilizado. Nesse sentido, o presente estudo trata da dança do gênero Brega na Educação Física Escolar enquanto instrumento metodológico e pedagógico, embasado no que preconiza a BNCC para as aulas da disciplina, experimentando os movimentos e o desenvolvimento da dança na escola e aprimorando a prática dessa expressão corporal que pode ser desenvolvida nos educandos, além das capacidades criadoras que os discentes podem ter.

De acordo com Nascimento e Castro (2016), a dança, enquanto manifestação cultural, carrega história, cultura, sentidos e significados dos povos que as criaram e as reproduziram, constituindo-se também como uma forma de linguagem, uma maneira de se expressar e de dialogar com o mundo.

A partir do entendimento da dança como uma das principais formas de expressão e manifestação social dos seres humanos, é relevante enfatizar o enriquecimento que ela traz para a vida das pessoas que a praticam, no sentido de alcançarem uma aprendizagem qualitativa de maneira mais engajada, favorecendo ainda mais as relações com o ser e com seu ambiente.

Nesse contexto, sendo a dança parte da cultura corporal do ser humano, é importante que seja inserida no âmbito escolar como objeto de experiência, lúdica e prazerosa para com os discentes, oferecendo a eles um proeminente saber cultural paraense para o desenvolvimento corporal através da dança e a inclusão de todos que fazem parte do meio sem distinção de gênero, raça ou cor.

Com isso, pode-se dizer que a inserção do objeto de ensino Dança proporciona interferências positivas para estimular meninas e meninos a dançarem juntos, sem preconceitos ou discriminação com o gênero musical. Para isso, propõe-se, por meio de oficinas e de outras

estratégias utilizadas no campo da educação, a possibilidade do dançar mais presente e com grande relevância para os educandos da escola Santa Helena⁴, no Município de Melgaço⁵.

Sendo assim, a dança apresenta-se como um instrumento de grande valia para se trabalhar nas aulas de Educação Física, pois nela está a cultura dos movimentos, as manifestações corporais e mais possibilidades lúdicas a serem exploradas. Nesse contexto, a pesquisa teve como foco principal turmas do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede Municipal do Município de Melgaço-PA, e foi desenvolvida a partir de alguns pontos observados, como a ausência da dança na grade de atividades na Educação Física Escolar em Melgaço e o ritmo/gênero do Brega enquanto gênero de dança tradicional do povo paraense não sendo explorado como conteúdo educativo.

Diante desse contexto, surgiu o seguinte questionamento sobre como a dança, mais especificamente o gênero Brega é entendida pelos alunos/as de Educação Física dos anos finais do Ensino Fundamental II em Melgaço-PA. Acreditando na sua relevância dentro do contexto escolar e na possibilidade da existência de lacunas na práxis docente, partiu-se da hipótese inicial de que a dança está presente nas escolas geralmente apenas no período de Festa Junina, limitada à repetição de coreografias pré-elaboradas, enquanto durante maior parte do ano, a dança fica subutilizada enquanto ferramenta pedagógica.

A justificativa e relevância deste estudo se dá ao convergir os fatos da dança enquanto item preconizado pelo BNCC para a Educação Física e as possibilidades que explorar fenômenos culturais de cada região neste contexto podem contribuir na formação de amplo espectro dos alunos, servindo como subsídio para fomentar a discussão e inserção desta tática pedagógica a fim de contemplar pautas relevantes e com grandes potenciais na formação educacional, incentivando também mais pesquisas que tragam para a mesa uma gama maior de dados e novos contextos de acordo com diferentes regiões e manifestações culturais.

2 BAILANDO NA METODOLOGIA

Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa. Conforme Barbosa (1998), a pesquisa qualitativa envolve a detenção de dados descritivos obtidos no contato direto do pesquisador

⁴ A escola localiza-se no rio Mapari Grande, município de Melgaço-PA. Segundo dados do Censo Escolar 2022 (INEP) há 260 alunos matriculados. Mais informações podem ser acessadas na página: <https://qedu.org.br/escola/15021238-emef-santa-helena>.

⁵ Melgaço é um município brasileiro do estado do Pará, especificamente no Arquipélago do Marajó, com altitude de 12 metros, localiza-se à latitude 01º48'16" Sul e à longitude 50º42'44" Oeste, com população de 27 890 habitantes (estimativa IBGE para 2020) distribuídos em 6774 km² de área.

com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e se preocupa em relatar a perspectiva dos participantes. Sendo de natureza fenomenológica, uma vez que trata da investigação de valores, atitudes e percepções dos participantes da pesquisa, com o objetivo principal de compreendê-los em profundidade, não tendo preocupação em trabalhar com dados estatísticos. A estratégia da pesquisa refere-se a uma pesquisa exploratória (GIL, 2002).

Como técnicas para coleta de dados, utilizamos a observação sistemática, também conhecida como observação planejada ou controlada, por caracterizar-se como estruturada e realizada em condições controladas, tendo em vista objetivos e propósitos predefinidos (RUDIO, 2000) no qual foram planejadas aulas/oficinas para o grupo de alunos/as participantes em sala de aula da Escola Santa Helena. Outro instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada que, por sua maior flexibilidade (TRIVIÑOS, 1994), nos permitiu acompanhar ideias, aprofundar e investigar motivos e sentimentos dos pesquisados.

Neste estudo participaram 27 indivíduos, com idades que variam dos 14 aos 15 anos, sendo 15 entrevistados do sexo feminino e 12 do sexo masculino, alunos/as de 8º ano e 9º ano do Ensino Fundamental II que, por se tratar de adolescentes, demandou a solicitação aos responsáveis que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando seus filhos a participarem da pesquisa supramencionada e o termo de assentimento para os participantes.

O desenvolvimento da pesquisa de campo teve duração de um mês, sendo aplicadas 4 oficinas relacionadas às origens da dança e suas transformações até os dias de hoje, com enfoque nas danças de salão, de acordo com o que preconiza a BNCC para o objeto de conhecimento, pois se trata dos anos finais do Ensino Fundamental. As referidas oficinas foram atenciosamente elaboradas com enfoque na ludicidade, motivando os educandos a participarem delas enquanto atividades avaliativas. Foram escolhidos 4 assuntos para desenvolver nas oficinas: conceito do gênero Brega e os saberes do alunado; dança livre; dança em dupla e danças coreografadas. A coleta de dados ocorreu por meio de perguntas abertas e exposição dos conhecimentos prévios dos alunos com relação à dança e com o desenvolvimento das oficinas. Fomos deixando que os alunos se expressassem oralmente e fisicamente sobre o que aprenderam na oficina.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 A dança do Brega como expressão corporal e cultural

É inegável que a dança proporciona numerosos benefícios para a saúde do ser humano. Fato é que médicos a recomendam para problemas musculares, depressivos e até como forma de socialização. Presente na vida do homem desde a Antiguidade, a dança tem passado por inúmeros processos evolutivos e até mesmo de censura pela Igreja Católica no Período Medieval. No entanto, enquanto metodologia de ensino, a dança chegou à sala de aula há algum tempo, porém, nem sempre executada como objeto de conhecimento em Educação Física, mas como conteúdo curricular de Artes.

A escolha do gênero Brega como metodologia de ensino vai muito além do simples método de ensino adotado nas aulas de Educação Física. Trabalhar a unidade temática da dança não implica somente aquelas autorizados pelos “cânones” culturais: o carimbó, as quadrilhas juninas, as batucadas. O Brega possui seu valor estético, bem como cultural, que envolve aspectos da cultura massificada, que não agrada às camadas mais abastadas, mas ao grande público socialmente excluído.

Ao falar de Tecnobrega, Barros (2011), refere-se à ideia de que o Brega seria algo proveniente do mau gosto popular e que, por isso, estaria associado às ideologias de classe. No entanto, a música Brega é massivamente consumida por diversos estratos sociais. Dessa forma, a música Brega representa a identidade de um povo e, por si só, é um fenômeno paradigmático. Citando o etnomusicólogo Samuel Araújo, Barros (2011, p. 117) argumenta que a escuta da música Brega é “necessária à compreensão da sociedade brasileira porque ela cristaliza uma luta de classes histórica no consumo cultural local”. Logo, o preconceito histórico para com este gênero musical associa-se pejorativamente ao grotesco.

Associado à oposição da Música Popular Brasileira (MPB), em tom pejorativo, como música cafona, Costa (2011, p. 01) destaca que o Brega pode ser caracterizado também:

por seu público consumidor, a população das camadas baixas da sociedade, que vive nas áreas marginais ou periféricas das cidades brasileiras. Neste sentido, a música cafona, posteriormente conhecida como brega, seria, para Paulo Cesar de Araújo (2003, p. 20), a vertente da música popular brasileira “consumida pelo público de baixa renda, pouca escolaridade e habitante dos cortiços urbanos, dos barracos de morro e das casas simples dos subúrbios de capitais e cidades do interior”.

A história evolutiva desse gênero adentra, assim como muitos outros gêneros musicais, a história da evolução dos meios de comunicação no Marajó, o surgimento das primeiras rádios, da televisão e das Aparelhagens (COSTA, 2011). Sua popularização deu-se, primordialmente, devido a este último. As festas de Aparelhagem envolveram cada vez mais o público por seus moldes relativos à “gênese desse circuito [que] encontrar-se-ia nas décadas de 1950 e 1960, nos

boleros e merengues das gafeiras e cabarés da periferia de Belém” (COSTA, 2011. p. 02). A partir daí, “A feição popular deste tipo de festa permanece até hoje, mas agora tomada pelo Brega, gênero musical surgido com esta denominação na década de 1980 em Belém.” (2011, p. 02).

3.2 A dança do Brega enquanto saber cultural

Levar para a sala de aula esse gênero musical e dançá-lo é um desafio e um deleite ao professor paraense *da gema*. Não se deve preocupar aqui com regionalismos, mas com a ideia de que, conforme Freire (2015), os alunos não são papeis em branco. Todos são portadores de conhecimentos que devem ser levados em consideração no que diz respeito às práticas em sala de aula. Assim, ao introduzir o Brega nas aulas de Educação Física, o professor estará alinhando-se ao que preconizam estudiosos da área educacional quando destacam o aproveitamento do conhecimento que o aluno possui somando-se ao conhecimento escolar, posto que os alunos trazem consigo o conhecimento do gênero musical em destaque.

Esse, aliás, é um ponto que precisa ser debatido, uma vez que se faz necessário trazer à discussão para o campo dos saberes culturais ribeirinhos, para que, dessa forma, possa-se elucidar peculiaridades da realidade cultural desses sujeitos. Em conformidade com Morgado (2014), há diferentes concepções de cultura internalizada pelas pessoas, sendo, portando, a cultura, o modo pelo qual as pessoas expressam suas tradições adquiridas ao longo da vida.

Assume-se, também, a concepção de identidade, na qual determinado grupo humano diferencia-se do outro por meio de seus modos de vida. Nesse viés, a cultura possui múltiplas faces e torna-se relativa, conferindo padrões a uns e não a outros, nem menos nem mais importante que os outros.

Nesse viés, a autora apropria-se do princípio de que a cultura é transmitida de geração para geração por meio da educação, não apenas escolar, mas também familiar, pois por meio dela transmitem-se valores imensuráveis de determinado grupo social aos seus descendentes. Antropologicamente, a cultura pode ser definida como um complexo envolvimento das crenças, artes, moral, leis, costumes e quaisquer outras capacidades adquiridas pelo homem como membro da sociedade.

Com a evolução dos meios de comunicação e a propagação da indústria cultural, houve a mundialização de costumes e tradições de diferentes regiões do planeta, ocasionando a diversidade cultural e integração de características segregadoras. Dentre elas, a desintegração

das identidades nacionais, o homem passou a ser cidadão do mundo, com mesclagem cultural de diferentes costumes e valores mundiais.

Assim, enquanto elemento pertencente ao cotidiano dos educandos, o Brega traz em si movimentos corporais ativos e que condizem com o que preconiza o ensino da Educação Física pois, além de promover atividades lúdicas, o trabalho com o gênero em sala de aula promove também interação com o estilo que ocupa, sabidamente, lugar cativo no imaginário coletivo do marajoara.

3.3 A Dança na Educação Física Escolar

Como destacado neste estudo, a Dança passou a ser uma unidade temática do componente curricular de Educação Física, assim, o documento da Base Nacional Comum Curricular preconiza que:

A unidade temática Danças explora o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias. As danças podem ser realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, sendo essas duas últimas as formas mais comuns. Diferentes de outras práticas corporais rítmico-expressivas, elas se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas. (BRASIL, 2018, p. 216).

Esta unidade temática foi organizada em objetos de conhecimento “conforme a ocorrência social dessas práticas corporais, das esferas sociais mais familiares (localidade e região), às menos familiares (esferas nacional e mundial)” (BRASIL, 2018, p. 217). Por sua vez, para cada objeto de conhecimento foram definidas as habilidades a serem alcançadas privilegiando oito dimensões do conhecimento:

- experimentação;
- uso e apropriação;
- fruição;
- reflexão sobre a ação;
- construção de valores;
- análise;
- compreensão;
- protagonismo comunitário.

A BNCC (2018) diz que, enquanto Unidade Temática, a dança na Educação Física é organizada em dois blocos no Ensino Fundamental – Anos Finais: do 6º ao 7º ano e do 8º ao 9º ano e se referem a objetos de conhecimento específicos: danças urbanas para o primeiro e danças de salão para o segundo.

Pressupõe-se que o aluno, nos anos finais do ensino fundamental, tenha acesso às práticas corporais e, portanto, esteja apto a realização dessa prática dentro e fora da escola. Assim, a Unidade Temática “Danças de salão” está vinculada as habilidades 12, 13, 14 e 15, conforme a BNCC.

(EF89EF12) Experimentar, fruir e recriar danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas.

(EF89EF13) Planejar e utilizar estratégias para se apropriar dos elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças de salão.

(EF89EF14) Discutir estereótipos e preconceitos relativos às danças de salão e demais práticas corporais e propor alternativas para sua superação.

(EF89EF15) Analisar as características (ritmos, gestos, coreografias e músicas) das danças de salão, bem como suas transformações históricas e os grupos de origem. (BRASIL, 2018, p. 227).

Nesse contexto, a dança, segundo a BNCC, deve ser trabalhada no Ensino Fundamental, pois:

Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética. [...] Ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento dançado ao seu próprio contexto, os alunos problematizam e transformam percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo. Eles têm, assim, a oportunidade de repensar dualidades e binômios (corpo versus mente, popular versus erudito, teoria versus prática), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas (BRASIL, 2018, p. 193).

Entendemos que a dança na escola deve, num primeiro momento, desconstruir um imaginário acerca de si que ainda povoa as gerações mais antigas. Esses imaginários passam por entender que dança não é só balé, visto que esta concepção foi hegemônica por muito tempo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No início das oficinas foram solicitadas permissões aos responsáveis, já que se trata de adolescentes, e todos os alunos aceitaram a experiência, com a condição de que fosse avaliativa para a aula de Educação Física e, com certeza, a aceitamos. Cada oficina teve a duração de três

horas, feitas na sala de aula com os alunos supramencionados. Todos os participantes são devidamente matriculados nessa escola do município.

4.1 Oficina 1: Diagnóstico inicial sobre os saberes do alunado e descrição das pretensões do projeto

Em consonância com a habilidade EF89EF12, que consiste em “experimentar, fruir e recriar danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas” (BRASIL, 2018, p. 227), essa primeira oficina consistiu em ouvir os alunos dentro de suas especificidades e teve duração de 3 horas, uma vez que, no campo, o sistema é modular, logo, os horários são seguidos e temos todo o tempo das aulas para a disciplina.

Assim, a fim de obtermos informações acerca dos conhecimentos prévios dos educandos sobre o tema, nos reunimos com eles em sala de aula para tratarmos do tema e das oficinas que seriam realizadas com a participação dos discentes. Por se tratar de uma comunidade predominantemente evangélica, a discussão foi desafiadora e tomou-se o cuidado de não expor os estudantes a uma atividade que quebrasse os dogmas de sua religião.

Expusemos o conceito do gênero musical Brega, com o intuito de facilitar para os alunos a compreensão desses conceitos com a exploração de conhecimentos relacionados ao tema da pesquisa.

Nesse momento foram realizadas perguntas relativas ao estilo a fim de obter mais informações acerca dos conhecimentos prévios dos educandos sobre o tema, com isso, observou-se que eles já tinham visto e ouvido o ritmo do Brega, porém nunca tinham experimentado a dança fora e nem na escola, por serem evangélicos. Desse modo, pudemos observar que os alunos já tinham tido contato prévio, mas somente como ouvintes. Isto é, o contato com o gênero ocorreu, inicialmente, com aparelhagens, com o contato com os avós ouvindo em seus rádios, celulares gravações, redes sociais, e até mesmo vizinhos reproduzindo a música em seus equipamentos.

É nesse sentido que se faz necessário compreender o contexto no qual o aluno está inserido, seus conhecimentos de mundo são tão importantes quanto os conhecimentos científicos fomentados pela escola pois, em simbioses, formam o conhecimento acadêmico que o estudante construirá ao longo de sua vida estudantil. E neste caso, apesar de não conviverem com o hábito do dançar Brega, os estudantes têm contato com o gênero por meio de outras pessoas, deixando evidente que mesmo não vendo na escola, possuem conhecimento sobre ele, ou seja, conhecimento de mundo.

Assim, para que pudéssemos perceber o trabalho com a dança na escola, incorremos questionamentos acerca da forma como era trabalhada a dança nas aulas de Educação Física e pudemos averiguar que o componente curricular da Educação Física foca majoritariamente nos esportes populares como o futebol em detrimento do objeto de ensino da dança pois, por ser popular, consegue-se maior engajamento do alunado e menos esforço no planejamento da aula.

O diálogo estava fluindo até chegar o intervalo, depois dele, fomos dialogar sobre a origem do gênero, esse momento contempla a habilidade EF89EF15 nas diretrizes da BNCC, “Analisar as características (ritmos, gestos, coreografias e músicas) das danças de salão, bem como suas transformações históricas e os grupos de origem” (BRASIL, 2018, p. 227). Assim, foi explorado o conteúdo sobre a origem do Brega, baseado nas fundamentações teóricas, onde fizemos uma viagem pelas gravadoras e nas informações de cantores mais recentes como Dj Maluquinho, que usou dos palcos sua conquista e sustentabilidade familiar, visto no documentário “Brega S/A”⁶. Depois de assistirmos ao documentário fomos discutir e refletir a respeito da história evolutiva do gênero Brega até o Tecnobrega.

A partir dessa discussão, pôde-se constatar que a música Brega tornou-se um negócio lucrativo para aqueles que dela vivem. É possível averiguar pelos depoimentos dos entrevistados que dá para formar uma banda apenas com vocalista e teclado. O baixo custo das produções aumenta o lucro e a versatilidade da disseminação do estilo. Isso, no entanto, não diminui a importância de seu estudo em sala de aula uma vez que, apesar de ter surgido há algum tempo, de 1980 para cá o Brega só foi tomado como patrimônio cultural imaterial do Pará em 15 de setembro de 2021⁷. Cabe constatar, portanto, que mesmo sendo um gênero presente no cotidiano dos alunos, ainda não é desenvolvido em sala de aula enquanto objeto de ensino, pondo em evidência o que a habilidade EF89EF14 (“Discutir estereótipos e preconceitos relativos às danças de salão e demais práticas corporais e propor alternativas para sua superação”. BRASIL, 2018, p. 227) preconiza em relação a estereotipagem do gênero.

4.2 Oficina 2: Estimular os discentes a dançarem livremente

Após as discussões a respeito da indústria musical exposta no documentário assistido, colocamos uma caixa de som para tocar a música “A dança do Brega” do artista Kim Marques, de seu álbum homônimo⁸, cuja letra exalta o ato do dançar Brega. Para este momento

⁶ Disponível no endereço: https://www.youtube.com/watch?v=_7TBEJJCt0E

⁷ A Lei que homologa este evento está disponível no endereço: <https://leiestaduais.com.br/pa/lei-ordinaria-n-9310-2021-para-declara-o-ritmo-brega->

⁸ Data de lançamento 1996, disponível no site: www.bregaparaense.com.br/kimmarques

solicitamos aos educandos que dançassem do jeito que eles achavam que deveriam dançar a música.

A partir do momento de apreciação da letra da música, os alunos perceberam que se tratava de um tutorial de dança. Ao executar as instruções dadas pelo cantor, perceberam que os movimentos ali sugeridos eram os passos básicos da dança do Brega, em passagens como “[...] ei, você, pega a minha mão/ No meio do salão/ Eu vou te ensinar/ É um, é dois, um passinho pra trás/ É fácil de aprender/Girou, não para mais”⁹. E conforme avança, a música repete as orientações várias vezes. Desse modo, os alunos se envolveram na dança e desenvolveram movimentos corpóreos exteriorizando sentimentos e sensações oriundas de sua consciência corporal.

Nesse contexto, Silva *et al.* (2017, p. 09) aponta que o indivíduo dialoga com seu corpo sendo capaz de “mover, falar, sentir... A dança e a corporeidade se entrelaçam fundamentalmente ao que se refere desenvolvimento corporal, manifestando a singularidade de cada ser por meio do movimento”.

4.3 Oficina 3: trabalhando o gênero musical em dupla

Para esta aula, em consonância com a habilidade EF89EF13 (“Planejar e utilizar estratégias para se apropriar dos elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças de salão” BRASIL, 2018, p. 227), solicitamos aos alunos que dançassem em duplas.

Nesse momento, nós os auxiliamos mostrando a diversidade de passos em dupla que podem ser feitos com os movimentos corporais na dança do Brega, e juntos executamos os movimentos, explicando as relevâncias que eles têm de acordo com o que recomendam as normativas da Educação Física. É nesse viés que Nóbrega (2000, p. 72) diz que é nesse aspecto que a dança

deve ser considerada como prática pedagógica da Educação Física, considerando uma releitura do seu acervo de movimentos, de forma que o jogo, a dança, a ginástica, o esporte possam expressar e comunicar a complexidade do ser humano que se movimenta.

Assim, ao expor o aluno à interação com o outro em movimento, ampliam-se suas capacidades motoras em benefício de sua saúde corporal. Além disso, também se garante que a dança do Brega seja realizada de forma a assegurar benefícios culturais, a partir de uma aula

⁹ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/kim-marques/a-danca-do-brega/>

agradável tanto para os alunos quanto para os professores.

A interação dos alunos com a cultura do Brega foi de grande relevância, pois cada dupla pôde ter acesso a passos simples, mas cruciais para os entendimentos de certos movimentos. Dessa forma, os saberes necessários para a execução desses movimentos foram ativados, rendendo aos brincantes aprendizagem lúdica e prazerosa.

4.4 Oficina 4: Pôr em prática os conhecimentos apreendidos nas oficinas anteriores

Para esta aula, com vistas a abranger a habilidade EF89EF13 (“Planejar e utilizar estratégias para se apropriar dos elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças de salão” BRASIL, 2018, p. 227), dividimos a turma em grupos e pedimos que organizassem danças coreografadas, para isso, sugerimos que trouxessem músicas de cantores renomados do Brega paraense¹⁰.

Após a organização, os alunos se dividiram em quatro grupos com 6 alunos(as), totalizando 24 alunos(as), homens e mulheres, foi solicitado para 3 alunos que se caracterizaram de cantores do Brega, para fazerem a dublagem de cantar. Um aluno, caracterizado como Wanderley Andrade, dublou “Amor especial”¹¹, um outro, de Nelsinho Rodrigues, a música “Brega do Príncipe Negro”¹² e o último, de Kim Marques, a canção “Me Libera”¹³. Os discentes dublaram os bregas e os grupos, de forma harmônica, apresentaram suas coreografias. Foi dado um tempo para que os grupos se preparassem, a dinâmica foi apresentada com seus próprios movimentos e de maneira sintonizada e alinhada, mostrando que se dedicaram. As apresentações dos cantores e as coreografias foram excelentes. Com isso, pode-se dizer que, ao criarem suas próprias coreografias, os alunos planejaram e se apropriaram dos elementos constitutivos da dança do Brega.

Assim, conforme Nanni (1995, p.155), ao selecionar os conteúdos, hoje, objetos de conhecimento, o professor deve primar por uma perspectiva “dinâmica de desenvolvimento harmônico voltado para o crescimento integral do aluno, envolvendo a área psicomotora, afetiva, cognitiva, ajustando o aluno ao mundo em que vive, ou seja, a seleção deverá se encaixar na realidade escolar do educando”. Nesse viés, apesar de ser uma comunidade evangélica, por meio das metodologias empregadas, estimulou-se a participação dos estudantes e sua dedicação ao trabalho. Percebe-se, com isso, que não é o fato de seu credo religioso e sim

¹⁰ Cantores como Wanderley Andrade, Roberto Vilar, Nelsinho Rodrigues entre outros.

¹¹ Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/wanderley-andrade/1857392/>

¹² Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/nelsinho-rodrigues/606032/>

¹³ Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/nelsinho-rodrigues/606033/>

a forma como está sendo empregado o ensino da dança no conteúdo em âmbito escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se nessa experiência que os participantes no primeiro momento ficaram retraídos executaram poucos movimentos corporais. Já que se tratava de uma comunidade evangélica, começamos a desmistificar as oficinas para que se tornasse um momento lúdico e atrativo. Foi então que começamos, juntos, a dançar, diversificar os movimentos e coreografar de forma harmônica a experiência.

Para um país e um estado considerados dançantes e ricos em festas e tradições em que a dança está presente, torna-se peculiar pensar que a dança ainda não teve seu lugar legitimado no contexto escolar, visto que já faz um certo tempo da publicação do primeiro documento que faz referência à dança na Educação Física enquanto conteúdo.

Nota-se que, com a BNCC, a dança teve um avanço significativo dentro deste contexto. Por lei, ela deveria estar presente nas escolas, entretanto, nem mesmo isso é garantia de ter definitivamente a sua legitimidade dentro deste espaço. Muitas redes de ensino ainda não contam com um professor específico de Educação Física, ficando este componente a cargo do professor generalista, que não possui formação para o ensino da dança, assim como os demais conteúdo desta área. Embora muito se tenha avançado nos currículos de formação inicial de professores de Educação Física, estes ainda precisam quebrar diversas barreiras para efetivar esse conteúdo em suas aulas.

Depois de os educandos terem as diversas informações da origem e práticas dos saberes do Brega, eles interagiram mais, ficaram mais extrovertidos na dinâmica e pediram mais dias para que pudessem praticar com frequência a proposta. Foi uma experiência extraordinária onde todos participaram e se despojaram de seus preconceitos em relação àquelas pessoas que praticam a dança e vivem da música.

Constatou-se, também, que a retração do aluno em participar das aulas de Educação Física com a dança deve-se, primordialmente, ao fato de o objeto de ensino não ser desenvolvido nas aulas de Ensino Fundamental, durante os anos iniciais.

A investigação demonstrou que a dança como experiência de lazer suscita não somente a busca de prazer, mas também a apreensão de conhecimentos, expressões e linguagens que perpassam os diferentes interesses culturais. Destarte, desmistifica tabus, preconceitos e valores socioeducativos, contextualizando críticas sociais, com efeitos positivos no humor, no equilíbrio dos sentimentos, na autoestima e na sociabilidade, pois os alunos tiveram uma nova

visão da dança e daqueles que vivem dessa atividade.

É nesse sentido que se faz necessário levar em consideração os saberes que os alunos já possuem quando se trata de objetos de ensino relativos ao contexto no qual estão inseridos socialmente, uma vez que, ao pôr em prática seus conhecimentos, o aluno sente-se valorizado e incluso em seu próprio aprendizado. O fato de se trabalhar ludicamente com os movimentos corporais que sabiam fazer com que percebessem que não são meros expectadores de sua aprendizagem, mas atores capazes de interferir, inclusive em sua realidade local, quebrando preconceitos e conhecendo novas maneiras de expressar sua identidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, E. F. Instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais. **Educativa**, out. 1998.

BARROS, Lydia Gomes de. Tecnobrega: a legitimação de um estilo musical estigmatizado no contexto do novo paradigma da crítica musical. Recife: o autor, 2011. 226 p. **Tese** (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAC. Comunicação, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/2900/1/arquivo6540_1.pdf Acessado em: 05/08/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/educacao-fisica-no-ensino-fundamental-anos-finais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>. Acessado em: 12/08/2023.

COSTA, Tony Leão da. **Brega paraense**: indústria cultural e tradição na música popular do Norte do Brasil. In: Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011. Disponível em: https://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300474696_ARQUIVO_Brega-ANPUH2011.pdf. Acesso em: 20/11/2023.

DESLANDES, Brega S/A, documentário. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_7TBEJJCt0E. acesso em: 20/09/2023

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra: 2011; 50ª ed., 2015.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2001.

MORGADO, Ana Cristina. As múltiplas concepções da cultura. In: **Múltiplos Olhares em Ciência da Informação**, v. 4, n.1, mar. 2014. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/gpcie/files/2018/04/multiplas-concep%C3%A7%C3%B5es-cultura-1.pdf>. Acesso em: 20/11/2023.

NASCIMENTO, T.B.; CASTRO, F. B. O ensino da dança nas aulas de educação física escolar

e a compreensão dos meninos. **Revista Biomotriz**. ed. 10, n. 1. P. 90-104, 2016.

NANNI, D. **Dança-educação**: pré-escola à universidade. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

NÓBREGA, Terezinha. **Corporeidade e Educação Física**: do corpo-objeto ao corpo sujeito. Natal (RN): EDUFRN, 2000.

SILVA, Janielle Tavares da; MENDES, Josyele Moura; ARAÚJO, Patrícia do Socorro Chaves de. **Dança e Corporeidade**: interações nas Aulas de Educação Física. 2017

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: atlas, 1987. 175.

AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DE CAMPO NA ILHA DO MARAJÓ: um relato de experiência.

Manoel da Luz Rodrigues dos Santos¹
Marlute Miranda Palheta²

RESUMO

O trabalho tem como tema “Aulas de Educação Física em Uma Escola de Campo na Ilha do Marajó: Um relato de experiência”. O trabalho tem como objetivo geral: Investigar a percepção dos alunos em relação às aulas de Educação Física, com o intuito de compreender o nível de satisfação, motivação, preferências em relação às atividades praticadas e os principais fatores que podem atrapalhar a realização das aulas. Explorando a metodologia com enfoque qualitativa que possibilitou a abordagem através de estudo de caso, que para Yin (2015) e a abordagem mista segundo Creswell e Plano Clark (2018). A coleta de dados foi realizada através de aplicação de questionário com 4 questões para 45 alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Viana de Araújo, localizada no Município de Melgaço-PA. Através da coleta dos dados foi possível levantar informações das metodologias utilizadas pelo professor de educação física, percebendo que é utilizado método tradicional, com o conteúdo escrito no quadro e atividades para responder no caderno, sendo trabalhada de forma teórica a unidade temática esportes.

Palavras Chaves: Educação Física. Atividades. Alunos. Aulas. Metodologia

INTRODUÇÃO

As aulas de Educação Física desempenham um papel fundamental no desenvolvimento integral dos alunos, proporcionando vivências motoras, sociais e culturais relevantes para sua formação. Contudo, a forma como essas aulas são conduzidas pode variar significativamente de acordo com o contexto educacional em que estão inseridas. Nesse sentido, este artigo tem como foco investigar e analisar as aulas de Educação Física em uma escola de campo na Ilha do Marajó, considerando suas particularidades e os desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem.

A diversidade de contextos educacionais, aliada às características locais, culturais e geográficas, pode influenciar significativamente a abordagem pedagógica adotada nas aulas de Educação Física. A escola em questão, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Viana de Araújo, localizada na Ilha do Marajó, se enquadra nesse contexto específico, apresentando particularidades que podem repercutir na maneira como a disciplina é desenvolvida.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a percepção dos alunos em relação às aulas de Educação Física, com o intuito de compreender o nível de satisfação, motivação, preferências em relação às atividades praticadas e os principais fatores que podem atrapalhar a realização das aulas.

¹ Licenciado em Educação Física pela UEPa – Campus Melgaço.

² Licenciada em Educação Física pela UEPa – Campus Melgaço.

O presente estudo tem como objetivo geral investigar a percepção dos alunos em relação às aulas de Educação Física. Como objetivos específicos, busca-se avaliar o nível de satisfação dos alunos, identificar os fatores que influenciam sua motivação para participar das atividades durante as aulas e compreender as preferências dos alunos em relação às atividades a serem trabalhadas e apresentar os desafios enfrentados pelos professores de Educação Física.

A relevância desta pesquisa reside na compreensão mais aprofundada da relação entre o contexto de uma escola de campo na Ilha do Marajó e as práticas de Educação Física, possibilitando a identificação de desafios e oportunidades para o aprimoramento do ensino-aprendizagem nesse ambiente específico. Espera-se que os resultados deste estudo possam contribuir para o aperfeiçoamento das estratégias pedagógicas utilizadas, bem como para a valorização das particularidades culturais e geográficas na condução das aulas de Educação Física em escolas de campo na região amazônica.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS COMPETÊNCIAS NA BNCC.

No Brasil, a educação é um direito fundamental assegurado pela Constituição Federal de 1988. No entanto, ainda há uma lacuna entre o direito à educação e sua efetivação, principalmente quando se trata da educação integral. O Centro de Referência em Educação Integral considera a Educação Integral como uma concepção que abrange o desenvolvimento integral dos sujeitos em todas as suas dimensões - intelectual, física, emocional, social e cultural - e como um projeto coletivo compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais. Nessa perspectiva, todas as áreas de conhecimento devem ser valorizadas para evitar uma fragmentação do processo educacional.

No entanto, a Educação Física, embora seja um componente curricular obrigatório no Brasil, muitas vezes recebe tratamento inadequado, sendo apenas considerada como um complemento de carga horária. De acordo com Dos Santos e Fuzii (2019), a Educação Física ainda reflete características do passado, quando foi introduzida no currículo nacional, com fortes influências europeias. Ao longo dos anos, ocorreram mudanças significativas na sociedade brasileira e a Educação Física passou por importantes inovações. Dentre elas, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que busca proporcionar uma educação mais democrática e contextualizada.

Segundo Brasil (2018), a Educação Física é responsável por trabalhar as práticas corporais em suas diversas manifestações, considerando o movimento humano não apenas como um deslocamento no espaço e tempo, mas também como uma expressão cultural. Nesse

sentido, a BNCC enfatiza a importância dessa disciplina, apresentando-a de forma interdisciplinar, em diálogo constante com outras áreas de conhecimento. Assim, a Educação Física desempenha um papel relevante no sistema educacional do país, contribuindo para a formação integral dos indivíduos. Pertuzatti e Dickmann (2016) afirmam que a Educação Física deve abordar as práticas corporais como fenômenos culturais dinâmicos, permitindo que os estudantes construam diversos conhecimentos essenciais para sua formação.

No entanto, Neira (2018) argumenta que a BNCC de Educação Física apresenta incoerências e inconsistências por retomar princípios educacionais ultrapassados. O autor analisa o documento oficial e conclui que a ênfase em competências e habilidades pré-estabelecidas limita a criatividade pedagógica dos professores, contradizendo a intenção inicial do documento de promover uma Educação Física democrática e mais vinculada à vida dos alunos. Em outra publicação, Neira (2019) afirma que a BNCC de Educação Física representa um retrocesso no processo formativo dos alunos, pois incorpora fundamentos educacionais da segunda metade do século passado.

Contrariando essa visão, outros estudiosos enxergam novas possibilidades para a educação, como a proposta preliminar da Base Nacional Comum (BNC) para a formação de professores da Educação Básica (Gomes; da Silva Souza, 2021). Segundo os autores, é necessário romper com o modelo de formação de professores que serve aos interesses de um sistema econômico e substituí-lo por uma formação que valorize a liberdade de criação e ofereça aos novos professores oportunidades ilimitadas de recontextualizar o trabalho docente.

Nesse contexto, é importante destacar que a BNCC organiza as práticas corporais em seis Unidades Temáticas: Brincadeiras e jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas corporais de aventura. Cada uma dessas unidades contribui para o desenvolvimento de competências específicas, como a compreensão e valorização da cultura corporal, a promoção da saúde e qualidade de vida, o desenvolvimento da consciência corporal, a participação em diferentes contextos sociais e a busca por uma cidadania ativa e responsável. Essas competências são essenciais para a formação dos estudantes, contribuindo para uma educação integral e uma sociedade mais inclusiva e consciente.

Além disso, a BNCC também destaca a importância da Educação Física na promoção da igualdade de gênero e no combate a qualquer forma de discriminação e violência. A disciplina deve proporcionar aos estudantes a reflexão sobre estereótipos, preconceitos e desigualdades presentes no contexto das práticas corporais, incentivando a construção de relações mais equitativas e respeitadas.

A Educação Física, dentro da BNCC, é conceituada como um espaço de aprendizagem

que vai além da prática esportiva e das habilidades motoras. Ela engloba também a compreensão dos valores envolvidos nas diferentes manifestações corporais, o respeito à diversidade cultural e a valorização do corpo em suas múltiplas formas.

Para que a Educação Física possa cumprir plenamente suas competências na BNCC, é essencial que os professores sejam capacitados e atualizados constantemente. Eles devem ser capazes de planejar aulas que contemplem as diferentes unidades temáticas, promovendo a participação ativa dos estudantes, o diálogo entre as disciplinas e a conexão com a realidade dos alunos.

Além disso, é fundamental que as escolas ofereçam infraestrutura adequada, recursos materiais e espaços adequados para a prática das atividades físicas. Isso inclui desde quadras esportivas e equipamentos até espaços para dança, ginástica e outras manifestações corporais.

Em suma, a Educação Física desempenha um papel crucial na formação integral dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de competências físicas, cognitivas, afetivas e sociais. A BNCC reconhece a importância dessa disciplina e busca valorizá-la, integrando-a de forma interdisciplinar e promovendo a reflexão sobre questões sociais e culturais. No entanto, é necessário um esforço contínuo para garantir que a Educação Física seja efetivamente incorporada no currículo escolar, com recursos adequados e formação qualificada para os professores. Dessa forma, poderemos avançar em direção a uma educação mais completa, inclusiva e que valorize a integralidade do ser humano.

Na quarta competência, a BNCC orienta que as aulas de Educação Física devem promover uma "formação cidadã". Nessa perspectiva, o documento sugere que é preciso desenvolver a capacidade de identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando criticamente os modelos disseminados na mídia, bem como discutir posturas consumistas e preconceituosas (Brasil, 2018).

De acordo com essa recomendação, as aulas de Educação Física constituem um ambiente favorável para discutir os padrões de desempenho no esporte e na saúde, bem como os padrões de estética corporal e alimentação que levam a diferentes estéticas corporais. Além disso, essa competência leva o debate sobre posturas consumistas para o ambiente da sala de aula, o que contribui para a formação ética dos alunos. Nesse sentido, os alunos são incentivados a desenvolver discernimento para entender todo o processo de consumo e seus impactos. Por fim, é importante trazer o debate sobre posturas preconceituosas, como o racismo, para que os alunos possam desenvolver uma postura ética e valores humanos sólidos.

A quinta competência aborda o "combate ao bullying". O texto da BNCC propõe que os alunos desenvolvam a capacidade de identificar as formas de produção dos preconceitos,

compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e seus participantes (Brasil, 2018).

Nesse contexto, podemos inferir que as aulas de Educação Física devem incluir todas as pessoas nas atividades propostas, independentemente de suas habilidades, etnias ou características físicas. Além disso, essas aulas devem motivar os alunos a combater o preconceito por meio de atividades corporais, rompendo com modelos superados que se baseiam apenas na prática de um esporte, como o futebol. Ao contrário, a atividade pedagógica do componente curricular Educação Física deve ser mais inclusiva e cultural, considerando a diversidade e evitando práticas corporais excludentes.

A sexta competência a ser desenvolvida nas aulas de Educação Física tem como foco a "educação e valores". O texto da BNCC sugere que as aulas devem estimular o aluno a interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam (Brasil, 2018).

Podemos inferir que, segundo essa orientação, o aluno precisa ser capaz de perceber quem são os sujeitos participantes dessas práticas corporais, levando em consideração a cultura dos povos e entendendo as diferenças religiosas e culturais. Nessa perspectiva, é fundamental contextualizar as práticas corporais, respeitando as diferenças e evitando impor padrões.

A sétima competência aborda a temática da "identidade e cultura". Propõe-se que os alunos desenvolvam a capacidade de reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos (Brasil, 2018).

Podemos deduzir dessa orientação que é necessário trabalhar habilidades que permitam aos alunos perceber os estereótipos que marcam e dão identidade a determinados grupos e culturas. Nesse sentido, os alunos precisam entender que cada cultura possui uma forma peculiar de tratar o esporte e as diferentes práticas corporais, além de perceber que o esporte também pode ser um fator determinante na identificação de uma determinada cultura.

A oitava competência propõe que as atividades respeitem a "autonomia" dos indivíduos. O texto orienta que os alunos devem usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e promover a saúde (Brasil, 2018).

Deduz-se dessa orientação da BNCC que as práticas corporais abordadas nas aulas de Educação Física precisam ser desenvolvidas de maneira que os alunos possam utilizá-las independentemente, seja no contexto de lazer, no desenvolvimento de redes sociais ou para promover a saúde. Isso implica em proporcionar aos alunos autonomia na escolha e na prática das atividades físicas, levando em consideração seus interesses, preferências e necessidades

individuais.

Em suma, as competências quatro a oito da BNCC para o componente curricular de Educação Física buscam promover uma formação cidadã, estimulando a reflexão crítica sobre padrões de desempenho, saúde, estética corporal e consumismo. Além disso, enfatizam a importância de combater o bullying e posturas preconceituosas, promover valores éticos e humanos, valorizar a diversidade cultural nas práticas corporais, reconhecer a identidade cultural dos povos e grupos, e proporcionar autonomia aos alunos na participação em atividades físicas. Essas competências visam formar indivíduos conscientes, críticos, inclusivos e autônomos, capazes de compreender e se envolver de forma significativa nas práticas corporais ao longo de suas vidas.

2.2. EDUCAÇÃO NO CAMPOS E SUAS CARACTERIZAÇÕES.

Segundo a Constituição Federal, a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, que deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Essa afirmação ressalta que a educação é um direito universal, abrangendo todas as pessoas, independentemente de sua classe social, cor, raça ou localização geográfica. (Silva, 2020)

Considerando a diversidade geográfica do Brasil, com estados, municípios e localidades com realidades distintas, cada região apresenta particularidades em relação à educação. No contexto da educação no campo, essa diversidade torna-se evidente, uma vez que o acesso à educação nessas localidades difere das áreas urbanas. Contrariando o disposto no artigo 205 da Constituição Federal, as crianças das comunidades rurais tiveram acesso tardio à educação, enquanto as crianças das áreas urbanas já desfrutavam desse direito. (Ramm, 2023)

Com base no artigo 211 da Constituição, que estabelece a colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios na organização dos sistemas de ensino, o ensino fundamental, atualmente compreendido do 5º ao 9º ano, pode ser organizado pelos municípios, proporcionando a oferta de ensino nas comunidades mais distantes. (Rodrigues, 2019)

No ano de 1998, foi criada a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, entidade que promove e coordena ações conjuntas pela escolarização das populações rurais em todo o país. Essa iniciativa representou um marco para levar o ensino às comunidades mais remotas, permitindo que os moradores tivessem acesso à educação sem precisar deixar suas localidades. (Silveira, 2023)

No mesmo ano, ocorreu a I Conferência de Educação Básica no Campo, que envolveu diversos atores como o MST, UnB, Unicef, Unesco, ONU e CNBB. Essa conferência

proporcionou discussões e debates sobre a educação no campo, abordando problemas como dificuldades, qualidade de ensino e desafios enfrentados pelos profissionais de educação que trabalham nessa área. (Silva, 2020)

Em 16 de abril de 1998, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Em 2001, o Programa passou a fazer parte do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), no Ministério do Desenvolvimento Agrário. O Pronera surgiu com o propósito de formar educadores e promover ações educativas nas áreas de assentamentos, explorando a realidade do homem do campo. (Ramm, 2023)

Em dezembro de 2001, o Ministério de Educação (MEC/Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação) aprovou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, por meio do Parecer nº 36/2001. Posteriormente, em 3 de abril de 2002, o MEC publicou a Resolução CNE/CEB nº. 1, que instituiu essas diretrizes. (Rodrigues, 2019)

A aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo também está em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 14, que descreve a gestão democrática das escolas do campo, enfatizando a participação da comunidade escolar e local nas ações desenvolvidas no ambiente escolar. (Silveira, 2023)

Segundo o Conselho Nacional de Educação, a identidade da escola do campo está associada às questões inerentes à sua realidade, levando em consideração os saberes produzidos pelos moradores e buscando integrar diferentes áreas do conhecimento com os contextos locais e regionais, valorizando esses saberes. (Silva, 2020)

A LDB 9394/96, em seu Art. 28, destaca que, na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino devem promover as adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região, como conteúdos curriculares específicos e métodos de ensino adequados à realidade do campo. (Ramm, 2023)

A educação no campo busca superar as desigualdades e garantir o acesso, a permanência e a qualidade do ensino para os moradores das áreas rurais. Para isso, são implementadas políticas públicas e ações específicas que levam em consideração as particularidades dessas comunidades. (Rodrigues, 2019)

Algumas características da educação no campo incluem:

Escolas Multisseriadas: Nas áreas rurais, muitas vezes não é viável ter escolas com apenas uma série por turma devido ao baixo número de estudantes. Por isso, é comum encontrar escolas multisseriadas, onde um único professor é responsável por diferentes séries em uma mesma sala de aula, adaptando o ensino às diferentes faixas etárias e níveis de conhecimento

dos alunos (Mendes, 2023).

Currículo Contextualizado: O currículo nas escolas do campo deve considerar a realidade e as necessidades dos estudantes rurais. Isso envolve incluir conteúdos que valorizem os saberes locais, como a agricultura, a agropecuária, a cultura e as tradições da comunidade. Além disso, é importante promover uma educação que estimule a relação entre teoria e prática, possibilitando que os alunos apliquem os conhecimentos adquiridos no contexto rural (Alves, 2023).

Pedagogia da Alternância: Em algumas escolas do campo, é adotada a pedagogia da alternância, na qual os estudantes passam períodos alternados entre a escola e suas famílias. Durante o tempo na escola, são oferecidas atividades teóricas e práticas, enquanto nos períodos em que estão em casa, os alunos aplicam os conhecimentos adquiridos na escola no trabalho no campo, sob orientação dos pais ou responsáveis (Mendes, 2023).

Formação de Professores: A formação de professores para atuarem nas escolas do campo é fundamental. Eles precisam estar preparados para lidar com as especificidades dessas comunidades, compreender as práticas agrícolas, conhecer a cultura local e ser capazes de adaptar o ensino às diferentes realidades dos alunos.

Infraestrutura Adequada: É necessário garantir a infraestrutura adequada nas escolas do campo, com salas de aula adequadas, bibliotecas, laboratórios, acesso à internet e transporte escolar, quando necessário. Além disso, é importante que as escolas estejam próximas das comunidades rurais, facilitando o acesso dos alunos e evitando longos deslocamentos (Alves, 2023).

A educação no campo busca promover a igualdade de oportunidades educacionais, valorizar os saberes locais, fortalecer a identidade e a cultura das comunidades rurais e preparar os estudantes para a vida no campo, estimulando o desenvolvimento sustentável e a melhoria da qualidade de vida nessas regiões (Mendes, 2023).

Dentro dos parâmetros que orientam a educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação traçam diretrizes a serem seguidas para proporcionar um ensino de qualidade às comunidades rurais, levando em consideração a realidade dessas comunidades. Isso é respaldado pela Resolução nº 1, de 03 de abril de 2002 (Brasil, 2002).

De acordo com o parecer CNE/CEB nº 23/2007 (Conselho Nacional de Educação), a Educação do Campo é de responsabilidade dos entes federativos, que devem estabelecer formas de colaboração para seu planejamento e execução. Seus objetivos são garantir o acesso universal, a permanência e o sucesso escolar com qualidade em todos os níveis da Educação Básica. A Educação do Campo deve ser regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito

Federal e pelos Municípios, em suas respectivas áreas prioritárias. Preferencialmente, ela deve ser desenvolvida por meio do ensino regular e, quando necessário, deve ser oferecida na modalidade da Educação de Jovens e Adultos para as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos no Ensino Fundamental ou Médio na idade adequada (Brasil, 2007).

Com base na promulgação do artigo 211 da Constituição Federal, que descentraliza o ensino fundamental dos anos seguintes da esfera estadual, deixando a responsabilidade de organização para os municípios, torna-se possível levar o ensino às comunidades rurais, permitindo que os residentes continuem seus estudos sem a necessidade de se deslocarem para fora de suas comunidades.

Assim, com base nessas legislações que orientam a educação no campo, o estado do Pará, por meio da Lei nº 7.806, de 29 de abril de 2014, determina como os municípios paraenses devem implementar essa modalidade de ensino na zona rural (Pará, 2014).

Segundo a Lei nº 7.806, publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 2014, o Ensino Modular visa garantir o acesso dos alunos à educação básica e a igualdade de direitos, assegurando a ampliação do nível de escolaridade e a permanência dos alunos em suas comunidades. Além disso, observa as peculiaridades e diversidades encontradas no campo, nas águas, nas florestas e nas aldeias do Estado do Pará (Araújo, 2020).

Dessa forma, é importante ressaltar que os municípios paraenses têm a responsabilidade de implantar a educação do campo em suas localidades, levando em consideração a diversidade geográfica, independentemente da distância entre a zona urbana e a rural.

A Lei nº 7.806 enfatiza que a educação do campo deve considerar a diversidade territorial e reconhecer os diversos povos do campo, das águas, das florestas e das aldeias, a fim de compreender a dinâmica socioespacial da Amazônia. Portanto, a educação do campo deve atender aos requisitos necessários para proporcionar um ensino de qualidade, levando em consideração as peculiaridades das comunidades rurais do estado do Pará (Pará, 2014).

Assim, no estado do Pará, nos municípios onde foi implantada a modalidade de ensino SOME (Sistema Modular de Ensino), como é o caso de Melgaço-PA, essa modalidade é oferecida apenas para o ensino do 6º ao 9º ano. O ensino médio é oferecido em algumas localidades pela esfera estadual. (Araújo, 2020).

Em Melgaço-PA, o município adaptou-se à lei estadual nº 7.806 de 29 de abril de 2014. O ensino fundamental do 6º ao 9º ano é oferecido em períodos de 35 dias para cada módulo, abrangendo três disciplinas relacionadas à área de formação do professor ou que fazem parte da área de conhecimento. Dessa forma, o professor de língua portuguesa, por exemplo, trabalha

além da disciplina de língua portuguesa, outras disciplinas (Pará, 2014).

A partir desse conceito, é possível compreender como surgiu a educação do campo, considerando que essa forma de ensino foi resultado de lutas para levar educação a todos, mesmo aqueles que vivem distantes dos centros urbanos. Caldart (2002) destaca que a ação educativa tem como grande objetivo contribuir para o desenvolvimento pleno do ser humano, sua humanização e inserção crítica na sociedade em que está inserido. Segundo o autor, os sujeitos se humanizam ou se desumanizam em determinadas condições materiais e relações sociais, e as práticas sociais, especialmente as relações de trabalho, moldam os sujeitos.

De acordo com o autor, a finalidade da ação educativa é promover transformações no conhecimento do indivíduo, possibilitando que ele transforme seu meio social e contribua de maneira significativa para as mudanças sociais que ocorrem na sociedade. Bavareso e Rauber (2014) abordam as dificuldades encontradas na oferta de educação nas comunidades rurais. Eles ressaltam que o campo muitas vezes é compreendido como um lugar de vida e trabalho, inserido em um contexto de relações sociais desiguais caracterizadas pelo modo de produção capitalista. O campo é geralmente visto apenas como um espaço para atividades agrícolas, onde o homem é reconhecido apenas como trabalhador rural.

Fernandes (2012) mostra que o espaço rural vai além do ambiente de atividades agrícolas, sendo um lugar onde uma diversidade de cultura camponesa constrói sua existência. Nesse espaço, os indivíduos possuem conhecimentos que vão além da leitura e escrita, adquiridos por meio de suas experiências cotidianas e explorados em diferentes campos de experiência e áreas de conhecimento.

No entanto, mesmo sendo relevante para os indivíduos que vivem no campo, a educação do campo enfrenta diversas barreiras para alcançar essas comunidades. Conforme Haje (2014), nos últimos 15 anos, os sujeitos do campo têm se mobilizado por meio de movimentos sociais e sindicais para garantir o direito à educação nas comunidades onde vivem e trabalham, buscando assegurar seus modos de vida, formas de pensar e compreender o mundo.

O direito à educação no campo não foi concedido automaticamente, sendo necessário conquistá-lo por meio da mobilização desses movimentos sociais e sindicais. Apesar dos avanços já alcançados e das barreiras superadas, as políticas educacionais ainda são insuficientes, como ressalta Haje (2014). O autor destaca que ainda estamos longe de garantir a universalização da Educação Básica no campo e superar a acentuada desigualdade educacional.

Essa desigualdade pode ser observada em diversos fatores, como nos livros didáticos distribuídos nas escolas públicas. Embora as diretrizes enfatizem a necessidade de adaptação

do conteúdo à realidade do aluno, muitas vezes os livros apresentam conteúdos distantes dessa realidade, sendo o primeiro contato do aluno com a sequência didática algo desconhecido para ele (Araújo, 2020).

Outro fator que evidencia a desigualdade é a infraestrutura das escolas, em especial na região do Pará, como no caso das escolas de Melgaço. Nas comunidades rurais, algumas escolas são palafitas, não oferecendo condições adequadas de trabalho e estudo para alunos e professores. A falta de energia elétrica, acesso à internet e espaços para atividades extracurriculares são apenas alguns dos problemas enfrentados pelas escolas do campo (Araújo, 2020).

Assim, mesmo com alguns avanços na educação do campo, essa modalidade de ensino ainda está aquém do que é assegurado pela legislação. As lutas dos movimentos sociais trouxeram o direito à educação para as comunidades rurais, porém, a realidade ainda está distante do que é estabelecido nas políticas educacionais.

2.3. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICO- SUPERADORA

Na história da Educação Física o livro base que trata dessa concepção que formulou teoricamente essa abordagem, sendo a mais marcante é a obra Metodologia do Ensino da Educação Física publicado no ano de (1992) elaborado pelo grupo denominado Coletivo de Autores (Carmen Lucia Soares, Celi Neuza Zulke Taffarel, Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal, Lino Castelani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Brach.

De acordo com Darido (2003) utiliza o discurso da justiça social como ponto de apoio tendo recebido influências dos educadores da educação física como José Libânio e Demerval Saviani tem como referencial teórico a Sociologia tendo por base o Materialismo histórico-dialético de Karl Marx, é uma concepção filosófica do partido marxista, ou seja, é um estudo da vida social dos fenômenos que ocorreram no decorrer da vida das sociedades.

A Concepção Crítico- Superadora caracteriza-se como uma concepção assertiva, visto que sugere uma metodologia de trabalho e aponta critérios para a organização dos conteúdos da disciplina educação física no âmbito escolar, com vistas à superar a ênfase em um único conteúdo que seria o esporte, a partir de um olhar biológico da educação física que no entendimento desses autores a educação física naquele contexto histórico só contribuía para manter a posição de dominância da classe dominante, nesse sentido a proposta crítico-superadora era superar essa situação e pensar uma educação física que fosse para a classe trabalhadora a qual pudesse construir e valorizar a cultura corporal trazendo uma perspectiva de transformação social.

Segundo Soares et al (1992) Essa concepção [...] busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas por expressão corporal[...] chamado pelo coletivo de autores como cultura corporal, essa concepção surge em oposição ao conceito de aptidão física, pois a educação física tinha ênfase no conteúdo esporte na técnica e a Educação Física não é somente transcender os conteúdos da prática do esporte, da competição ou do individualismo, mas deve trazer conhecimento para o aluno no âmbito social, político econômico e cultural.

Os autores deixam claro, que essa abordagem se contrapõem à ideia de aptidão física como objeto final da Educação Física Escolar, a reflexão pedagógica segundo a abordagem Crítico-Superadora relativo aos conhecimentos da Educação Física possui características específicas como, Diagnóstica, a qual refere à constatação e leitura de dados da realidade que precisam ser interpretados, ou seja, de um julgamento sobre o mesmo, um sujeito pensante e reflexivo, Judicativa porque julga baseado em uma ética que representa os interesses de classe de certa classe social é também teleológica porque foca no alvo onde pretende chegar e busca uma nova direção a depender da perspectiva de classe de quem a reflete.

Para o coletivo (1992) de autores essa reflexão pedagógica precisa ser entendida como um projeto político pedagógico, político porque direciona propostas de intervenção em certa direção e pedagógico porque propõe uma reflexão humana sobre a ação na realidade explicando as suas determinações. A organização do ensino naquele período era dividido por séries, sendo os ciclos da escolarização pensados a partir da realidade das séries desde o que hoje é chamado da educação infantil até o ensino médio distribuídos em quatro ciclos, onde o primeiro estende-se da pré-escola a terceira série, onde ocorre a organização da identidade dos dados da realidade.

O segundo ciclo compreende da quarta até a sexta série a qual inicia-se a sistematização do conhecimento, no terceiro ciclo que engloba a sétima e oitava série ocorrendo a ampliação da sistematização do conhecimento e no quarto ciclo que corresponde à primeira, segunda e terceira série do ensino médio havendo o aprofundamento da sistematização do conhecimento, a avaliação vai além da aplicação de testes mensurar medidas e fazer a classificação ou seleção dos alunos ela busca valorizar a capacidade de reflexão crítica a respeito dos conteúdos trabalhados e o progresso individual do aluno priorizando o processo de ensino-aprendizagem.

3 MATERIAIS E MÉTODOS

3.1. TIPO DE ESTUDO E ABORDAGEM

Esta pesquisa será conduzida como um estudo de caso com abordagem mista. O estudo de caso é uma estratégia de pesquisa qualitativa que permite uma investigação detalhada e

aprofundada de um fenômeno específico em seu contexto real, conforme defendido por Yin (2015). A abordagem mista, por sua vez, combina elementos qualitativos e quantitativos na coleta e análise de dados, proporcionando uma visão mais abrangente e enriquecedora do tema em questão, como proposto por Creswell e Plano Clark (2018).

3.2. LOCAL DA PESQUISA

O estudo será realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Viana de Araújo, localizada na Ilha do Marajó, região amazônica do estado do Pará. A escolha dessa instituição se deve à sua localização em área rural e às particularidades culturais da região, o que possibilitará uma compreensão mais ampla das práticas de Educação Física em um contexto específico.

3.3. PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa 45 alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Viana de Araújo.

3.4. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada por meio de observação participante das aulas de Educação Física, conforme defendido por Bogdan e Biklen (1994). Durante as observações, foram registradas anotações sobre as práticas pedagógicas adotadas pelos professores e o comportamento dos alunos em relação às atividades físicas e esportivas.

Além disso, foi aplicado um questionário aos alunos para obter suas percepções e opiniões sobre as aulas de Educação Física e a relevância dessas atividades em suas vidas. O questionário foi baseado em escalas de Likert e questões abertas, seguindo as orientações de Pasqualí (2010) para a construção de instrumentos de pesquisa.

3.5. ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados qualitativos obtidos por meio das observações e respostas abertas do questionário foi realizada utilizando a técnica de análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2016). As respostas dos alunos foram categorizadas e agrupadas em temas relevantes relacionados às práticas de Educação Física na escola de campo na Ilha do Marajó.

Após coletarmos os dados por meio das observações das aulas de Educação Física e das respostas abertas do questionário, foi realizada a análise das informações. Utilizamos a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016).

Primeiramente, analisamos as respostas dos alunos. As respostas foram cuidadosamente examinadas e agrupadas em categorias ou temas relevantes. Por exemplo, se muitos alunos mencionaram a importância de ter mais atividades ao ar livre, criamos uma categoria específica para isso. Dessa forma, conseguimos identificar os principais temas que emergiram das

respostas dos alunos e compreender melhor suas percepções e opiniões sobre as práticas de Educação Física na escola de campo na Ilha do Marajó.

Por fim, com base nas categorias e temas identificados, pudemos obter insights valiosos sobre a prática de Educação Física na escola de campo e entender melhor como as atividades eram desenvolvidas e percebidas pelos alunos. Essa análise de dados nos auxiliou na formulação de recomendações e sugestões para aprimorar as práticas educacionais na disciplina de Educação Física.

3.6. ASPECTOS ÉTICOS

Esta pesquisa seguiu as diretrizes éticas estabelecidas pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, garantindo o respeito aos princípios de autonomia, beneficência, não maleficência e justiça em relação aos participantes. Foi solicitada a autorização prévia da escola e dos participantes envolvidos na pesquisa, garantindo a confidencialidade e anonimato das informações coletadas. Os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e tiveram a opção de participar voluntariamente, sem qualquer tipo de pressão ou constrangimento. Foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para obter o consentimento dos participantes.

3.7. LIMITAÇÕES

É importante ressaltar que esta pesquisa possui algumas limitações, como o tamanho reduzido da amostra e a restrição ao contexto específico da escola de campo na Ilha do Marajó. Portanto, os resultados obtidos podem não ser generalizáveis para outras realidades educacionais. No entanto, a investigação minuciosa das aulas de Educação Física nesse ambiente específico pode fornecer informações valiosas para o relato de experiência e compreensão das práticas pedagógicas e das percepções dos alunos em relação às atividades físicas e esportivas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, passamos a analisar as informações obtidas durante esse período de interação com os 45 alunos.

4.1 PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

No que diz respeito às aulas, verificou-se que estas têm duração de 35 minutos cada e acontecem duas vezes por semana cujo espaço utilizado é a própria sala de aula, que é composta por um quadro magnético, dois ventiladores e carteiras escolares compatíveis com o número de alunos. Os materiais utilizados são: quadro, pincel atômico e apostila.

Através dessas informações, nota-se que o método de ensino empregado é o tradicional, com o conteúdo escrito no quadro e atividades para responder no caderno. Nossa observação

coincidiu com o quarto bimestre no qual foi trabalhada de forma teórica a unidade temática esportes. Nessas atividades notou-se a interação do professor com os alunos e destes com os colegas, mostra-se insatisfatória embora os mesmos participem das atividades propostas no caderno.

Esses fatos nos conduzem a inferir que as aulas de Educação Física com vistas a contribuir para a formação cidadã dos alunos precisam se converter em práticas pedagógicas que tematizem formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, entre outras manifestações sócio culturais que podemos chamar de cultura corporal (SOARES *et al*, 1992).

4.2 ASPECTOS CULTURAIS E GEOGRÁFICOS INFLUENCIANDO A ABORDAGEM PEDAGÓGICA

Em uma segunda análise, investigamos os aspectos culturais e geográficos que podem influenciar a abordagem pedagógica da escola em questão. Durante essa investigação, observamos que, embora o professor faça referências a todas as unidades temáticas propostas pela BNCC, os esportes têm predominância na preferência dos alunos, sendo o conteúdo mais teorizado nas intervenções pedagógicas. Isso mostra uma abordagem tradicional com foco principal na "esportivização" dos conteúdos. A adoção dessa abordagem pode estar relacionada a dois fatores específicos: a localização geográfica da escola e a formação do professor de educação física.

Em primeiro lugar, a localização geográfica da EMEF Francisco Viana de Araújo é um fator que influencia o uso da abordagem mais tradicional nas aulas de educação física. A escola está localizada na comunidade evangélica Nova Jerusalém, à margem direita do rio Tajapuruzinho, no município de Melgaço. Essa região é composta por extensas áreas alagadas e não possui terrenos sólidos próximos, o que dificulta a construção de espaços adequados para aulas práticas de certos conteúdos, como futsal, handebol, basquetebol e voleibol, entre outros. Isso limita a capacidade do poder público de oferecer uma variedade maior de atividades aos profissionais de educação física que atuam na escola.

Em segundo lugar, e não menos importante, o uso de uma abordagem menos crítica nas aulas de educação física pode estar relacionado ao fato de que nas áreas ribeirinhas, as aulas desse componente curricular ainda são ministradas por professores sem formação específica em Educação Física, embora sejam graduados em outras áreas da educação, na maioria dos casos. Por exemplo, professores de história, ciências naturais, geografia, entre outras disciplinas, são

deslocados para lecionar educação física apenas para completar a carga horária, resultando em uma redução das atividades nessa disciplina em benefício das outras.

Como resultado, os espaços naturais abertos que a escola possui não são utilizados para práticas de atividades ao ar livre, como a utilização do rio para aulas práticas de natação. Nesse caso, podemos inferir que a presença de um profissional com experiência prática e acadêmica na área de educação física poderia oferecer novas possibilidades de aprendizado, mesmo diante das limitações impostas pelas condições geográficas e culturais. Para Soares et al (1992), quando os conteúdos das aulas de Educação Física limitam-se às modalidades esportivas e estas tratadas de forma superficial, há um desprestígio a outros conhecimentos da cultura corporal.

4.3 OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Nossa terceira análise centrou-se nos desafios enfrentados pelos professores de Educação Física na Escola Francisco Viana, considerando os aspectos discutidos anteriormente e suas implicações na atuação em sala de aula. Vale ressaltar que, cabe ao poder público, as adaptações necessárias para atender as particularidades de cada região na oferta da educação básica (Brasil, 2018).

No entanto, durante as observações feitas no ambiente escolar, constatou-se que a instituição não possui infraestrutura esportiva, como quadras ou campos de terra, em seu entorno. Além disso, a falta de espaços alternativos é evidente, uma vez que o espaço físico da escola é inadequado para a realização de aulas práticas. As salas de aula são geminadas, e o único espaço livre disponível é o pátio do refeitório, que acaba sendo inadequado devido ao constante fluxo de alunos que o utilizam para ir ao banheiro ou bebedouro.

Outro aspecto relevante diz respeito à disponibilidade de materiais para as aulas práticas. A escola não possui qualquer tipo de material em estoque para atividades corporais escolares, como bolas para esportes (futebol, voleibol, basquetebol, handebol), cones, aros, redes e outros materiais. Essa falta de estrutura física e de recursos materiais constitui um grande desafio para os professores de Educação Física.

Além disso, não podemos ignorar a questão logística enfrentada pelos professores. Todos os professores do ensino fundamental II, do 6º ao 9º ano, residem na cidade de Melgaço e precisam se deslocar diariamente para lecionar na escola. Esses deslocamentos são feitos por meio de diferentes embarcações, como barcos motorizados, voadeiras ou rabetas. A maioria dos professores utiliza o último meio de transporte mencionado. Outro fator que dificulta a logística é a falta de alojamento na escola, o que impede que os professores permaneçam no local e evitem a exaustiva jornada de viagens diárias. Esse tempo de deslocamento interfere, sem dúvida, no planejamento das atividades docentes e na análise dos dados coletados durante as

aulas, o que também contribui para que o exercício da docência nesse local se torne um desafio diário árduo.

4.4 A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO ÀS ATIVIDADES

Referente a primeira pergunta:

A pergunta inicial era se o aluno se sente satisfeito com as aulas de educação física. Analisando as respostas das entrevistas, podemos identificar algumas tendências e padrões em relação à percepção dos alunos em relação às aulas de Educação Física. Aqui estão algumas observações:

1. Insatisfação com as aulas teóricas: Essa categoria foi a mais frequente, as respostas dos alunos mencionando insatisfação com as aulas teóricas, descrevendo-as como chatas, monótonas e com poucas atividades práticas.

2. Interesse variável nas aulas: Essa categoria representou um grupo de estudantes que mencionaram que seu interesse nas aulas de Educação Física varia dependendo do tema ou atividade abordada. Algumas aulas são consideradas interessantes, mas outras são menos envolventes.

3. Participação sem entusiasmo: Outro grupo de alunos indicaram que eles participam das aulas de Educação Física, mas não demonstram entusiasmo. Eles não expressam uma satisfação completa com as atividades desenvolvidas.

4. Aprendizado sobre esportes e atividade física: Alguns estudantes apreciam a oportunidade de aprender sobre diferentes esportes e atividades físicas nas aulas de Educação Física, e isso contribui para sua satisfação parcial.

Com base na análise das respostas dos alunos, é possível concluir que há uma insatisfação predominante em relação às aulas de Educação Física. A categoria mais frequente foi a "Insatisfação com as aulas teóricas", na qual os alunos expressaram descontentamento com o formato atual das aulas, mencionando a falta de atividades práticas e a ênfase excessiva nas atividades teóricas.

Além disso, muitos alunos mencionaram que seu interesse nas aulas varia dependendo do tema abordado, indicando uma categoria de "Interesse variável nas aulas". Isso sugere que as aulas podem ser consideradas interessantes em certas ocasiões, mas menos envolventes em outras.

Outra categoria identificada foi a de "Participação sem entusiasmo", na qual os alunos afirmaram que participam das aulas, mas não as consideram empolgantes. Isso indica uma falta de satisfação completa com as atividades desenvolvidas.

Uma categoria menos frequentemente mencionada foi a de "Aprendizado sobre esportes e atividade física", na qual alguns alunos expressaram apreciação pela oportunidade de aprender sobre diferentes esportes e atividades físicas nas aulas de Educação Física.

Em síntese, a análise das respostas dos alunos revelou uma lacuna entre as expectativas dos alunos e o que está sendo oferecido nas aulas de Educação Física. A insatisfação predominante em relação às aulas teóricas, a falta de entusiasmo na participação e a variação do interesse indicam que as aulas não estão atendendo completamente às necessidades e preferências dos alunos. Essa análise destaca a importância de revisar o currículo e a abordagem pedagógica utilizada pelos professores, a fim de tornar as aulas mais dinâmicas, envolvendo atividades práticas e esportivas, além das atividades teóricas. Isso poderia contribuir para aumentar o engajamento e a satisfação dos alunos nas aulas de Educação Física.

Sobre esse assunto, Soares et al (1992) aborda sobre a necessidade de superação de práticas mecânico-burocráticas pela adoção de práticas pedagógicas produtivo-criativas e reiterativas a fim de que os alunos usem seus saberes, suas capacidades cognitivas e sua criatividade para solucionar os problemas de seu cotidiano.

Referente a Segunda pergunta:

A segunda pergunta, tratava sobre se o aluno **se sentia motivado a se envolver nas atividades durante as aulas de Educação Física**. Para realizar a análise de conteúdo e identificar as categorias mais citadas, é necessário examinar as respostas das entrevistas e agrupar as informações relevantes. Com base nas respostas fornecidas, é possível identificar as seguintes categorias:

1. Falta de interação prática: Os entrevistados mencionaram a ausência de atividades práticas, como brincadeiras ou jogos, durante as aulas de Educação Física. Essa categoria está relacionada à falta de oportunidades de participação ativa.

2. Ausência de variedade de conteúdo: Os entrevistados afirmaram que as aulas são monótonas e se concentram apenas em conteúdos teóricos ou atividades de resposta e pesquisa. Essa categoria abordava sobre a falta de diversidade e variedade nas aulas.

3. Falta de interesse nos temas abordados: Os entrevistados mencionaram que não se sentem motivados porque os temas abordados nas aulas não despertam seu interesse pessoal. Essa categoria está relacionada à falta de conexão entre os conteúdos abordados e os interesses dos alunos.

4. Percepção de aulas chatas: Os entrevistados descreveram as aulas como chatas e não estimulantes. Essa categoria destaca a percepção subjetiva de tédio e falta de engajamento durante as atividades.

Em síntese, a análise das respostas a pergunta sobre a satisfação e motivação dos alunos demonstra que a falta de habilidade do professor, falta de diversificação dos conteúdos e a falta de oportunidades de participação na tomada de decisão emergem como motivos que levam os alunos ao desinteresse pela disciplina (ANISZEWSKI e HENRIQUE,2023).

Referente a terceira pergunta:

A terceira pergunta tratava quais as atividades que você preferia que sejam trabalhadas nas aulas de Educação Física. Após analisar as entrevistas, foi possível identificar as preferências dos alunos em relação às aulas de Educação Física. As quatro categorias mais mencionadas pelos entrevistados foram:

1. Brincadeiras: Uma grande parte dos alunos expressou o desejo de ter mais brincadeiras durante as aulas de Educação Física. Eles mencionaram atividades como jogar bola, pular corda, pira pega e outras brincadeiras que envolvam movimento e diversão. Os alunos apreciam atividades lúdicas que promovem interação e estimulam o espírito de equipe.

2. Jogos esportivos: Muitos alunos manifestaram o interesse em participar de jogos esportivos durante as aulas. O futebol foi mencionado com frequência, mas também houve menções a outros esportes, como vôlei, basquete e handebol. Os alunos gostam de competir e se envolver em atividades esportivas que proporcionam desafios e trabalho em equipe.

3. Atividades de aquecimento: Alguns alunos destacaram a importância de atividades de aquecimento antes de iniciar as atividades principais. Eles mencionaram exercícios simples, como o polichinelo, alongamentos e corrida leve. Essas atividades ajudam a preparar o corpo para o esforço físico e evitam lesões.

4. Atividades de leitura e escrita: Embora em menor número, alguns alunos mencionaram o interesse em atividades de leitura e escrita durante as aulas de Educação Física. Eles sugeriram a realização de jogos com palavras, atividades de escrita criativa relacionadas a temas esportivos ou até mesmo a leitura de textos sobre esportes e saúde.

Portanto, é importante que os professores de Educação Física considerem essas preferências ao planejar suas aulas. Incluir brincadeiras, jogos esportivos e atividades de aquecimento pode tornar as aulas mais atrativas e engajar os alunos. Além disso, é possível explorar atividades de leitura e escrita de forma criativa, relacionando-as aos temas esportivos, para enriquecer a experiência educacional dos estudantes. Nesse sentido, a organização do conhecimento é fundamental, sendo a metodologia entendida como uma das formas de apreensão do conhecimento da educação física e esta vista a partir de uma visão de totalidade como uma linguagem social e historicamente construída (SOARES et al, 1992).

Referente a quarta pergunta

Após realizar a análise de conteúdo do questionário sobre os fatores que atrapalham a aula de Educação Física, identificaram-se quatro categorias principais que foram mencionadas com mais frequência pelos participantes:

1. Falta de interesse: Alguns entrevistados relataram que a falta de interesse e a sua insatisfação em relação à aula ou ao professor são fatores que prejudicam a sua participação nas aulas de Educação Física.

2. Ausência de atividades práticas: Diversos participantes mencionaram que a falta de atividades práticas, como brincadeiras e jogos, constitui um obstáculo para o engajamento nas aulas.

3. Restrições religiosas: Houve relatos de estudantes que mencionaram restrições religiosas como um fator que impacta a sua participação. Por exemplo, uma entrevistada afirmou que sua religião não permite a prática de jogos de bola, o que a impede de participar dessas atividades.

4. Problemas de saúde: Alguns entrevistados apontaram problemas de saúde como um impedimento para a participação nas aulas de Educação Física. Quando estão doentes, não conseguem comparecer às aulas.

Em síntese, as categorias mais mencionadas pelos participantes como obstáculos para a participação nas aulas de Educação Física são falta de interesse, ausência de atividades práticas, restrições religiosas e problemas de saúde. Essas respostas evidenciam a importância de considerar a motivação dos estudantes, oferecer uma variedade de atividades, respeitar as crenças religiosas individuais e promover um ambiente saudável para melhorar a experiência dos alunos nessas aulas. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, na sua nona competência propõe que o acesso às práticas corporais é um direito do cidadão e que é necessário criar alternativas para a efetivação dessas atividades nas diversas comunidades (BRASIL, 2018).

CONCLUSÃO

Neste trabalho concluímos que as aulas de educação física nas escolas ribeirinhas precisam ser revisadas, apesar dos avanços já conquistados na educação percebe-se que é necessário que ainda existe um atraso na área da educação, a realidade da escola ribeirinha localizada no marajó é igual a muitas escolas que existem no Brasil, a dificuldade de atender as necessidades de aprendizado do aluno dentro das aulas de educação física devido a diversos fatores que são eles a falta de espaço, a falta de materiais, as metodologias de ensino que são usadas pelos professores sem formação específica na área de educação física, entre outros.

Com base nos questionários repondidos e analisados minuciosamente seguindo as

perguntas (I) se o aluno se sente satisfeito com as aulas de educação física. (II) se sentia motivado a se envolver nas atividades durante as aulas de Educação Física. (III) tratava quais as atividades que você preferia que sejam trabalhadas nas aulas de Educação Física. (IV) os fatores que atrapalham a aula de Educação Física. É importante ressaltar que as perguntas estavam voltadas a compreender sobre as metodologias usadas na aula de educação física na escola.

No entanto, conclui-se que a pesquisa mostra as dificuldades vivenciadas pelos professores de educação física da escola rural e como os alunos se sentem diante das metodologias de ensino durante as aulas de educação física, devido a escola ficar no ambiente rural esquecida pela gestão pública do município o que dificulta o trabalho do professor a não atingir a qualidade de ensino que é de direitos dos alunos, o professor sofre as consequências devido a diversos fatores já citados que dificulta o seu trabalho, porém é necessário que haja uma capacitação aos professores de educação ou até mesmo colocar professores capacitados na área de educação física para que haja uma mudança nas metodologias de ensino nas aulas de educação física, trazendo aulas que sejam chamativas e interessantes para os alunos fazendo que com que todos consigam aprender e compreender os conteúdo repassados com uma educação de qualidade, mudando o quadro da realidade que vivenciamos nos dias de hoje.

REFERÊNCIAS.

ALVES, Gilberto Luiz. **Educação no campo**. Autores Associados, 2023.

ALVARENGA, Aline Fernandes. **A base nacional comum curricular e o processo de adequação curricular da educação física para o ensino fundamental i: problemáticas, possibilidades e desafios**. 2022. 160 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (Ppgen), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2022. Cap. 6.

ANISZEWSKI, Ellen; HENRIQUE, José. Relação entre a satisfação da competência, autonomia e vínculos sociais e o desinteresse pelas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental. **Educação em Revista**, v. 39, p. e36854, 2023.

ARAÚJO, Frank. **Educação musical no sistema de organização modular de ensino (SOME) uma exceção à regra**. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 6, p. 42197-42215, 2020.

BAVARESCO, Paulo Ricardo, RAUBER, Vanessa Daiane. **Educação do Campo: Uma trajetória de lutas e conquistas**. Unoesc & Ciências- ACHS, Joaçaba, v. 5, n. 1, p. 85-92, jan./jan. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Título 1, Artigo 3º IV e Seção 1 – Da Educação, Artigo 205/2011. 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** — LDB — nº. 9.394/96.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular -BNCC**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, 2018.

CALDART, R. **Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In: KOLLING, E. J.; CEROLI, P. R.; CALDART, Roseli (orgs). Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. p. 09-22.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo. Cortez, 1992

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

EDUCAÇÃO INTEGRAL. Disponível em: Conceito - Centro de Referências em Educação Integral (educacaointegral.org.br). Acesso em: 21-07-2023.

ENDLICH, A. M. **“Perspectivas sobre o urbano e o rural”**. In: SPOSITO, M. E. B. e WHITACKER, A. M. (Orgs.). Cidade e campo: relações e contradições entre o urbano e o rural. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 1., **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo**. 2012, Seminário Nacional. Brasília: FONEC, 2012.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do Campo** – Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2005. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 5.

LEITE, S. **Escola Rural: Urbanizações e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

Lei Estadual nº. 7.806, de 29 de abril de 2014. (2014, 29 de abril). **Dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação** – SEDUC, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Pará. Belém, PA, 30 abr. 2014. Cad. 1 (pp. 5-6).

LIMA, Helder de. **O ENSINO DOS ESPORTES COLETIVOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**: compreensão e desafios nos anos iniciais do ensino fundamental. 2023. 90 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – Proef, Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista, Universidade Estadual Paulista - Unesp, Rio Claro, 2023. Cap. 05.

MAPA TOPOGRÁFICO DE MELGAÇO. Disponível em: <https://pt-br.topographic-map.com/map-dvm8tf/Melga%C3%A7o/>. Acesso em: 11/12/2023.

MENDES, Fabiana et al. **Educação no campo: Desafios e Perspectivas**. *Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, v. 7, p. 468-484, 2023.

NEIRA, Marcos Garcia. **Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, p. 215-223, 2018.

_____. **BNCC de Educação Física: caminhando para trás. Educação é a base?: 23 educadores discutem a BNCC**, 2019.

PERTUZATTI, Ieda; DICKMANN, Ivo. **Uma visão panorâmica da LDB à BNCC: as políticas públicas de alfabetização, letramento e suas relações com a cultura corporal na Educação Física. Motrivivência, Florianópolis**, v. 28, n. 48, p. 113-129, 2016.

RAMM, Adriel Ramson. **O trabalho pedagógico do professor de educação física com a educação infantil em escolas do campo: uma autoetnografia na região sul do rio grande do sul**. 2023. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Física, Centro de Educação e Desportos, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023. Cap. 05.

Resolução CNE/CEB n. 1 de 3 de abril de 2002. (2002). **Estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC/CNE.

RODRIGUES, Rosenilma Branco; COUTO, Hergos Ritor Fróes de. Corporeidade e prática docente na educação do campo na Amazônia paraense. **Educ. Form.**, [S.L.], v. 5, n. 13, p. 113-131, 9 dez. 2019. Educação e Formação. <http://dx.doi.org/10.25053/redufor.v5i13.1439>.

SANTOS, Barbara Cristina Aparecida dos; FUZII, Fabio Tomio. **A Educação Física na área da linguagem: o impacto da BNCC no currículo escolar. Comunicações**, v. 26, n. 1, p. 327-347, 2019.

SANTOS, Ramofly Bicalho. **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: o protagonismo dos movimentos sociais. Revista Teias**, [S.L.], v. 18, n. 51, p. 12-21, 24 set. 2017. Bimestral. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/teias.2017.24758>.

SILVA, Fabiana Francisca de Lima. **EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DO CAMPO: uma experiência com o ensino dos esportes**. 2020. 68 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – Proef, Núcleo de Educação A Distância da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Nead, Universidade Federal de Goiás, Goiania, 2020. Cap. 05.

SILVEIRA, Leonardo Lemos; FRIZZO, Giovanni; MOTA, Carla Rosane; SILVA, Bruno Nicanor da; GONÇALVES, Mayara Galvão. **Agroecologia e Cultura Corporal: proposta ético-política da educação física na educação do campo. Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S.L.], v. 8, p. 27-40, 11 mar. 2023. Universidade Federal do Tocantins. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e>

WATSON, Kathryn; HOGARTH-SCOTT, Sandra; WILSON, Nicholas. **Small business start-ups: success factors and support implications. International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research**, 2018.

OBSTÁCULOS E IMPACTOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Eldernilson de Lima Nery¹
Euniani Aparecida dos Santos Ramos²
Jaqueline Pereira Ramos³
Marcilene Teixeira Sales⁴
Ruth do Socorro Martins Fernandes⁵

RESUMO

Este relato de experiência tem como objetivo apresentar a vivência dos graduandos de Licenciatura em Educação Física durante o Estágio Supervisionado III, que foi realizado no âmbito do Ensino Médio. A pesquisa foi conduzida por meio de uma abordagem qualitativa de pesquisa de campo. O estudo foi descritivo, envolvendo a coleta de dados por meio da técnica de observação dos alunos e professores da EEEM Marcílio Dias. Na referida escola, foi observado que os professores, que ocupam cargos temporários, são formados em Educação Física e realizaram atividades em todas as séries de forma igualitária, com o objetivo de promover conhecimento e preparação para os jogos internos escolares denominados Jogos Marcilianos-JOMAR. Os resultados revelaram desafios como a falta de recursos adequados e a necessidade de adaptação diante das adversidades. Além disso, destacou-se a importância do acompanhamento e orientação dos professores regentes. A pesquisa contribui para uma compreensão mais abrangente e o aprimoramento das práticas pedagógicas no Ensino Médio, com o propósito de proporcionar uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Estágio supervisionado; Educação Física; Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

A problemática desta pesquisa de relato de experiência é compreender os desafios enfrentados pelos graduandos de Licenciatura em Educação Física durante o Estágio Supervisionado III no Ensino Médio e investigar de que forma essa experiência contribui para sua formação profissional e para o desenvolvimento dos estudantes do Ensino Médio. O objetivo é analisar a vivência dos graduandos nesse estágio, buscando compreender os obstáculos encontrados e o impacto dessa experiência tanto para a formação dos futuros profissionais de Educação Física como para o processo educacional dos alunos do Ensino Médio.

Nesta pesquisa, temos dois objetivos específicos. O primeiro é analisar os obstáculos enfrentados pelos graduandos de Licenciatura em Educação Física durante o Estágio Supervisionado III no Ensino Médio, com o intuito de compreender os desafios encontrados nessa experiência formativa. O segundo objetivo é investigar o impacto da

¹ Licenciado em Educação Física pela UEPa - Campus Gurupá.

² Licenciada em Educação Física pela UEPa - Campus Gurupá.

³ Licenciada em Educação Física pela UEPa - Campus Gurupá.

⁴ Licenciada em Educação Física pela UEPa - Campus Gurupá.

⁵ Licenciada em Educação Física pela UEPa - Campus Gurupá.

vivência dos graduandos durante esse estágio, tanto para a formação dos futuros profissionais de Educação Física quanto para o processo educacional dos alunos do Ensino Médio.

Para alcançar esses objetivos, duas questões norteadoras foram estabelecidas. A primeira busca identificar quais são os principais obstáculos enfrentados pelos graduandos de Licenciatura em Educação Física durante o Estágio Supervisionado III no Ensino Médio. Essa investigação permitirá compreender as dificuldades específicas que os estudantes enfrentam durante essa etapa da formação.

A segunda questão norteadora tem como foco investigar de que maneira a vivência dos graduandos nesse estágio impacta tanto a formação dos futuros profissionais de Educação Física como o processo educacional dos alunos do Ensino Médio. Será analisado como essa experiência influencia o desenvolvimento dos graduandos como profissionais e como ela afeta a aprendizagem e o envolvimento dos alunos do Ensino Médio nas atividades propostas durante o estágio.

Esses objetivos específicos e questões norteadoras serão abordados ao longo da pesquisa, possibilitando uma compreensão mais aprofundada da vivência dos graduandos de Licenciatura em Educação Física durante o Estágio Supervisionado III no Ensino Médio e seus impactos tanto na formação dos futuros profissionais de Educação Física quanto no processo educacional dos alunos do Ensino Médio.

1.1 CONTEXTO SOCIAL E PEDAGÓGICO

O presente relato tem como objetivo descrever a experiência dos graduandos de Licenciatura em Educação Física durante o Estágio Supervisionado III no Ensino Médio, bem como apresentar o contexto social no qual a escola está inserida e a prática pedagógica adotada pelos professores.

A EEEM Marcílio Dias atende a uma clientela com perfil socioeconômico diversificado, sendo a maioria dos alunos residentes na zona urbana, mas também há estudantes provenientes do meio rural. Aqueles que se deslocam pela rodovia Gurupá-Pucurui contam com um ônibus disponibilizado. É comum observar uma elevada distorção idade/série entre os alunos, além disso, muitos deles frequentam as aulas no período noturno devido ao desempenho de atividades para auxiliar no sustento de suas famílias durante o dia.

A EEEM Marcílio Dias conta com uma equipe de funcionários distribuídos em

diversas funções necessárias para o adequado funcionamento da escola. Os profissionais da educação estão organizados da seguinte forma: uma diretora, Maria Gorete Pastana da Silva, dois vice-diretores, Cleuda Maria Rodrigues de Souza e Wilton Freitas Lobato, e uma coordenação pedagógica, a cargo da professora Rose Mary dos Santos Moura.

Embora a EEEM Marcílio Dias esteja com seu Projeto Político Pedagógico em processo de construção, a instituição prioriza a construção de uma aprendizagem significativa para a vida dos alunos. Mesmo diante de mudanças frequentes na direção, a gestão, coordenação pedagógica, docentes, pais, estudantes e comunidade escolar em geral trabalham em equipe, fortalecendo e direcionando o trabalho de todos os envolvidos no processo educacional.

A EEEM Marcílio Dias tem como objetivo geral promover a formação necessária para o exercício da cidadania, desenvolvendo a capacidade cognitiva, afetiva, física, ética, estética e de atuação e inserção social.

Além disso, a escola propõe os seguintes objetivos específicos: oferecer ensino de qualidade que contribua para o desenvolvimento da autonomia responsável, senso crítico e criatividade dos alunos; proporcionar condições para que todos os estudantes desenvolvam plenamente suas capacidades; educar para a transformação da realidade social, valorizando a vida e a dignidade humana, pautada no conhecimento e na ética; orientar os alunos na gestão e construção de seus projetos de vida de forma responsável ao longo de sua formação; aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, áreas de conhecimento e formação técnica e profissional; consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida; promover a incorporação de valores universais; e desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão ampla e diversificada do mundo.

A escola possui diversos projetos em seu quadro, como o Projeto Raízes, a Feira de Cultura, os Jogos Marcilianos (JOMAR), o Projeto Meio Ambiente, o Projeto Lendo e Aprendendo, o Projeto Prevenção da Saúde na Escola, o Projeto Natal Solidário e os Projetos Integrados de Ensino (PIE) que abordam temáticas como saberes socioambientais, consumo de energia e impactos ambientais, e literatura e suas interfaces dialógicas. Esses projetos visam enriquecer o ambiente educacional e promover a formação integral dos estudantes, proporcionando uma visão ampla e diversificada do mundo.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 DESCRIÇÃO DA AMOSTRA

A amostra deste estudo consistiu em 1.338 alunos matriculados na EEEM Marcílio Dias, distribuídos nos três turnos (manhã, tarde e noite). A pesquisa foi realizada durante o segundo semestre de 2023, com foco na metodologia de jogos e esportes, visando promover o conhecimento e preparar os alunos para os jogos internos da escola, que incluíram jogos de tabuleiro e de mesa, queimada, futebol e vôlei.

2.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa de campo, conforme descrito por Prodanov e Freitas (2013). O objetivo da pesquisa de campo é obter informações sobre um problema, confirmar ou refutar uma hipótese, ou descobrir novos fenômenos e suas relações.

2.3 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa, conforme sugerido por Prodanov e Freitas (2013). A abordagem qualitativa permite que o pesquisador tenha contato direto com o ambiente e não dependa exclusivamente de dados estatísticos como fonte de análise do problema. Nesse caso, a coleta de dados ocorreu diretamente no ambiente, de forma descritiva. Além disso, a pesquisa teve um caráter descritivo, conforme definido por Prodanov e Freitas (2013). A pesquisa descritiva tem como objetivo descrever as características de determinado fenômeno, com o intuito de classificar, explicar e interpretar os fatos observados.

2.4 PARTICIPANTES

Os participantes desta pesquisa foram os alunos e professores da EEEM Marcílio Dias. Esses sujeitos foram selecionados por serem diretamente envolvidos com a metodologia de jogos e esportes no contexto escolar.

2.5 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a técnica de observação. Conforme mencionado por Prodanov e Freitas (2013), essa técnica é um excelente meio de obtenção de informações e observação de comportamentos, utilizando os sentidos para coletar dados sobre aspectos específicos da realidade.

Durante a observação, foram registradas informações relevantes relacionadas ao desenvolvimento das atividades de jogos e esportes, como a participação dos alunos, o

envolvimento dos professores, as interações entre os estudantes, a infraestrutura utilizada e quaisquer outros aspectos pertinentes ao objetivo da pesquisa.

2.6 ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados foi conduzida utilizando a metodologia da análise de conteúdo proposta por Bardin. Após a coleta dos dados por meio da observação, procedeu-se à análise qualitativa dos registros. Essa análise consistiu na identificação de padrões, temas e tendências emergentes presentes nos dados, além da interpretação dos significados atribuídos às informações coletadas. Os dados foram organizados e categorizados com base nos objetivos da pesquisa, o que permitiu a elaboração de conclusões e inferências a respeito dos resultados observados.

2.7 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

No presente estudo, foram seguidas as diretrizes estabelecidas na Resolução 510/2016. Todos os participantes do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), demonstrando sua compreensão e concordância em participar da pesquisa. Foram observados os princípios éticos relevantes, incluindo a garantia da confidencialidade e do anonimato dos participantes. Antes de sua participação no estudo, todos os envolvidos foram devidamente informados sobre os objetivos e os procedimentos da pesquisa, fornecendo seu consentimento de forma voluntária e consciente.

2.8 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

É importante mencionar que este estudo possui algumas limitações. A primeira diz respeito à generalização dos resultados, uma vez que a pesquisa foi realizada em uma única escola. Além disso, a observação como técnica de coleta de dados pode estar sujeita a vieses do observador. No entanto, foram tomadas precauções para mitigar essas limitações, como a descrição detalhada dos procedimentos adotados e a análise cuidadosa dos dados coletados.

2.10 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Após a conclusão da coleta de dados e sua devida análise, os resultados foram

interpretados e apresentados de forma clara e objetiva. Para a análise dos dados qualitativos, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardim.

A análise de conteúdo é uma técnica que visa identificar e categorizar os principais temas e padrões presentes nos dados coletados. Ela permite uma compreensão mais aprofundada das informações e contribui para a interpretação dos resultados.

Primeiramente, os dados coletados por meio da observação foram transcritos e organizados em unidades de análise relevantes. Em seguida, foram identificadas as unidades de contexto, que representam as partes do texto que possuem significado em relação ao objetivo da pesquisa.

Posteriormente, as unidades de contexto foram agrupadas em categorias temáticas, com base em similaridades de conteúdo e significado. Essas categorias foram estabelecidas a priori, com base nos objetivos da pesquisa, e também emergiram durante a análise dos dados.

Em seguida, as categorias temáticas foram analisadas em termos de frequência, intensidade e relevância, a fim de identificar os principais achados da pesquisa. Essa análise permitiu compreender as tendências e padrões presentes nos dados e obter insights sobre os comportamentos, atitudes e experiências dos participantes em relação à metodologia de jogos e esportes.

Além da análise qualitativa, também foram utilizadas técnicas estatísticas para analisar os dados quantitativos, quando aplicável. Nesses casos, foram elaboradas tabelas e gráficos para apresentar os resultados de forma visual e facilitar a compreensão.

Por fim, os resultados obtidos foram interpretados à luz dos objetivos da pesquisa e das teorias relevantes. Os principais achados foram apresentados nos relatórios finais, juntamente com as evidências que os sustentam. Essa apresentação clara e objetiva dos resultados permitiu uma comunicação eficaz dos principais insights da pesquisa.

Dessa forma, a técnica de análise de conteúdo de Bardim foi aplicada para analisar os dados qualitativos coletados, contribuindo para uma compreensão mais profunda dos resultados e para a interpretação dos achados da pesquisa.

3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2016), a Educação Física é um componente curricular obrigatório da educação básica e deve estar integrada à proposta pedagógica da escola. No ambiente escolar, essa disciplina tem como objetivo proporcionar aos alunos a vivência de um conjunto articulado de conhecimentos sobre jogos, danças, esporte, lutas, ginástica e atividades congêneres (SOARES et al.,1992), abrangendo a cultura corporal de movimento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, é um documento normativo que estabelece as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas por todos os alunos nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017). No contexto da Educação Física, a BNCC contempla o conjunto de conhecimentos da cultura corporal do movimento, organizados em unidades temáticas, incluindo os esportes. Na BNCC, o esporte é apresentado como uma das práticas mais reconhecidas na contemporaneidade, devido à sua ampla presença nos meios de comunicação, sendo caracterizado pela comparação de desempenho entre indivíduos ou grupos (adversários).

Dessa forma, a BNCC destaca a importância do ensino dos esportes na Educação Física, reconhecendo sua relevância cultural e social, bem como a necessidade de sua abordagem pedagógica no contexto escolar.

A Escola Estadual de Ensino Médio Marcílio Dias possui três professores contratados temporariamente para o segundo semestre de 2023, todos formados em Educação Física. A escola conta com um amplo espaço para a realização das aulas, incluindo um campo de futebol de terra batida, uma quadra descoberta e outras áreas da escola que são utilizadas devido à sombra.

A EEEM Marcílio Dias oferece aulas práticas e teóricas para todas as turmas do 1º ao 3º ano nos turnos da manhã e da tarde, enquanto no turno da noite as aulas são apenas teóricas. A escola adquiriu alguns materiais neste segundo período de 2023 para as práticas de educação física e para uso nos Jogos Internos Escolares, como bolas de vôlei, rede de vôlei, bolas de futebol, jogos de tabuleiro e dominó.

O professor da EEEM Marcílio Dias tem uma hora de aula, uma vez por semana, em contraturno, combinando conhecimento teórico com aulas práticas. Durante este bimestre, foram trabalhados conteúdos baseados no JOMAR. As aulas são sempre divididas em: apresentação oral do conhecimento sobre o esporte ou jogo, alongamento, aquecimento e realização da atividade proposta. No turno da noite, apenas o conteúdo teórico é apresentado. Além disso, os professores de Educação Física também participam

dos Projetos Integradores (PIE).

Durante o período de estágio, nós, estudantes de graduação em Educação Física, tivemos a oportunidade de ter contato com os alunos do Ensino Médio e conhecer o trabalho dos professores. Inicialmente, observamos os alunos, os professores e as relações entre eles, assim como o método de trabalho utilizado. Em seguida, participamos das atividades junto aos professores, para então adaptarmos nossa intervenção de acordo com o espaço e o conteúdo dos professores titulares.

Apesar da existência de novos modelos consolidados para o ensino do esporte, ainda é comum encontrar antigos paradigmas presentes nas aulas de Educação Física escolar. Muitas vezes, o ensino das modalidades esportivas prioriza a técnica, mesmo quando existem abordagens metodológicas que vão além da simples prática. Essas metodologias buscam contextualizar o jogo e evitam a fragmentação do aprendizado, enfatizando a execução correta dos movimentos (COSTA; NASCIMENTO, 2004; LEONARDO; SCAGLIA; REVERDITO, 2009; PEREIRA et al., 2016; GALATTI et al., 2017).

Nessa abordagem mais tradicional, os professores concentram suas ações no ensino de movimentos e gestos técnicos específicos das modalidades esportivas (SCAGLIA et al., 2021). Isso significa que as aulas se baseiam na prática isolada de tarefas, fora do contexto do jogo, e as partes do jogo são priorizadas em detrimento do jogo como um todo. Essa abordagem pode limitar o desenvolvimento dos alunos, uma vez que a compreensão do jogo em sua complexidade e a aplicação dos movimentos em situações reais de jogo podem ser prejudicadas.

Portanto, apesar dos avanços no campo da Educação Física e do ensino do esporte, ainda é necessário superar esses antigos paradigmas e buscar abordagens metodológicas mais atualizadas, que valorizem a contextualização do jogo, a compreensão tática e estratégica, bem como o desenvolvimento integral dos alunos.

Estivemos ativos na EEEM Marcílio Dias, conhecendo os alunos e colaborando com as atividades dos professores durante o período de observação e participação. Ao entrarmos na fase de docência, compartilhamos o espaço com os professores e outros grupos de colegas, de forma que todos pudessem realizar seus estágios e vivenciar suas experiências. Tivemos a oportunidade de colaborar com o projeto dos jogos da escola durante a docência. Fomos bem recebidos pela comunidade escolar e pudemos vivenciar a realidade da escola.

Os esportes coletivos podem ser categorizados em dois grupos: aqueles em que

não há interação entre os adversários, ou seja, eles não podem interferir nas ações uns dos outros, e aqueles em que há interação, em que os adversários, por meio da posse de um implemento, têm a capacidade de interferir diretamente nas ações dos praticantes. Nos esportes com interação, é comum ocorrerem várias ações simultaneamente, o que requer mudanças rápidas de atitude em questão de segundos. Por exemplo, quando uma equipe perde a posse da bola e precisa recuperá-la imediatamente (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012; GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA, 2017).

Durante o período analisado, foram realizadas diversas atividades teóricas e práticas de Educação Física na EEEM Marcílio Dias. Essas atividades foram conduzidas pelos estudantes de graduação em Educação Física da turma UEPA 2020, que estavam realizando seu estágio supervisionado III.

No dia 12/07/2023 e 13/07/2023, ocorreram aulas teóricas com orientações para o estágio supervisionado. Essas aulas foram ministradas nos turnos da manhã e tarde, com o objetivo de preparar os estudantes para o estágio na escola.

A partir do dia 21/08/2023, teve início o período de observação no Ensino Médio. Os estudantes estiveram presentes na EEEM Marcílio Dias e acompanharam aulas teóricas sobre jogos de tabuleiro e de mesa, como Dama, Xadrez e Dominó. Essa observação se estendeu até o dia 25/08/2023, com a realização de aulas teóricas sobre os mesmos jogos.

A partir do dia 28/08/2023, os estudantes passaram a participar ativamente das aulas práticas de jogos de tabuleiro e de mesa. Essa participação ocorreu em diversos dias, com a realização das atividades de Dama, Xadrez e Dominó. Essa abordagem está relacionada com autores como Betti (2003), que enfatizam a importância dos jogos na Educação Física escolar como uma forma de desenvolver habilidades motoras, cognitivas e sociais dos estudantes.

Além dos jogos de tabuleiro e de mesa, também foram realizadas aulas práticas de queimada nos dias 11/09/2023, 18/09/2023, 20/09/2023 e 22/09/2023. Nessas aulas, os estudantes assumiram a docência e conduziram as atividades práticas. Essa prática está alinhada com a concepção de educação pelo esporte, discutida por autores como Kunz (1994). Nessa abordagem, os estudantes assumem papéis ativos na condução das atividades esportivas, promovendo a autonomia e o protagonismo dos alunos.

A partir do dia 25/09/2023, as aulas práticas passaram a abordar os fundamentos do Futebol e do Vôlei. Essas aulas foram realizadas em diversos dias até o dia 23/10/2023. A ênfase nos fundamentos técnicos e táticos dos esportes coletivos remete a autores como

Greco (2008), que destacam a importância do ensino dos esportes coletivos na Educação Física escolar, proporcionando aos estudantes a vivência e compreensão dessas modalidades esportivas.

No dia 30/09/2023, ocorreu a abertura dos Jogos Internos Escolares, denominados Jogos Marcilianos (JOMAR). Os estudantes participaram ativamente desse evento. A realização de eventos esportivos na escola está relacionada à abordagem de autores como Kunz (1994), que defendem a importância da vivência de situações de competição saudável, cooperação e socialização por meio do esporte.

Os esportes coletivos que envolvem a interação direta com o adversário são conhecidos como esportes coletivos de invasão. De acordo com González, Darido e Oliveira (2017), essas modalidades são caracterizadas pelo objetivo de uma equipe em introduzir ou levar uma bola (ou outro objeto) a uma meta ou setor da quadra/campo defendidos pelos adversários, ao mesmo tempo em que protegem o próprio alvo, meta ou setor do campo. Exemplos desses esportes incluem basquetebol, frisbee, futebol, futsal, futebol americano, handebol, hóquei na grama, polo aquático e rúgbi.

Conforme Moreira (2014), o professor desempenha um papel fundamental na seleção e utilização de estratégias de ensino como meio de promover um bom envolvimento dos alunos com a aprendizagem. Essa seleção leva em consideração os objetivos educacionais, as orientações verbais ou escritas sobre o comportamento individual ou coletivo da turma, o tempo disponível para a realização das tarefas e o ambiente físico. Nesse sentido, uma estratégia de ensino que pode ser utilizada é a descoberta guiada, conforme destacado por Clemente e Mendes (2015). Essa abordagem tem como princípio fundamental questionar os alunos até que eles cheguem ao resultado desejado, utilizando suas próprias ações como base para a elaboração dos questionamentos. Dessa forma, os alunos são incentivados a refletir, explorar e construir conhecimento por meio do processo de descoberta, tornando-se protagonistas ativos no processo de aprendizagem.

No dia 14/10/2023, foram realizados os jogos escolares, em que os estudantes assumiram a docência e conduziram as atividades esportivas. Essa prática está relacionada com a concepção de educação pelo esporte e do protagonismo dos estudantes na condução das atividades esportivas, como discutido por autores como Kunz (1994) e Freire (1986).

O estágio supervisionado III e a avaliação final foram concluídos nos dias 24/11/2023 e 25/11/2023, respectivamente. Essas atividades encerraram a disciplina de estágio supervisionado e ocorreram nos turnos da manhã e tarde.

Durante o período analisado, os estudantes de graduação em Educação Física da turma UEPA 2020 realizaram aulas teóricas e práticas na EEEM Marcílio Dias, abordando jogos de tabuleiro, queimada e os fundamentos do Futebol e do Vôlei. Eles também participaram dos Jogos Internos Escolares e dos jogos escolares, assumindo a docência em algumas ocasiões. O estágio supervisionado e a avaliação final encerraram as atividades na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa tem como objetivo analisar minuciosamente a vivência dos graduandos durante o estágio supervisionado III no Ensino Médio, com o intuito de compreender de forma aprofundada os obstáculos enfrentados e o impacto dessa experiência tanto na formação dos futuros profissionais de Educação Física como no processo educacional dos alunos do Ensino Médio. Para alcançar essa finalidade, foram delineados dois objetivos específicos.

O primeiro objetivo consiste em realizar uma análise aprofundada dos obstáculos enfrentados pelos graduandos de Licenciatura em Educação Física durante o Estágio Supervisionado III no Ensino Médio. Busca-se compreender de maneira minuciosa os desafios encontrados nessa experiência formativa, examinando aspectos como a infraestrutura das escolas, a relação com os alunos e a comunidade escolar, as limitações de recursos materiais e humanos, bem como os aspectos pedagógicos e didáticos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

O segundo objetivo visa investigar detalhadamente o impacto da vivência dos graduandos durante o estágio supervisionado III, tanto para a formação dos futuros profissionais de Educação Física quanto para o processo educacional dos alunos do Ensino Médio. Pretende-se analisar em profundidade como essa experiência contribui para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para a atuação profissional dos futuros educadores físicos, bem como compreender de que forma a presença dos graduandos influencia o processo de ensino-aprendizagem dos alunos do Ensino Médio, considerando aspectos como o engajamento dos estudantes, a motivação para a prática de atividades físicas, a promoção de valores e a melhoria do ambiente escolar.

Ao final do estágio supervisionado III em Educação Física, realizado no âmbito do Ensino Médio no município de Gurupá, foi possível constatar de forma detalhada os desafios e as dificuldades encontrados na busca por proporcionar uma educação de qualidade. Essa análise minuciosa revelou questões como a falta de recursos materiais adequados, a escassez de profissionais qualificados, as disparidades socioeconômicas entre os alunos da Zona Urbana e Zona Rural, bem como a necessidade de adaptação e flexibilidade por parte dos graduandos diante dessas adversidades.

Durante o período de estágio, os graduandos tiveram a oportunidade de acompanhar de perto os professores regentes de Educação Física, participando ativamente das atividades promovidas por eles. Essa imersão permitiu uma compreensão detalhada das práticas pedagógicas utilizadas, das estratégias de ensino, da gestão da sala de aula, do relacionamento com os alunos e da dinâmica do ambiente escolar como um todo. Os graduandos aplicaram os conhecimentos adquiridos ao longo do curso de Educação Física, adaptando-se às circunstâncias específicas de cada contexto, sempre respeitando a liderança e orientação dos professores em exercício.

Dessa forma, a pesquisa em questão busca oferecer uma análise detalhada e abrangente da vivência dos graduandos durante o estágio supervisionado III no Ensino Médio, fornecendo insights valiosos sobre os desafios enfrentados, os impactos dessa experiência na formação dos futuros profissionais de Educação Física e no processo educacional dos alunos do Ensino Médio, bem como contribuindo para o aprimoramento das práticas pedagógicas nesse contexto específico.

REFERÊNCIA

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: Secretaria da Educação Básica, 2017.

BAYER, Claude. **O ensino dos desportos coletivos**. Lisboa, Portugal: Dina livro, 1994.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 13. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 2003.

BUNKER, David; THORPE, Rod. A model for the teaching of games in secondary schools. **Bulletin of physical education**, v. 18, n. 1, p. 5-8, 1982.

CLEMENTE, Filipe Manuel Batista; MENDES, Rui Manoel Sousa. **Treinar jogando: jogos reduzidos e condicionados no futebol**. Lisboa, Portugal: Prime Books 2015.

COSTA, Luciane Cristina Arantes; NASCIMENTO, Juarez Vieira. O ensino da técnica e da tática: novas abordagens metodológicas. **Revista da educação física/UEM**, v. 15, n. 2, p. 49-56, 2004.

DAOLIO, Jocimar. Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos -modelo pendular a partir das idéias de Claude Bayer. **Revista brasileira ciências e movimento**, v. 10, n. 4, p. 99-104, 2002.

DARIDO, Suraya Cristina. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 18, n. 1, p. 61-80, 2004._____. Educação física na escola: conteúdos, duas dimensões e significados. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

FREIRE, J. B. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 1986.

GALATTI, Larissa Rafaela e colaboradores. O ensino dos jogos esportivos coletivos: avanços metodológicos dos aspectos estratégico-tático-técnico. **Revista pensar a prática**, v. 20, n. 3, 2017.

GALATTI, Larissa Rafaela e colaboradores. Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos. **Revista da educação física/UEM**, v. 25, n. 1, p. 153-162, 2014.

GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues; DARIDO, Suraya Cristina. A pedagogia do esporte: livro didático aplicado aos jogos esportivos coletivos. **Motriz**, v. 16, n. 3, p. 751-761, 2010.

GARGANTA, Júlio. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: GRAÇA, Amândio; OLIVEIRA, José. **O ensino dos jogos desportivos**. Porto, Portugal: Rainho & Neves, 1998.

GRECO, P. J. **Educação Física escolar: construindo o movimento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

SANTANA, Wilton Carlos. **A pedagogia do esporte e a tarefa de ensinar além do esporte**. In: GALATTI, Larissa Rafaela e colaboradores (Orgs.). Múltiplos cenários da prática esportiva. Campinas, SP: UNICAMP, 2017.

SOARES, Carmen Lúcia e colaboradores. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SCAGLIA, Alcides José. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes**. 164f. 2003. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES

Marcelo Viana Pinheiro¹
Olielma Martins Fonseca²

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi investigar as vivências pedagógicas na Escola de Ensino Médio Dom Pedro I, localizada na cidade de Porto de Moz-Pará. A metodologia da pesquisa de acordo Gil (1999) e Prodanave e Freitas (2013) foi de abordagem qualitativa com nível de pesquisa descritiva. Foi realizada uma pesquisa de campo e a técnica de coleta de dados foi a técnica de observação e o diário de campo. Os dados foram analisados através da análise de conteúdo de Bardin. A pesquisa seguiu a Resolução 510/2016. O estágio supervisionado III, realizado como parte do curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade do Estado do Pará, foi uma experiência técnica pedagógica na Escola Estadual de Ensino Médio Dom Pedro I. Durante o estágio, pude vivenciar a prática educacional, compreender desafios do ensino médio e desenvolver habilidades de orientação e docência.

Palavras chaves: Educação Física. Estágio. Ensino Médio

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo geral investigar as vivências pedagógicas na Escola de Ensino Médio Dom Pedro I, buscando compreender os desafios enfrentados tanto por professores quanto por alunos nesse contexto educacional.

Para alcançar esse objetivo, são propostos dois objetivos específicos: o primeiro consiste em analisar as práticas pedagógicas adotadas pelos professores da instituição, examinando suas estratégias de ensino, recursos utilizados e abordagens metodológicas. Já o segundo objetivo específico visa investigar a percepção dos alunos em relação às vivências pedagógicas, levando em consideração aspectos como motivação, participação, engajamento e satisfação com o processo de ensino-aprendizagem.

A partir desses objetivos, pretende-se obter uma visão abrangente das dinâmicas educacionais na Escola Dom Pedro I, contribuindo para a reflexão e o aprimoramento do ambiente pedagógico. O problema da pesquisa é saber quais são os principais desafios enfrentados pelos professores e alunos nas vivências pedagógicas da Escola de Ensino Médio Dom Pedro I.

No contexto social da Escola de Ensino Médio Dom Pedro I, as aulas do ensino médio são realizadas em três períodos: manhã, tarde e noite. Durante o estágio supervisionado III, que ocorreu no período de 01/09 a 01/11/2023, as aulas de Educação

¹ Licenciado em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará.

² Licenciado em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará.

Física foram ministradas nos períodos da manhã e tarde, no contraturno. O responsável por lecionar as aulas de Educação Física foi o professor Alan Vieira, e elas aconteceram na quadra poliesportiva da escola.

Uma particularidade das aulas de Educação Física é que elas são separadas por sexo, com os meninos tendo o primeiro horário e as meninas o segundo. Porém, foi observado que o número de participantes no horário das meninas era significativamente menor em comparação ao horário dos meninos.

A escola realizou os jogos internos do ensino médio nos dias 30, 31 de outubro e 1º de novembro. Os alunos competiram nas modalidades de vôlei, basquete, handebol e futsal. No entanto, as meninas competiram apenas nas modalidades de vôlei e futsal, pois eram as que demonstravam maior afinidade. A Escola Dom Pedro I é reconhecida pela comunidade como uma das mais antigas e conceituadas da cidade, destacando-se por sua organização e pelos excelentes desempenhos dos alunos nas avaliações.

A escola está localizada no centro da cidade de Porto de Moz-Pá, na Rua da República nº 1900. Ela possui uma estrutura que inclui 9 salas de aula, quadra poliesportiva coberta e outros espaços. Em termos de matrículas, a escola tem capacidade para atender entre 501 e 1000 alunos do ensino médio. Seu corpo docente é composto por aproximadamente 22 professores, e a gestão administrativa conta com um diretor, uma vice-diretora e um secretário.

Durante o período de estágio, foi possível observar que a maioria dos alunos comparecia às aulas de Educação Física com calçados adequados e roupas apropriadas, embora não houvesse um uniforme específico estabelecido. Vale ressaltar que, nas turmas do 1º, 2º e 3º ano da manhã e tarde, não foram identificados alunos com necessidades educativas especiais.

Além do contexto pedagógico, a Escola Dom Pedro I possui um Projeto Político-Pedagógico (PPP), embora não tenha sido possível ter acesso ao documento. O professor Alan Vieira, responsável pelas aulas de Educação Física, é formado em Educação Física. É importante mencionar que a escola não possui professores de Libras nem tradutores/intérpretes, e também não conta com uma sala para Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além disso, não há professores com formação contínua em Educação Indígena e Relações Etnorraciais.

A Escola Dom Pedro I tem o compromisso de manter uma comunicação constante com a comunidade escolar, especialmente com pais e alunos, por meio de reuniões periódicas e eventos relacionados a datas comemorativas. Um exemplo disso é a

participação da escola nas campanhas de prevenção ao suicídio do Setembro Amarelo.

O estágio supervisionado III foi uma experiência enriquecedora, proporcionando um aprendizado significativo e indispensável para a nossa formação como futuros profissionais da Educação Física. Durante esse período, tivemos a oportunidade de vivenciar de perto o ambiente educacional da Escola Dom Pedro I, compreendendo suas dinâmicas, desafios e potencialidades. Essa experiência contribuiu para ampliar nossos conhecimentos e aprimorar nossas habilidades pedagógicas, preparando-nos para atuar de forma efetiva no processo educativo.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 INFRAESTRUTURA DA ESCOLA

A Escola Dom Pedro I é dotada de uma estrutura física abrangente, projetada para atender às necessidades educacionais e proporcionar um ambiente propício ao aprendizado. O edifício da escola possui uma diversidade de espaços, incluindo nove salas de aula, onde ocorrem as atividades de ensino, além de uma sala destinada à diretoria, onde são realizadas as atividades administrativas e de gestão escolar. Há também uma sala exclusiva para os professores, que serve como um espaço de trabalho e planejamento pedagógico.

A infraestrutura da escola contempla um laboratório de informática, que permite a integração das tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem. Esse espaço é utilizado para o desenvolvimento de atividades práticas relacionadas à informática, pesquisa e acesso à internet, contribuindo para a formação digital dos estudantes.

A escola também dispõe de uma quadra de esportes coberta, que possibilita a prática de diversas modalidades esportivas, como vôlei, basquete, futsal e handebol. Essa infraestrutura permite o desenvolvimento de atividades físicas e esportivas, contribuindo para a promoção da saúde, integração social e o estímulo ao trabalho em equipe.

Além disso, a escola conta com outros espaços importantes, como uma cozinha para o preparo das refeições dos alunos, uma biblioteca que oferece um acervo de livros e materiais de pesquisa, e uma sala de leitura, que propicia momentos de leitura e estímulo ao gosto pela literatura. Há ainda um banheiro adaptado para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, garantindo a acessibilidade e a inclusão de todos os estudantes.

No que se refere ao material pedagógico, as aulas de Educação Física contam com uma variedade de recursos. O professor utiliza bolas de vôlei, basquete e futsal, bem como

redes de vôlei e bolas para queimada, entre outros materiais. Além dos itens providenciados pelos professores, a escola também disponibiliza alguns desses materiais para uso nas atividades esportivas. Também é mencionada a presença de uma caixa de som JBL Boombox, que pode ser utilizada para sonorizar as atividades físicas e esportivas.

A quadra poliesportiva da escola possui todas as marcações necessárias para a prática esportiva, incluindo as específicas para a modalidade de handebol. Além disso, a escola também possui uma tabela de basquete instalada na quadra, garantindo a prática desse esporte de forma adequada. Essa infraestrutura completa e os materiais disponíveis proporcionam um ambiente propício para a vivência de experiências esportivas e físicas enriquecedoras para os estudantes..

De acordo com a compreensão de Barros (2001) sobre a infraestrutura escolar apropriada, esta pesquisa considera a disponibilidade de salas de aula com adequado dimensionamento espacial, iluminação adequada, ventilação eficiente, isolamento acústico, mobiliário apropriado e acesso a serviços básicos, como água, saneamento e eletricidade.

Nesse contexto, a relevância dessa infraestrutura é justificada no discurso de Beltrami & Moura (2011), que salientam a importância do espaço escolar como elemento essencial na relação dinâmica entre usuário e ambiente, enfatizando a necessidade de constante reestruturação e consideração prioritária das interações entre espaço físico, atividades pedagógicas e comportamento humano durante o processo de concepção do projeto.

Alinhado a essa perspectiva, Dayrell (1996) compreende o espaço físico como uma construção social influenciada pelos sujeitos sociais, sendo a escola, nessa circunstância, entendida como uma organização que estabelece, separa e hierarquiza seu espaço, diferenciando áreas de trabalho e influenciando as relações sociais no seu entorno.

A escola estadual de ensino médio Dom Pedro I conta apenas com um professor de educação física, o professor Alan Vieira, que possui formação acadêmica pela Unasp - Centro Universitário Adventista de São Paulo, tanto na área de licenciatura quanto no bacharelado. O professor tem atuado no ensino médio há pouco mais de dois anos. Embora a escola disponha de alguns materiais, a quantidade é limitada, e o professor opta por utilizar seus próprios materiais. Ele já solicitou à escola a necessidade de mais materiais, e a instituição se comprometeu a adquiri-los.

Quanto ao local físico de trabalho do professor, que é principalmente a quadra poliesportiva, trata-se de um ambiente semi-aberto. Durante os meses de estágio mencionados, o ambiente torna-se muito quente, e em determinado horário das aulas, o sol reflete em uma parte da quadra, intensificando o calor. No que diz respeito à estrutura física da escola, as salas de aula são fechadas e possuem climatização. De modo geral, a escola apresenta boa organização e manutenção de seus espaços.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi conduzida na Escola Estadual de Ensino Médio Dom Pedro I, localizada na Rua da República nº1900, no bairro centro, na cidade de Porto de Moz – PA. A escola possui nove salas de aula, sala de coordenação, banheiros femininos e masculinos com acessibilidade para pessoas com deficiência (PCD) ou mobilidade reduzida, refeitório, pátio e quadra poliesportiva, entre outras instalações. Atende aos níveis de ensino médio e compartilha o espaço com o ensino fundamental, nos turnos matutino, vespertino e noturno.

A investigação é caracterizada como um estudo de campo, conforme definido por Gil (1999), com ênfase na observação e maior flexibilidade ao longo da investigação, visando compreender a organização social de determinados grupos.

O estudo adota uma abordagem qualitativa, em conformidade com Prodanov e Freitas (2013), que não requer a utilização de métodos estatísticos e técnicas de avaliação dos fenômenos. A pesquisa qualitativa é realizada por meio da interpretação e atribuição de significados aos dados coletados, os quais são obtidos diretamente do ambiente pelos pesquisadores.

Quanto à natureza da pesquisa, esta é descritiva, conforme proposto por Gil (1999). O objetivo é descrever as características de uma determinada população ou grupo, considerando variáveis como nível socioeconômico, faixa etária e nível de escolaridade, entre outras.

O público-alvo desta pesquisa são os alunos e professores da rede pública de ensino na cidade de Porto de Moz, PA, especificamente os da Escola de Ensino Médio Dom Pedro I. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e A coleta de dados deste estudo foi conduzida por meio da técnica de observação. Segundo Gil (1999), essa é uma das técnicas mais antigas e ainda amplamente utilizadas nas ciências sociais. Caracteriza-se pela não interferência no objeto de pesquisa, permitindo apenas a observação dos fatos que ocorrem ou ocorreram.

4 ATIVIDADES REALIZADAS

Durante o período de estágio na Escola Estadual de Ensino Médio Dom Pedro I, foram realizadas diversas atividades teóricas e práticas com o objetivo de proporcionar aos estudantes uma experiência enriquecedora no ambiente escolar.

A transformação mais substancial necessária à Educação, conforme Tardif (2013), é a profissionalização do ensino. Isso implica superar uma cultura educacional desprofissionalizante, na qual o modelo predominante de formação de professores é baseado no racionalismo técnico, enfatizando o treinamento de habilidades e distanciando-se da escola e do objeto da docência. Nesse contexto, o professor é frequentemente percebido como um profissional "improvisado", "artesão" ou "técnico", ocupando uma posição de menor prestígio na hierarquia do campo educacional. A profissionalização, portanto, envolve um processo dialético de construção de identidade e reconhecimento social, tanto no aspecto interno (profissionalidade) quanto externo (profissionalismo ou profissionalismo) (Ramalho et al., 2004).

No início do estágio, nos dias 12/07 a 13/07, foram realizadas orientações teóricas para os estudantes, fornecendo informações e diretrizes relacionadas às atividades que seriam desenvolvidas ao longo do estágio.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/1996 estabeleceu que a formação de professores para a educação básica deve ocorrer em nível superior, por meio de cursos de licenciatura com graduação plena. Além disso, a lei introduziu a necessidade de uma base nacional de formação e valorização dos profissionais da educação (Brasil, 1996). Como desdobramento dessas mudanças, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNs) (Brasil, 2001) enfocaram as competências como um elemento central para a profissionalização dos professores. As competências passaram a ser vinculadas à construção da qualidade da formação docente e se tornaram um referencial para a organização pedagógica nos diferentes níveis de ensino (Dias & Lopes, 2003; Veloso, 2010).

Em seguida, entre os dias 01/09 e 06/09, os estudantes tiveram a oportunidade de realizar atividades de observação em campo, onde puderam vivenciar de perto o ambiente escolar, observando os professores e os alunos. Essa etapa teve como objetivo proporcionar uma compreensão mais aprofundada do contexto em que estavam inseridos.

Após a fase de observação, de 07/09 a 21/09, os estudantes participaram

ativamente de atividades em campo. Durante esse período, eles tiveram a oportunidade de interagir com os alunos e os professores da Escola Dom Pedro I, desenvolvendo atividades práticas relacionadas ao ensino de Educação Física.

Dentre as atividades práticas realizadas, destaca-se a aula de vôlei ministrada no dia 22/09/2023 para a turma do 3º ano da manhã, em quadra. Essa aula teve como objetivo promover o aprendizado dos fundamentos do vôlei e proporcionar aos alunos uma experiência esportiva.

Os esportes coletivos são fenômenos socioculturais que proporcionam uma série de benefícios aos seus participantes. Essa prática tem um impacto significativo na promoção da saúde, no fortalecimento dos laços afetivos e, como resultado, oferece diversas oportunidades para os praticantes por meio do contato contínuo. Ao se envolver em atividades esportivas coletivas, os indivíduos contribuem para melhorar o bem-estar do grupo, uma vez que a conquista dos objetivos depende do trabalho em equipe, com cada membro desempenhando seu papel de forma colaborativa (Lima, 2023)

No dia 27/09/2023, foi desenvolvida uma aula prática de uma variação de queimada com a turma do 1º ano da manhã, em quadra. Essa atividade buscou estimular a cooperação, o trabalho em equipe e o desenvolvimento de habilidades motoras dos alunos.

No dia 28/09/2023, foi realizada uma aula prática de basquete com a turma do 2º ano da manhã, em quadra. O objetivo dessa aula foi introduzir os alunos ao basquete, ensinando-lhes as regras básicas e promovendo a prática do esporte.

No dia 29/09/2023, foi desenvolvida uma aula de queimada sem campo com a turma do 3º ano da manhã, em quadra. Nessa atividade, os alunos puderam vivenciar a prática da queimada adaptada, mesmo sem um campo específico, estimulando o trabalho em equipe e o desenvolvimento de estratégias.

Ao longo dos meses de outubro e novembro, foram realizadas diversas aulas práticas de diferentes modalidades esportivas, como vôlei, queimada, handebol, futsal e basquete, com turmas de diferentes anos e períodos matutinos. Essas aulas tinham como objetivo promover a vivência esportiva, o desenvolvimento de habilidades motoras e a integração dos alunos.

Destaca-se também a realização dos Jogos Escolares Internos nos dias 30/10/2023, 31/10/2023 e 01/11/2023, envolvendo as turmas da manhã e tarde da Escola Dom Pedro I. Essa atividade proporcionou aos alunos a oportunidade de participar de competições esportivas internas, promovendo o espírito esportivo e a integração entre os

estudantes.

Por fim, nos dias 24/11 e 25/11, foi realizada a socialização do estágio e sua finalização. Nesse período, os estudantes puderam compartilhar suas experiências durante o estágio e refletir sobre o aprendizado adquirido ao longo do processo.

Essas diversas atividades desenvolvidas na Escola Estadual de Ensino Médio Dom Pedro I contribuíram para a formação acadêmica e profissional dos estudantes, proporcionando-lhes uma vivência prática no ambiente escolar e ampliando seu conhecimento na área de Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ANALISE O TEXTO E CRIE UMA CONCLUSÃO CONCISA.

O estágio supervisionado III foi realizado como parte da grade curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado do Pará, no período de 01/09 a 01/11/2023, na Escola Estadual de Ensino Médio Dom Pedro I, localizada na cidade de Porto de Moz-Pá. O estágio ocorreu tanto no período da manhã quanto da tarde, envolvendo orientação em sala de aula, observação, participação e docência em atividades de campo.

Essa experiência de estágio supervisionado III foi extremamente enriquecedora e essencial para o nosso processo de formação acadêmica. Foi um momento de vivenciar a prática do processo educacional e compreender, em certa medida, as problemáticas enfrentadas nesse nível de ensino. A escola Dom Pedro I foi acolhedora e proporcionou um ambiente propício para a realização do estágio, sem nenhum contratempo.

Considero esse momento do estágio como crucial para o desenvolvimento acadêmico, pois foi uma oportunidade relativamente tranquila e repleta de aprendizados. Expresso meu agradecimento a todos que contribuíram de forma direta ou indireta para o sucesso desse processo de estágio.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Argos, 2009.

ALBERO, B. La formation en tant que dispositif: Du terme au concept. In: CHARLIER, B.; HENRI, F. La technologie de l'éducation: Recherches, pratiques et perspectives. Presses Universitaires de France, 2010. p. 47-59.

ALMEIDA, E.; GOMES, M. O.; TINÓS, L. M. **Portfólios de aprendizagem: Autonomia, corresponsabilização e avaliação formativa na formação de professores.** In: GOMES, M. O. Estágios na formação de professores – possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. Loyola, 2011. p. 201-222.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre – Imagens e auto-imagens.** 7ª ed. Vozes, 2000.

BARBIER, J-M. Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions. In: **MAGGI, B. Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation.** PUF, 2000. p. 89-104.

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

BATISTA, P. M. F.; PEREIRA, A. L.; GRAÇA, A. A **(re)configuração da identidade profissional no espaço formativo.** In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. D. Construção da identidade profissional em Educação Física: Da formação à intervenção. Vol. 2. UDESC, 2012. p. 81-112.

BENITES, L. C. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em Educação Física: Perfil, papel e potencialidades.** Tese (Doutorado em Ciência da Motricidade) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

BENITES, L. C.; SARTI, F. M.; SOUZA NETO, S. De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 100-117, 2015.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade – a Educação Física na escola brasileira de 1º e 2º Graus.** Moviment, 1991.

BORGES, C. **A formação dos docentes de Educação Física e seus saberes profissionais.** In: BORGES, C.; DESBIENS, J. F. Saber, formar e intervir para uma Educação Física em mudança. Autores Associados, 2005. p. 157-190.

BORGES, C.; VIEIRA, R. A. G.; MELO, V. C. Educação física escolar e dispositivos de saber e de poder. In: 3º Encontro Científico de Educação Física da FEFISO (ECEP) e XVIII Mostra **Anual de Produção Acadêmica.** Caderno de Resumos do 3º Encontro Científico de Educação Física da FEFISO (ECEP) e XVIII Mostra Anual de Produção Acadêmica, 2016. p. 49-49.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1190/1939.** Seção 1, Página 7929. Diário Oficial da União, 4 de abril de 1939.

BRASIL. **Conselho Federal de Educação (Parecer 292/62).** Fixa matérias de formação pedagógica. Rio de Janeiro, 14 de novembro de 1962.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CP 009/2001).** Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 8 de maio de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Proposta de Diretrizes para a criação de cursos de graduação em Educação Física. Brasília, 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

CALDART, R. S. **Por trás das palavras: Uma análise do discurso oficial sobre a formação de professores**. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). Capitalismo, trabalho e educação. Autores Associados, 2005. p. 185-196.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Expressão Popular, 2004.

CANÁRIO, R. **Saberes e práticas dos professores – Saberes e práticas da escola**. Edições ASA, 2005.

CANÁRIO, R. **Profissão professor – Identidade e profissionalidade docente**. Edições ASA, 1996.

CARVALHO, V. M.; PINTO, A. S. O currículo e o ensino de Educação Física. In: SOUZA NETO, S.; TANI, G. (Orgs.). Educação física escolar – Impactos, temas e propostas. Atheneu, 2011. p. 57-71.

CASTRO, R. R. G.; FERREIRA, S. S. **A (re)configuração do estágio supervisionado em Educação Física: Uma análise crítica**. In: CASTRO, R. R. G.; FERREIRA, S. S. (Orgs.). A (re)configuração do estágio supervisionado em educação física: Desafios e perspectivas. Fontoura, 2016. p. 15-30.

CASTRO, R. R. G.; LIMA, B. C. Saberes docentes e formação inicial de professores de Educação Física. **Movimento**, v. 13, n. 2, p. 17-36, 2007.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista da USP**, n. 94, p. 6-23, 2012.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: Questões para a educação hoje**. Artmed, 2005.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: Elementos para uma teoria**. Artmed, 2000.

CLOT, Y.; FAÏTA, D.; FERNANDEZ, G. Entretien en autoconfrontation croisée. In: BEAUD, S.; WEBER, F. (Orgs.). Guide de l'enquête de terrain. La Découverte, 2003. p. 287-301.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. Cortez, 1992.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA ESTADUAL MARCÍLIO DIAS

Edilberto De Oliveira Souza¹
 Josyane Vasconcellos Lopes Melo²
 Marlon Pena Dos Santos³
 Milena Braga Moraes⁴
 Ordilei Ricardo Dias Pimentel⁵
 Renato Do Socorro Da Silva Lourenço⁶
 Roselene Rocha Ferreira⁷

RESUMO

O objetivo geral dessa pesquisa é descrever as vivências pedagógicas ocorridas na disciplina Estágio Supervisionado III, voltada para a Educação Física no Ensino Médio do curso de Licenciatura Plena em Educação Física, na escola pública Escola Estadual de Ensino Médio Marcílio Dias. Material e Método: A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, com nível de pesquisa descritivo. O público alvo são estudantes do 1.º, 2.º e 3.º ano do ensino médio, de ambos os sexos, na faixa etária de 15 a 18 anos. A técnica de coleta de dados, foi a técnica de observação combinado com a técnica de diário de campo. Os dados foram analisados seguindo a técnica análise de conteúdo de bardin. Conclusão: O Estágio Supervisionado III na Educação Física na E.E.E.M. Marcílio Dias proporcionou uma oportunidade enriquecedora de aplicar conhecimentos teóricos e práticos na realidade educacional dos alunos. A troca de experiências com a equipe pedagógica e os estudantes contribuiu para o desenvolvimento profissional e pessoal, reforçando a importância do papel do professor de Educação Física e a abordagem multidisciplinar no ambiente escolar. O estágio contribuiu para o crescimento profissional e formação de cidadãos críticos, reflexivos e preparados para a cidadania.

Palavras-Chaves: Educação Física. Ensino Médio. Estágio.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo geral dessa pesquisa é descrever as vivências pedagógicas ocorridas na disciplina Estágio Supervisionado III, voltada para a Educação Física no Ensino Médio do curso de Licenciatura Plena em Educação Física, na escola pública Escola Estadual de Ensino Médio Marcílio Dias. Para alcançar a proposta do estudo foram definidos os seguintes objetivos específicos, relatar o contexto da escola onde está inserida e identificar as práticas pedagógicas do professor de Educação Física.

A problemática da pesquisa compreender como as vivências pedagógicas no Estágio Supervisionado III, voltado para a Educação Física no Ensino Médio, na Escola Estadual de Ensino Médio Marcílio Dias, contribuem para a formação dos futuros professores de Educação

¹ Acadêmico do 10º período do curso de Licenciatura em Educação Física da UEPa.

² Acadêmica do 10º período do curso de Licenciatura em Educação Física da UEPa.

³ Acadêmico do 10º período do curso de Licenciatura em Educação Física da UEPa.

⁴ Acadêmica do 10º período do curso de Licenciatura em Educação Física da UEPa.

⁵ Acadêmico do 10º período do curso de Licenciatura em Educação Física da UEPa.

⁶ Acadêmico do 10º período do curso de Licenciatura em Educação Física da UEPa.

⁷ Acadêmica do 10º período do curso de Licenciatura em Educação Física da UEPa.

Física. Foram estabelecidas as seguintes questões norteadoras: como o contexto da escola influencia as vivências pedagógicas no Estágio Supervisionado III? e quais são as práticas pedagógicas adotadas pelos professores de Educação Física durante o Estágio Supervisionado III e como elas contribuem para a formação dos futuros professores?

No Brasil, a profissão de professor tem sido historicamente desvalorizada, com escolas que não oferecem condições adequadas para alunos e profissionais da educação, baixos salários, longas jornadas de trabalho e falta de preparo adequado dos docentes. Esses e outros fatores têm levado à diminuição do interesse pelos cursos de licenciatura ou a altos índices de evasão.

Uma forma de reverter esse cenário, foram promulgadas leis, pareceres e decretos com o objetivo de oferecer melhores condições de trabalho para os professores. Destacam-se a Lei do Piso Nacional do Professor (Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008), que estabelece um salário mínimo para os profissionais do magistério público da educação básica, e a Lei do Estágio (Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008), que regula o estágio de estudantes. Além disso, o Parecer n. 28/2001 estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores em nível superior, especificamente os cursos de licenciatura.

A definição de estágio, de acordo com a Lei n. 11.788/2008, é um ato educativo supervisionado realizado no ambiente de trabalho, com o objetivo de preparar os estudantes para o trabalho produtivo. O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso e visa ao aprendizado de competências profissionais e à contextualização curricular, visando ao desenvolvimento do estudante para a vida cidadã e profissional.

O Parecer n. 28/2001, por sua vez, esclarece a diferença entre as cargas horárias exigidas anteriormente para a prática de ensino e o estágio supervisionado. Embora a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) estabeleça um mínimo de trezentas horas de prática de ensino para a formação docente, percebeu-se que essa carga horária não seria suficiente para atender todas as exigências, especialmente para a integração entre teoria e prática. Portanto, o Parecer n. 28/2001 determina que sejam acrescentadas mais cem horas ao mínimo legal, totalizando quatrocentas horas de estágio, a fim de ampliar as possibilidades e o tempo disponível para cada prática escolhida no projeto pedagógico do curso. Essa ampliação busca atender às exigências de qualidade e promover uma formação mais completa para os futuros professores.

O documento mencionado (Brasil, 2002) ressalta a necessidade de considerar um componente curricular obrigatório adicional na proposta pedagógica: o estágio curricular supervisionado de ensino. Esse estágio é definido como um período de aprendizagem em que um estudante permanece em um local de trabalho específico para aprender a prática profissional

e, posteriormente, exercer uma profissão. O estágio curricular supervisionado pressupõe uma relação pedagógica entre um profissional reconhecido em um ambiente de trabalho institucional e um aluno estagiário.

O parecer também destaca que o estágio curricular supervisionado de ensino é um componente curricular obrigatório integrado à proposta pedagógica e deve ser supervisionado por um profissional habilitado. O estágio é uma etapa de formação profissional do aluno e não é uma atividade opcional, sendo uma das condições para obtenção da licença correspondente. Ele pode ocorrer por meio do exercício direto no local de trabalho ou por meio da presença participativa em ambientes próprios da área profissional. Segundo o parecer, o estágio é necessário como uma etapa de preparação próxima em uma unidade de ensino.

O parecer n. 28/2001 (Brasil, 2002) afirma que o estágio curricular supervisionado tem como objetivo proporcionar ao futuro professor um conhecimento real da prática de trabalho em unidades escolares dos sistemas de ensino. Isso permite que o aluno acompanhe e compreenda atividades às quais ele não teria acesso como estudante, como o planejamento de aulas e a elaboração de projetos pedagógicos. Por meio da supervisão, o estagiário pode assumir o papel de professor, interagindo com os alunos e os colegas professores, promovendo uma troca rica de experiências e desenvolvendo as competências necessárias para sua futura prática profissional, especialmente no que diz respeito à regência.

Por ser uma atividade obrigatória, devido às suas características já mencionadas, o estágio curricular supervisionado da licenciatura não pode ter uma duração inferior a 400 horas. O documento também especifica que o tempo mínimo para todos os cursos superiores de graduação para formação de professores na educação básica, incluindo as atividades científico-acadêmicas, não pode ser inferior a 2000 horas. Recomenda-se que sejam incluídas mais horas para essas atividades, considerando as condições específicas das instituições. Deste total, 1800 horas são dedicadas às atividades de ensino/aprendizagem e as outras 200 horas são destinadas a outras formas de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural. Somando-se essas 2000 horas de atividades científico-acadêmicas às 400 horas de prática como componente curricular e às 400 horas de estágio curricular supervisionado, temos um total mínimo de 2800 horas de formação. Esse total não pode ser realizado em menos de 3 anos de formação para todos os cursos de licenciatura, incluindo o curso normal superior (Brasil, 2002). Dessa forma, as divergências em relação à carga horária dos cursos de formação de professores são resolvidas, assim como a importância do estágio supervisionado para o futuro docente é enfatizada.

1.1 CONTEXTO SOCIAL E PEDAGÓGICO DA ESCOLA.

A EEEM Marcílio Dias está localizada na Rodovia Gurupá – Pucurui, nº 1536, Bairro: Centro, Município de Gurupá, Estado do Pará. Nossa escola atende principalmente alunos provenientes das camadas de menor renda, sendo a maioria moradores dos bairros próximos que desejam ingressar ou concluir o Ensino Médio. Também temos uma minoria de alunos vindos de comunidades próximas. Vale ressaltar que há uma diferenciação entre os turnos: os alunos do período da manhã e tarde não trabalham e podem escolher o horário mais conveniente para estudar, enquanto os alunos do turno da noite são caracterizados como alunos-trabalhadores, que enfrentam grandes desafios para conciliar trabalho e estudo.

Na nossa busca por uma educação de qualidade, percebemos que é fundamental que tanto os alunos quanto a comunidade escolar compreendam a importância de uma educação plena. Infelizmente, observamos que muitos ainda não têm essa consciência, pois não têm o hábito de exigir uma educação completa e não compreendem seu verdadeiro significado. Isso dificulta a formação de uma visão abrangente do sistema educacional.

Apesar das dificuldades enfrentadas em nosso ambiente escolar, acreditamos que estamos contribuindo para a formação de uma sociedade mais igualitária. Nossos alunos estão se tornando jovens e adultos solidários e conscientes de seus deveres e direitos, preparados para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea com sucesso..

Na Escola Marcílio Dias, o principal objetivo era promover a formação necessária para o exercício da cidadania, desenvolvendo as capacidades cognitivas, afetivas, físicas, éticas e estéticas, além das habilidades de atuação e inserção social do aluno. Para alcançar esse objetivo, estabelecia-se ações e propósitos específicos que atendiam às expectativas e demandas da comunidade escolar.

Nessa direção, buscava-se oferecer um ensino de qualidade, que contribuísse para o desenvolvimento da autonomia responsável, do senso crítico e da criatividade do aluno, preparando-o integralmente para o exercício pleno da cidadania. Acreditava-se que uma educação de qualidade devia capacitar o aluno a pensar por si mesmo, avaliar informações de forma crítica e expressar suas ideias de maneira criativa. Nesse sentido, incentivava-se o pensamento crítico e a expressão criativa em todas as atividades e disciplinas.

Nesse prumo, propiciava-se oportunidades e condições para que cada aluno desenvolvesse plenamente suas capacidades, garantindo, assim, uma formação integral e abrangente. Reconhecia-se e valorizava-se as habilidades e potenciais únicos de cada aluno, e era papel da escola oferecer oportunidades para que ele desenvolvesse essas capacidades plenamente, preparando-o para enfrentar os desafios da vida de forma eficaz.

A escola também tinha o compromisso de educar o aluno para a transformação da realidade social, valorizando a vida e a dignidade humana, baseando-se no conhecimento e na ética. Acreditava-se firmemente que a educação tinha o poder de transformar a realidade social e buscava-se formar um cidadão consciente de seus direitos e deveres, capaz de contribuir positivamente para a sociedade. Para isso, promovia-se a consciência social e a responsabilidade cívica por meio de projetos e atividades que abordavam questões sociais e incentivavam a participação ativa do aluno na comunidade.

Em outro giro, buscava-se orientar o aluno na construção do seu projeto de vida de forma responsável, durante todo o percurso formativo. Reconhecia-se a importância de ajudar o aluno a desenvolver um projeto de vida, que envolvia a definição de metas e objetivos pessoais. A escola buscava auxiliá-lo nessa jornada, fornecendo orientação e suporte para que pudesse tomar decisões responsáveis e conscientes ao longo de seu percurso formativo, a fim de construir um futuro promissor.

Nessa toada, aprofundava-se as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às áreas de conhecimento e à formação técnica e profissional, preparando o aluno para o mundo do trabalho. Reconhecia-se a importância de preparar o aluno para o mercado de trabalho, fornecendo-lhe as competências e conhecimentos necessários para se destacar em sua futura carreira. Para isso, oferecia-se programas de orientação profissional, estágios e parcerias com instituições e empresas locais, visando proporcionar uma transição suave para o mundo profissional.

Nesse aspecto consolidava-se a formação integral do estudante era outro objetivo importante da escola. Buscava-se desenvolver a autonomia necessária para que o aluno realizasse seu projeto de vida de forma independente. Queria-se que se tornasse um indivíduo autônomo e independente, capaz de gerir sua vida e enfrentar os desafios que encontraria ao longo de sua trajetória. Nesse sentido, promovia-se a autonomia por meio de práticas pedagógicas que estimulavam a responsabilidade, a tomada de decisão e a resolução de problemas.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

De acordo com Severino (1941), na pesquisa de campo, o objeto de estudo é abordado em seu espaço natural, sendo a coleta de informações realizada no ambiente em que o objeto se encontra e onde os fenômenos ocorrem, sendo cuidadosamente observados. O autor destaca que, nesse tipo de pesquisa, o pesquisador não deve intervir ou manusear o objeto estudado, e

que esse método abrange desde levantamentos descritivos até estudos mais analíticos (SEVERINO, 1941, p. 123).

Conforme Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa qualitativa não requer a utilização de métodos e técnicas estatísticas, sendo o próprio pesquisador o instrumento-chave dessa pesquisa, que coleta dados diretamente do ambiente natural do objeto de estudo. Os autores destacam a descrição como característica dessa pesquisa, afirmando que "as questões são estudadas no ambiente em que se apresentam, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador" (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

Segundo Gil (2008), a pesquisa descritiva tem como objetivo principal a descrição das características ou particularidades de um determinado público ou fenômeno. Inúmeros estudos podem ser classificados como pesquisa descritiva, como aqueles que visam estudar as especificidades de um grupo, como sua distribuição por idade, sexo, nível de escolaridade, renda, bem como as condições de habitação da população e o índice de criminalidade na sociedade, entre outros.

O público-alvo abordado no Estágio Obrigatório III foram os alunos e professores da E.E.E.M. Marcílio Dias. O objetivo do estágio supervisionado era observar o cotidiano educacional nesse nível de ensino, participar ativamente das atividades propostas pelos professores e desenvolver, no ambiente escolar, a prática docente, ministrando diversas aulas teóricas e práticas para os alunos, cumprindo assim as etapas desse Estágio.

Segundo Gil (2008), a observação como técnica de coleta de dados é fundamental durante o processo de pesquisa, desempenhando um papel extremamente importante desde a formulação do problema e construção de hipóteses até a coleta, análise e estudo dos dados de um determinado grupo ou população. "No entanto, é na fase de coleta de dados que seu papel se torna mais evidente". O autor complementa que a técnica de observação é um método para obter os conhecimentos necessários para o cotidiano (GIL, 2008, p. 100).

Os dados foram analisados utilizando a análise de conteúdo de Bardin, seguindo um procedimento sequencial. O primeiro passo consistiu na definição dos objetivos da análise. Nesse estágio, foi importante estabelecer claramente quais eram as perguntas de pesquisa ou os objetivos específicos que orientariam a análise. Isso ajudou a direcionar o processo e a identificar os elementos relevantes do conteúdo a ser analisado.

O segundo passo envolveu a seleção da amostra de dados. Dependendo do tamanho e da natureza do conjunto de dados, foi necessário realizar uma seleção amostral para tornar a análise mais viável. Essa seleção pôde ser feita por meio de critérios pré-definidos, como a

inclusão de determinados tipos de documentos, datas específicas ou segmentos específicos do conteúdo.

Após a seleção da amostra, o terceiro passo foi a codificação. Nessa etapa, os dados foram divididos em unidades menores, como palavras, frases ou parágrafos, e atribuídas categorias ou códigos. Esses códigos representaram conceitos ou temas relevantes para a pesquisa. A codificação pôde ser realizada manualmente, por meio da leitura e anotação dos dados, ou com o auxílio de ferramentas de análise de texto, como software específico.

Uma vez que os dados estavam codificados, o próximo passo foi a categorização. Nessa etapa, os códigos foram agrupados em categorias mais amplas ou temas com base em semelhanças ou relações conceituais. A categorização permitiu identificar padrões, tendências ou relações entre os dados e ajudou a responder às questões de pesquisa.

Após a categorização, o quinto passo foi a análise propriamente dita. Nessa etapa, os pesquisadores examinaram as categorias e os temas identificados, buscando interpretar e compreender os significados subjacentes aos dados. Isso pôde envolver a identificação de padrões recorrentes, a exploração de discrepâncias ou contradições e a formulação de conclusões ou interpretações.

O último passo foi a apresentação dos resultados da análise. Isso pôde ser feito por meio de relatórios, artigos científicos, apresentações ou outros formatos de comunicação. Os resultados foram apresentados de forma clara e objetiva, fornecendo uma descrição detalhada do processo de análise realizado, bem como das conclusões ou insights obtidos.

A análise de conteúdo foi um método sistemático de analisar dados textuais que envolveu a definição de objetivos, seleção da amostra, codificação, categorização, análise e apresentação dos resultados. Essa abordagem permitiu extrair significado e compreender os padrões e tendências presentes nos dados, contribuindo para a obtenção de insights e conclusões relevantes.

3 RELATO DAS ATIVIDADES

3.1 Organização do trabalho e avaliação

No Estágio Obrigatório III, foi necessário realizar um planejamento cuidadoso das aulas de Educação Física com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular do Estado do Pará (DCEP). Esses documentos serviram como referência para a elaboração das atividades propostas aos alunos.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2004), o Estágio Supervisionado Curricular tem como objetivo promover a participação ativa e colaborativa com a comunidade escolar. Isso inclui a reflexão crítica e a análise das práticas e crenças estabelecidas no ambiente institucional e no campo profissional, visando o processo de formação docente e o desenvolvimento da identidade como professor.

O planejamento das aulas foi feito levando em consideração os objetivos educacionais e as competências que os estudantes deveriam desenvolver. Assim, foram definidos os conteúdos a serem trabalhados em cada aula, os materiais necessários, as estratégias de ensino e as formas de avaliação.

É importante destacar que a intervenção do estágio só foi realizada após a aprovação da gestão escolar e dos professores responsáveis. Foi necessário ajustar os horários e as programações das escolas para garantir a participação dos alunos nas atividades propostas.

A Educação Física, de acordo com a abordagem atual, reconhece a importância de considerar o corpo e a mente de forma integrada, superando a visão de que são entidades separadas e sem conexão. Nesse sentido, busca-se despertar nos alunos uma compreensão holística, buscando desenvolver não apenas habilidades motoras, mas também conceitos e atitudes relevantes para a área. Através da incorporação de conhecimentos e valores específicos da Educação Física, pretende-se proporcionar aos alunos ferramentas que sejam significativas e úteis ao longo de suas vidas (DARIDO, 2003).

A avaliação é uma parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem. Ela permite verificar se os objetivos estabelecidos no planejamento pedagógico foram alcançados pelos alunos. No Estágio Obrigatório III, adotamos uma abordagem que combina a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa.

A avaliação diagnóstica ocorre no início do ano letivo e tem como objetivo entender o nível de conhecimento prévio dos alunos. É uma forma de identificar quais são as habilidades e competências que os estudantes já possuem antes de iniciar o trabalho pedagógico. Dessa forma, o professor pode adaptar suas estratégias de ensino e atender às necessidades específicas de cada aluno.

Já a avaliação formativa é realizada de forma contínua ao longo do período letivo. Ela busca acompanhar o progresso dos alunos e verificar se eles estão alcançando os objetivos estabelecidos. O professor utiliza diferentes instrumentos de avaliação, como observação, registros de desempenho e trabalhos em grupo, para monitorar o aprendizado dos alunos. Essa abordagem permite identificar dificuldades e ajustar o processo de ensino para garantir a aprendizagem de todos os estudantes.

A avaliação é uma ferramenta importante para orientar o trabalho do professor e fornecer feedback aos alunos. Ela contribui para a melhoria contínua do processo educacional, permitindo que os estudantes se desenvolvam plenamente e atinjam seu potencial máximo na área da Educação Física (Hoffmann, 1994)

Durante os dias 12 e 13 de julho de 2023, participamos das primeiras orientações para o Estágio Supervisionado III na Escola Estadual Marcílio Dias. Recebemos instruções sobre os procedimentos a serem seguidos, como o preenchimento de fichas de acompanhamento, termo de compromisso de estágio obrigatório, modelo de relatório das atividades e plano de aula. O professor responsável pela supervisão e orientação foi Jonatha Pereira Bugarim, docente da Universidade do Estado do Pará - UEPA.

No dia 21 de agosto de 2023, tivemos a oportunidade de observar uma aula da professora Simone Santana, no período da manhã, com a turma M1TRNM03. A professora apresentou-se aos alunos e explicou as propostas que seriam trabalhadas ao longo do semestre, como futebol de campo, voleibol e jogos de tabuleiro. A aula do dia foi teórica, utilizando slides para mostrar diferentes jogos de tabuleiro, como dama, xadrez e dominó. A origem e os criadores desses jogos também foram abordados. Perguntamos aos alunos se eles já conheciam esses jogos e quais jogos eles costumavam jogar na infância. Alguns alunos mencionaram que nunca tinham vivenciado a prática do xadrez e dominó. Enfatizamos que todos teriam a oportunidade de experimentar esses jogos. Vale ressaltar que as aulas de Educação Física ocorriam em contra turno, ou seja, os alunos que estudavam à tarde participavam das aulas no período da manhã, e vice-versa. Brotto (2002) destaca a importância da criatividade no processo de ensino-aprendizagem, ressaltando que ela estimula o pensamento crítico e a resolução de problemas.

No dia seguinte, 22 de agosto de 2023, observamos novamente uma aula da professora Simone Santana, mas desta vez com a turma M3TRNM01, também no período da manhã. A professora deu continuidade ao tema dos jogos de tabuleiro, explicando as regras e mencionando jogos como dama, baralho, xadrez e dominó. Perguntamos aos alunos se eles já tinham praticado ou vivenciado esses jogos. A maioria respondeu que já tinha experiência com alguns dos jogos citados, exceto o xadrez, que consideravam um jogo complicado devido às muitas regras. Observamos que o número de alunos nessa turma era bastante reduzido, e questionamos a professora sobre isso. Ela explicou que, devido às aulas ocorrerem no contra turno e muitos alunos residirem na zona rural, alguns não tinham transporte para comparecer às aulas de Educação Física, enquanto outros trabalhavam durante o período da manhã. A professora informou que eram elaboradas atividades teóricas para os alunos que não podiam participar das aulas, como resumos e pesquisas relacionadas à unidade temática em estudo.

No mesmo dia, no período da tarde, iniciamos a observação das aulas da professora Camila Saboia. Ela também trabalhava a unidade temática de brincadeiras e jogos, com ênfase nos jogos de tabuleiro. A metodologia utilizada era semelhante à da professora Simone, e a professora Camila também explicou as unidades temáticas que seriam abordadas ao longo do semestre, incluindo handebol, voleibol, futebol de campo e jogos de tabuleiro. Durante a aula, pudemos observar a interação constante da professora com os alunos, fazendo perguntas sobre os jogos e se eles tinham conhecimento ou experiência com eles. Além disso, notamos que as aulas teóricas de Educação Física eram realizadas em uma sala climatizada, localizada no início do último pavilhão da escola. 1. Brotto (2002) destaca a importância da criatividade no processo de ensino-aprendizagem, ressaltando que ela estimula o pensamento crítico e a resolução de problemas.

Segundo Kishimoto (2010), a brincadeira é uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, promovendo a socialização e a construção de conhecimentos. No dia 28 de agosto de 2023, participamos da última observação deste estágio com a professora Simone Santana, no período da manhã. A aula começou com uma recapitulação dos assuntos abordados na aula anterior, sobre os jogos de tabuleiro. A professora explicou as regras dos jogos, como xadrez, dama e dominó, e dividiu a turma em grupos para praticar os jogos. Cada grupo teve a oportunidade de jogar e experimentar diferentes. Durante os dias 12 e 13 de julho de 2023, participamos das primeiras orientações para o Estágio Supervisionado III na Escola Estadual Marcílio Dias. Recebemos instruções sobre os procedimentos a serem seguidos, como o preenchimento de fichas de acompanhamento, termo de compromisso de estágio obrigatório, modelo de relatório das atividades e plano de aula. O professor responsável pela supervisão e orientação foi Jonatha Pereira Bugarim, docente da Universidade do Estado do Pará - UEPA.

No dia 21 de agosto de 2023, tivemos a oportunidade de observar uma aula da professora Simone Santana, no período da manhã, com a turma M1TRNM03. Apresentamos-nos aos alunos e explicamos as propostas que seriam trabalhadas ao longo do semestre, como futebol de campo, voleibol e jogos de tabuleiro. A aula do dia foi teórica, utilizando slides para mostrar diferentes jogos de tabuleiro, como dama, xadrez e dominó. Abordamos a origem e os criadores desses jogos. Perguntamos aos alunos se eles já conheciam esses jogos e quais jogos eles costumavam jogar na infância. Alguns alunos mencionaram que nunca tinham vivenciado a prática do xadrez e dominó. Enfatizamos que todos teriam a oportunidade de experimentar esses jogos. Vale ressaltar que as aulas de Educação Física ocorriam em contra turno, ou seja, os alunos que estudavam à tarde participavam das aulas no período da manhã, e vice-versa.

No dia seguinte, 22 de agosto de 2023, observamos novamente uma aula da professora Simone Santana, mas desta vez com a turma M3TRNM01, também no período da manhã. A professora deu continuidade ao tema dos jogos de tabuleiro, explicando as regras e mencionando jogos como dama, baralho, xadrez e dominó. Perguntamos aos alunos se eles já tinham praticado ou vivenciado esses jogos. A maioria respondeu que já tinha experiência com alguns dos jogos citados, exceto o xadrez, que consideravam um jogo complicado devido às muitas regras. Observamos que o número de alunos nessa turma era bastante reduzido, e questionamos a professora sobre isso. Ela explicou que, devido às aulas ocorrerem no contra turno e muitos alunos residirem na zona rural, alguns não tinham transporte para comparecer às aulas de Educação Física, enquanto outros trabalhavam durante o período da manhã. A professora informou que eram elaboradas atividades teóricas para os alunos que não podiam participar das aulas, como resumos e pesquisas relacionadas à unidade temática em estudo.

No mesmo dia, no período da tarde, iniciamos a observação das aulas da professora Camila Saboia. Ela também trabalhava a unidade temática de brincadeiras e jogos, com ênfase nos jogos de tabuleiro. A metodologia utilizada era semelhante à da professora Simone, e a professora Camila também explicou as unidades temáticas que seriam abordadas ao longo do semestre, incluindo handebol, voleibol, futebol de campo e jogos de tabuleiro. Durante a aula, pudemos observar a interação constante da professora com os alunos, fazendo perguntas sobre os jogos e se eles tinham conhecimento ou experiência com eles. Além disso, notamos que as aulas teóricas de Educação Física eram realizadas em uma sala climatizada, localizada no início do último pavilhão da escola. Kishimoto (2010) defende a importância da ludicidade na educação, afirmando que ela estimula a motivação e a participação ativa dos estudantes.

No dia 28 de agosto de 2023, participamos da última observação deste estágio com a professora Simone Santana, no período da manhã. A aula começou com uma recapitulação dos assuntos abordados na aula anterior, sobre os jogos de tabuleiro. A professora explicou as regras dos jogos, como xadrez, dama e dominó, e dividimos a turma em grupos para praticar os jogos. Cada grupo teve a oportunidade de jogar e experimentar diferentes estratégias.

No dia 28 de agosto de 2023, comecei o dia auxiliando a professora Camila Saboia nas aulas teóricas para as turmas do 1º ano (M1MNM01 e M1MNM02). Nesse dia, apresentamos aos alunos jogos de tabuleiro, como uno, xadrez e dama. Esses jogos foram escolhidos como preparação para o Projeto JOMAR, que tinha como objetivo desenvolver o trabalho em equipe, a capacidade de socialização e as estratégias dos alunos. A professora Camila explicou as regras dos jogos e como seriam realizados, incluindo a divisão dos alunos em equipes e o tempo

determinado para cada rodada de jogo. Como estagiários, auxiliamos na explicação das regras e na participação ativa dos alunos.

No dia seguinte, 29 de agosto de 2023, continuei o estágio com a professora Simone Santana, que ministrou aulas teóricas para a turma do 1º ano (M3TRNM01). Novamente, apresentamos os jogos de tabuleiro como parte do Projeto JOMAR. Auxiliamos a professora na explicação das regras e na organização das equipes. Essa atividade permitiu que os alunos se envolvessem em jogos de tabuleiro, desenvolvendo habilidades de trabalho em equipe e socialização.

No dia 4 de setembro de 2023, participei de uma aula teórica e prática de xadrez com a professora Simone Santana para a turma do 1º ano (M1TRNM03). A professora explicou as regras do jogo, contando com a minha colaboração e a dos outros estagiários. Os alunos foram divididos em grupos e tiveram a oportunidade de jogar xadrez, aplicando as técnicas e táticas aprendidas durante a aula. Foi gratificante ver o entusiasmo dos alunos ao se envolverem no jogo e perceber o progresso que fizeram ao longo da aula.

No mesmo dia, também participei de uma aula com a professora Camila Sabóia para as turmas do 1º ano (M1MNM01 e M1MNM02). Continuamos a atividade com jogos de tabuleiro, desta vez com o jogo de dama. Novamente, auxiliamos a professora na explicação das regras e na organização das equipes. Os alunos tiveram a oportunidade de jogar dama em sala de aula, aplicando as estratégias aprendidas e desenvolvendo habilidades de raciocínio lógico e tomada de decisões.

No período da manhã, tivemos a oportunidade de participar de uma aula de Educação Física na Escola Marcilio Dias, juntamente com a professora Simone Santana e outros estagiários. Durante a aula, focamos no futebol de campo, um esporte de invasão, começando com uma parte teórica sobre os fundamentos e regras do jogo. A professora explicou os conceitos e técnicas, contando com a nossa colaboração como estagiários para enriquecer a explicação.

Em seguida, passamos para a parte prática da aula. Iniciamos com uma atividade de alongamento, comandada por nós estagiários, que preparou os alunos para os exercícios seguintes. Durante a prática, estivemos presentes para auxiliar os estudantes na aplicação dos fundamentos do futebol, como passe, chute e domínio da bola. Fornecemos orientações e feedbacks durante as atividades, garantindo o progresso dos alunos. Brotto (2002) ressalta que a aprendizagem por meio do jogo contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a cooperação e a empatia.

Após a prática dos fundamentos, organizamos uma pequena partida de futebol, envolvendo toda a turma. Essa atividade permitiu que os alunos colocassem em prática o que aprenderam e vivenciassem a dinâmica do jogo em equipe. Além disso, promoveu a socialização e integração entre os estudantes, fortalecendo os laços da turma.

Ao final da aula, realizamos a frequência dos alunos para registrar a participação de cada um. Foi gratificante observar o entusiasmo e o progresso dos alunos ao longo da aula, assim como a interação positiva entre eles.

Essa experiência como estagiários de Educação Física na Escola Marcílio Dias nos permitiu vivenciar a prática pedagógica dentro do contexto escolar. Agradecemos à professora Simone Santana e aos demais estagiários por nos permitirem participar ativamente das aulas de Educação Física e contribuir para o aprendizado e desenvolvimento dos alunos.

Em 04 de setembro de 2023, durante o período da tarde, ocorreu uma aula na E.E.E.M. Marcílio Dias para as turmas do 1º ano (M1MNM01 e M1MNM02), com a participação da professora Camila Sabóia. A aula foi dividida em uma parte teórica e prática, dando continuidade ao conteúdo abordado na aula anterior. No início da aula, a professora apresentou, juntamente com os estagiários, o jogo de tabuleiro xadrez, um dos jogos propostos para os alunos. Em seguida, os acadêmicos auxiliaram a professora Camila na explicação das regras do jogo, incluindo a formação de equipes e o tempo determinado para cada rodada. Essa atividade promoveu a socialização e integração entre os alunos. Após a explanação, os estudantes tiveram a oportunidade de realizar as rodadas do jogo de xadrez, encerrando a aula com a frequência dos alunos. Segundo Kishimoto (2010), o brincar é uma forma natural de expressão da criança, permitindo que ela explore o mundo ao seu redor e construa seu conhecimento de forma autônoma.

Em 05 de setembro de 2023, durante o período da manhã, na turma do 1º ano (M3TRNM01) da E.E.E.M. Marcílio Dias, a professora Simone Santana deu continuidade à aula teórica e prática utilizando o jogo de tabuleiro xadrez, contando com a participação dos estagiários. No início da aula, os acadêmicos auxiliaram a professora Simone na explicação do jogo xadrez, abordando as rodadas, a divisão em grupos e o tempo estipulado para cada rodada, juntamente com as regras. Em seguida, os alunos tiveram a oportunidade de realizar as rodadas do jogo de xadrez em sala de aula, finalizando a atividade naquele ambiente.

Em 11 de setembro de 2023, durante o período da manhã, na turma do 1º ano (M1TRNM03) da E.E.E.M. Marcílio Dias, a professora Simone Santana deu continuidade à aula anterior sobre jogos de tabuleiro, juntamente com os estagiários. Nesse momento, o jogo de damas foi apresentado para a turma. Os acadêmicos auxiliaram a professora Simone na

explicação do jogo, abordando a divisão em grupos, o tempo determinado para cada rodada e as regras. Em seguida, os alunos tiveram a oportunidade de jogar damas em sala de aula, promovendo a participação e integração entre eles.

No mesmo dia, em 11 de setembro de 2023, no período da tarde, nas turmas do 1º ano (M1MNM01 e M1MNM02) na Escola Marcílio Dias, a professora Camila Sabóia, juntamente com os estagiários, deu continuidade à aula anterior sobre jogos de tabuleiro. O jogo de damas foi apresentado para a turma. Os acadêmicos, junto com a professora Camila, organizaram a divisão em grupos para o jogo, estabelecendo o tempo determinado e as regras para cada rodada. Em seguida, os alunos jogaram damas em sala de aula, encerrando a aula com a frequência dos estudantes.

Em 02 de outubro de 2023, durante o período da manhã, na Escola Marcílio Dias, na turma (M1TRM03), a professora Simone Santana, juntamente com os estagiários, desenvolveu uma aula teórica de futebol de campo (esporte de invasão). Foi feita a explicação do jogo e suas regras, além dos fundamentos que seriam praticados. Em seguida, os estagiários conduziram o alongamento dos alunos como preparação para a aula prática. Os fundamentos do futebol foram praticados pelos alunos, seguidos de uma pequena partida com a turma, finalizando a aula com a frequência dos alunos e promovendo a socialização através do jogo.

No mesmo dia, em 02 de outubro de 2023, durante o período da tarde, nas turmas do 1º ano (M1MNM01 e M1MNM02) na E.E.E.M. Marcílio Dias, foi desenvolvida uma aula teórica e prática sobre brincadeiras e jogos, sob a supervisão da professora Camila Sabóia. Foi explicado o conceito de jogo e a diferença entre jogo e esporte, levando os alunos a vivenciarem o brincar e jogar. O jogo popular tradicional da queimada foi utilizado para exemplificar a aplicação de regras e sua inclusão nas modalidades dos jogos estudantis. O objetivo era trabalhar as habilidades corporais dos alunos para os jogos internos da escola, conhecidos como Jogos Marciliano - JOMAR. Os alunos participaram da queimada clássica e foram apresentadas outras variações. Após o aquecimento, os alunos foram divididos em equipes e as regras do jogo foram explicadas. As partidas foram realizadas, com variações ao longo do tempo, e a aula foi finalizada com a brincadeira do "maestro" com gestos, que inicialmente despertou pouco interesse nos alunos, mas que se tornou divertida ao longo da dinâmica da brincadeira.

Na E.E.E.M. Marcílio Dias, no período da manhã, no dia 03 de outubro de 2023, com as turmas do 1º ano (M3TRNM01), foi desenvolvida uma aula teórica e prática do esporte de invasão, o futebol de campo, supervisionada pela professora Simone Santana.

A aula começou com uma atividade de aquecimento divertida, chamada "pega-pega" com uma corda. No aquecimento inicial, os alunos acharam interessante a dinâmica,

comparando-a a uma malhadeira para pegar peixes. Essa atividade foi bem recebida pelos alunos, tanto meninos quanto meninas, embora tenhamos percebido uma certa resistência das alunas em relação a essa modalidade esportiva.

Após o aquecimento, no dia 03 de outubro de 2023, fizemos uma breve explicação sobre os fundamentos do futebol, como condução, passe e chute. Antes de explicar, perguntamos aos alunos se eles tinham algum conhecimento teórico sobre o futebol e se poderiam compartilhar com a turma. Alguns responderam com timidez e vergonha.

Em seguida, organizamos os alunos em duas colunas e demonstramos como eles deveriam conduzir a bola com os pés, passando pelos cones até o meio do campo e retornando pelo mesmo percurso. Essa atividade tinha como objetivo desenvolver a habilidade de condução da bola.

Continuando a aula, mantivemos os alunos na mesma posição, um de frente para o outro, para que pudessem praticar o passe de bola. Essa atividade tinha como objetivo criar habilidades e aperfeiçoar o movimento de passe.

Na sequência, no dia 03 de outubro de 2023, os alunos em duplas realizaram a condução da bola, o passe e finalizaram com um chute ao gol, mantendo a mesma formação de duas colunas. Essa atividade teve como objetivo aplicar os fundamentos aprendidos anteriormente.

A aula terminou com os alunos caminhando até o meio do campo para relaxar. É importante proporcionar momentos de relaxamento e alongamento após a prática esportiva, visando o bem-estar físico e prevenção de lesões.

Foi uma aula que mesclou teoria e prática, permitindo que os alunos vivenciassem os fundamentos do futebol de campo de forma divertida e interativa. Ao final da aula, no dia 03 de outubro de 2023, foi realizada uma breve conversa sobre o que os alunos aprenderam e a importância da prática esportiva para a saúde e o desenvolvimento pessoal.

09/10/23: (DOCÊNCIA) Na E.E.E.M. Marcílio Dias, no período da manhã, no dia 9 de outubro de 2023, com as turmas do 1º ano (M1TRNM03), foi desenvolvida uma aula teórica e prática do esporte de invasão, futebol de campo, sob a supervisão da professora Simone Santana. Realizamos a mesma brincadeira de "pega-pega" com a corda para proporcionar diversão e aquecimento antes de iniciar a aula de futebol. Apesar de poucos alunos frequentarem as aulas de Educação Física, aqueles que participaram demonstraram entusiasmo em jogar futebol, pois essa modalidade esportiva é geralmente a mais preferida entre os alunos.

Fizemos uma breve explicação dos fundamentos do futebol para que os alunos pudessem relacionar a teoria com a prática. Nessa aula, enfocamos os três principais

fundamentos do futebol de campo: condução, passe e chute. Percebemos que os alunos tinham dificuldade em nomeá-los corretamente.

Organizamos os alunos em duas colunas e demonstramos como eles deveriam executar a atividade, conduzindo a bola com os pés, passando pelos cones até o meio do campo e retornando pelo mesmo caminho. Continuando a aula, mantivemos os alunos na mesma posição, frente a frente, para que pudessem praticar o passe da bola, desenvolvendo habilidades e aprimorando a técnica.

Em seguida, os alunos trabalharam em pares, praticando condução, passe e finalizando com um chute a gol, mantendo a mesma formação de duas colunas. A aula terminou com os alunos caminhando até o meio do campo para relaxar.

No dia 9 de outubro de 2023, com as turmas do 1º ano (M1MNM01 e M1MNM02), foi desenvolvida uma aula teórica e prática do esporte de rede/parede, voleibol, sob a supervisão da professora Camila Sabóia.

Para aquecer os alunos antes de iniciar a prática do voleibol, realizamos a brincadeira da "centopéia", que envolve corrida, velocidade, agilidade, coordenação motora, atenção, competição e cooperação. Dividimos a turma em duas equipes, demonstramos o jogo e, em seguida, demos o comando para começarem.

Para garantir que os alunos entendessem a prática do voleibol, fizemos uma breve explicação dos fundamentos e regras do esporte, enfatizando que, para jogar uma partida de voleibol, eles precisariam praticar e aprimorar suas habilidades e técnicas.

Montamos um circuito para que pudessem trabalhar flexão de pernas, deslocamento lateral, deslocamento frontal, além de desenvolver habilidades na parte superior do corpo, como manchetes e toques. Durante a atividade, alguns alunos demonstraram desinteresse nesse esporte, então, ocasionalmente, chamamos a atenção deles para continuarem no circuito ou lembramos que não era permitido chutar a bola, enfatizando que não era uma bola de futebol.

Concluimos a aula com a brincadeira da "comida brasileira", em que os alunos formaram um círculo. Explicamos as instruções do jogo, e a última pessoa que restasse no círculo era a vencedora, demonstrando agilidade e atenção.

No dia 10/10/23, na Escola Estadual de Educação Média Marcílio Dias, ministrei aula para as turmas do 1º ano (M3TRNM01) pela manhã. O objetivo foi dar continuidade à aula anterior sobre o futebol de campo. Iniciamos com uma corrida em volta do campo para o aquecimento. Em seguida, revisamos os fundamentos do futebol: condução, passe e chute. Os alunos foram organizados em duplas para trabalhar o passe, e depois praticaram a condução com deslocamento em zig-zag entre os colegas, culminando no chute ao gol. Destaquei a

importância das técnicas para o desempenho esportivo. Posteriormente, formamos equipes para uma partida de futebol e, ao término do jogo, realizamos o alongamento corporal.

Em 16/10/23, pela manhã, com as turmas do 1º ano (M1TRNM03), desenvolvemos aula teórica e prática de handebol. Iniciamos com a brincadeira do "pega-pega" para trabalhar o drible e a movimentação. Devido à escassez de bolas, adaptamos as atividades, fazendo os alunos percorrerem um percurso em zig-zag para trabalhar o drible e o passe. Finalizamos com a brincadeira do "maestro" para acalmar os alunos.

À tarde, com as turmas do 1º ano (M1MNM01 e M1MNM02), trabalhamos voleibol. Iniciamos com orientações sobre o aquecimento corporal e realizamos atividades para aprimorar os fundamentos do voleibol. Dividimos a turma para partidas, e eles se envolveram bastante, inclusive realizando uma aposta entre si.

No dia 17/10/23, pela manhã, com as turmas do 1º ano (M3TRNM01), repetimos a aula de handebol da outra turma. Utilizamos a brincadeira do "pega-pega" para aquecimento e destacamos a importância do professor na aprendizagem esportiva dos alunos.

Em 23/10/23, pela manhã, com as turmas do 1º ano (M1TRNM03), trabalhamos novamente o handebol. Iniciamos com um alongamento corporal e revisamos os fundamentos. Os alunos demonstraram vontade de aprender, mesmo com a inexperiência, e finalizamos a aula com ênfase no arremesso.

À tarde, com as turmas do 1º ano (M1MNM01 e M1MNM02), continuamos com voleibol. Realizamos atividades de recepção, saque e ataque, observando o progresso dos alunos. A aula terminou com uma partida, demonstrando o envolvimento e interesse dos alunos.

No dia 24/10/23, pela manhã, com as turmas do 1º ano (M3TRNM01), trabalhamos novamente o handebol. Iniciamos com ginástica de condicionamento físico e seguimos com atividades de drible, deslocamento e arremesso, enfatizando a disciplina e o papel do professor.

No dia 06/11/23, na Escola Estadual de Educação Média Marcílio Dias, pela manhã, com as turmas do 1º ano (M1TRNM03), desenvolvi uma aula de voleibol. Para o aquecimento, propus a brincadeira da "centopéia", que envolveu corrida, velocidade, agilidade, coordenação motora, competição e cooperação. Os alunos mostraram-se competitivos e engajados. Expliquei os fundamentos e regras do voleibol e montamos um circuito para trabalhar diversos aspectos do jogo. Porém, os alunos demonstraram resistência às atividades isoladas, preferindo atividades mais dinâmicas. Encerramos com a brincadeira da "comida brasileira", que inicialmente encontrou resistência, mas acabou sendo divertida para os alunos.

No mesmo dia, à tarde, com as turmas do 1º ano (M1MNM01 e M1MNM02), iniciei a aula com o aquecimento da brincadeira do "pega-pega". Em seguida, expliquei os fundamentos

do handebol e fizemos demonstrações. Alguns alunos tiveram dificuldade, demonstrando falta de vivência no esporte. Finalizamos com a brincadeira do "maestro", que gerou diversão entre os alunos.

No dia 07/11/23, pela manhã, com as turmas do 1º ano (M3TRNM01), continuamos a aula de voleibol, iniciando com aquecimento na areia. Relembramos os fundamentos e organizamos atividades para praticá-los. Os alunos apresentaram melhorias ao longo da aula e finalizamos com uma partida.

No mesmo dia, à tarde, com as turmas do 1º ano (M1TRNM03), continuamos o voleibol. Iniciamos com um aquecimento dinâmico e revisamos o conteúdo anterior. Organizamos atividades em colunas e fileiras, adaptando-nos à falta de recursos. Encerramos com uma atividade de arremesso ao gol, demonstrando que é possível trabalhar com criatividade mesmo com recursos limitados.

No dia 13/11/23, pela manhã, com as turmas do 1º ano (M1TRNM03), continuamos o voleibol, com aquecimento e revisão dos fundamentos. Os alunos demonstraram mais disposição e atenção, respondendo bem aos comandos e exercícios. Finalizamos com uma partida.

À tarde, com as turmas do 1º ano (M1MNM01 e M1MNM02), iniciamos com alongamento e revisão do handebol. Organizamos atividades de drible e outros fundamentos, adaptando-nos à falta de material. Finalizamos com um exercício de arremesso ao gol.

No dia 14/11/23, pela manhã, com as turmas do 1º ano (M3TRNM01), continuamos o voleibol, com aquecimento e revisão dos fundamentos. Os alunos mostraram-se mais habilidosos e participativos. Encerramos com uma partida.

Nos dias 24 e 25/11/23, ocorreram atividades teóricas, como conferências dos documentos de estágio e seminários sobre as vivências da prática da docência, concluindo assim o estágio supervisionado III do curso de Licenciatura em Educação Física.

Essas experiências destacaram a importância da adaptação e criatividade na prática docente, especialmente em contextos com recursos limitados, demonstrando a capacidade de engajar os alunos mesmo em situações desafiadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Supervisionado III na área do conhecimento da Educação Física na E.E.E.M. Marcílio Dias destacou-se pela oportunidade enriquecedora de aplicar conhecimentos teóricos e práticos na realidade educacional dos alunos. A experiência proporcionou uma compreensão

mais profunda das necessidades e desafios que os professores enfrentam junto aos alunos deste nível de ensino, reforçando a importância do papel do professor de Educação Física em propiciar atividades com propósito de desenvolver aspectos imprescindíveis para o ser social/alunos, seja físico, social, econômico, político, bem como cultural. A troca de experiências com a equipe pedagógica e os estudantes contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento profissional e pessoal, consolidando a importância da abordagem multidisciplinar no ambiente escolar.

Portanto, concluímos que o estágio supervisionado III contribuiu de forma significativa não só em âmbito profissional, mas também como cidadãos críticos e reflexivos, emocionais, nos quais fez-nos refletir sobre a prática pedagógica em determinados momentos no ambiente escolar. A práxis pedagógica aprendida no decorrer do curso foi de extrema relevância para o cumprimento deste estágio, o qual, sem os aportes teóricos apreendidos em sala de aula, bem como as vivências de diversas atividades (re)produzidas pelos Docentes, impossibilitaria o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, tanto nas aulas teóricas quanto nas aulas práticas. Nesse sentido, o estágio trouxe diversas aprendizagens e experiências profissionais que contribuirão no desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os para o exercício da cidadania.

Almejados no decorrer do movimento das atividades. O autor ainda salienta que essa forma de avaliação é construída junto ao aluno, onde o mesmo possa reconhecer seu progresso e suas dificuldades no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, e que possam construir um estudo sistemático.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

_____. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** – 4. ed. – Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 59 p.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência.** ed. Santos: Projeto Cooperação, 2002.

CAMARGO, Wanessa Fedrigo. **Avaliação da aprendizagem no ensino fundamental.** 2010. 101 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

Conselho Estadual de Educação do Pará. Documento aprovado nos termos da Resolução no 769/2018. Pará.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. **Avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: FDE, p. 51-9, 1994.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, I, 2010, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: . Acesso em: 1º out. 2019.

OLIVEIRA, Ricardo Gavioli de; MOTA, Amôna Almeida; SOUZA, Jayne Araújo de. Avaliação educacional - uma breve análise das modalidades: diagnóstica, formativa e somativa. **Cadernos da Pedagogia**, v. 16, n. 34, p. 21-28, jan.-abr. 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS: Um Relato de Experiência

Amanda Dias Medeiros¹
Rayssa Corrêa Lopes Mendes²

RESUMO

O presente estudo é um relato de experiência constituído a partir da vivência de duas acadêmicas do curso de Licenciatura em Educação Física durante o Estágio Supervisionado II. Tem por objetivo descrever e analisar as atividades desenvolvidas ao longo de 128 aulas observadas em uma escola pública de ensino fundamental anos finais no município de Tucuruí. A metodologia consiste em uma abordagem qualitativa descritiva que tem como instrumento de coleta e registro de dados o diário de campo. A pesquisa descreveu e analisou aulas em 11 turmas com alunos de faixa etária entre 11 e 14 anos. Mesmo diante de alguns contratemplos, a vivência do estágio supervisionado foi de grande relevância, estabelecendo a relação entre teoria e prática.

Palavras-chave: Estágio; Educação Física; Docência.

1. INTRODUÇÃO

O estágio curricular supervisionado desempenha um papel fundamental na formação dos futuros professores de Educação Física, compreender a importância dessa etapa na graduação é essencial para capacitar os acadêmicos e prepará-los para atuar de forma efetiva no mercado de trabalho. De acordo com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) referente a Graduação em Educação Física (GEDF) da Universidade do Estado do Pará (UEPA) o estágio é um componente de grande relevância da grade curricular do curso e além disso é um item obrigatório para obtenção do diploma, ademais esta etapa serve para a coligação da teoria vista durante o curso e prática que pode ser adquirida durante o tempo que o acadêmico estiver dentro da escola de fato (Pará, 2020).

Este artigo tem como objetivo geral relatar as experiências vivenciadas por duas acadêmicas do curso de Graduação em Educação Física - Licenciatura, durante o Estágio Supervisionado II que, como descreve Pará (2020) no Desenho Curricular da Etapa Específica da Licenciatura em Educação Física, compreende o 7º semestre do curso e é destinado para docência durante o Ensino Fundamental anos finais. No caso deste estudo, fomos direcionadas a uma escola pública municipal na cidade de Tucuruí, no estado do Pará.

Já como objetivos específicos, têm-se os seguintes itens: descrever as

¹ Licenciado em Educação Física – Universidade do Estado do Pará. E-mail: amanda.medeiros@aluno.uepa.br

² Licenciado em Educação Física – Universidade do Estado do Pará. E-mail: rayssa.mendesr119@gmail.com

atividades práticas desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado II no Ensino Fundamental Anos Finais; relatar nossas percepções e vivências em relação à aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos no curso de Licenciatura em Educação Física durante o estágio; e descrever os desafios e oportunidades encontrados durante o Estágio Supervisionado II (ES-II), bem como suas contribuições para o desenvolvimento profissional como futuras professoras de Educação Física. Através do relato das atividades práticas e das nossas percepções e da investigação dos desafios e oportunidades, buscou-se compreender de forma abrangente a experiência vivenciada pelos acadêmicos no estágio e sua influência na formação profissional.

Nascimento Júnior et al. (2018) ressalta a importância das vivências acadêmicas durante a graduação para a formação do perfil profissional adequado às exigências do mercado de trabalho. O estágio curricular é um fator intrínseco para uma formação sólida, capaz de preparar o futuro profissional para a realidade que encontrará após a conclusão do curso. É nesse contexto que se evidencia o valor de uma experiência produtiva e qualitativa durante o estágio.

Além disso, a pesquisa realizada por Nascimento Júnior et al. (2018) destaca o estágio curricular como um motivador para os acadêmicos de Educação Física, proporcionando a percepção de aptidão enquanto educadores físicos. As práticas durante esta etapa contribuem para o aprimoramento das competências necessárias ao longo do curso, consolidando a formação profissional dos estudantes.

Também é necessário frisar que o estágio supervisionado é amparado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sendo estabelecido como obrigatório e de responsabilidade da instituição de ensino superior (Brasil, 1996). Dessa forma, o estudante adquire mais possibilidades de adquirir experiência antes de sair da universidade.

Dal-Cin e Kleinubing (2021) também enfatizam a importância do estágio como um ambiente propício para testes e experimentações. Nesse contexto, os alunos têm a oportunidade de refletir sobre suas vivências na escola, identificar pontos fortes e fracos e promover seu crescimento crítico, pessoal e profissional. É por meio dessa percepção que se compreende a magnitude dessa etapa da graduação para o estudante.

Destaca-se, ainda, a relevância do estágio curricular supervisionado para a formação dos futuros professores de Educação Física que de acordo com Milistetd et al. (2018), essa etapa proporciona ao acadêmico a oportunidade de aprimorar os conceitos aprendidos em disciplinas teóricas, trocar conhecimentos com docentes com

experiência na área e vivenciar o ambiente real de ensino.

Diante disso, este estudo relata as experiências e reflexões durante a vivência do Estágio Supervisionado II, evidenciando a importância dessa etapa na formação dos futuros profissionais de Educação Física. Ao compartilhar suas vivências, busca-se contribuir para o aprimoramento das práticas de estágio e promover uma formação mais completa e qualificada para os estudantes.

2 METODOLOGIA

O presente estudo consiste em um relato de experiência, no qual foi adotada uma abordagem qualitativa descritiva com o objetivo de apresentar nossas vivências durante o estágio supervisionado II, que engloba a realização de visitas de observação participante e a prática docente no contexto do ensino fundamental anos finais. A utilização dessa abordagem metodológica permite uma análise detalhada e descritiva das experiências vivenciadas ao longo do estágio, proporcionando uma compreensão mais aprofundada dos eventos e processos educacionais envolvidos.

2.1 Relato de Experiência

Conforme afirmado por Mussi, Flores e Almeida (2021), o Relato de Experiência (RE) é uma modalidade de produção de conhecimento na qual são descritas vivências universitárias e/ou profissionais nos diferentes âmbitos da formação acadêmica, como ensino, pesquisa e extensão. Sua estrutura principal consiste na descrição da intervenção realizada, sendo imprescindível o embasamento em fundamentos científicos e reflexão crítica. Nesse contexto, o RE no ambiente acadêmico tem o propósito não apenas de expor a experiência vivida, mas também de valorizá-la por meio do engajamento acadêmico e científico, promovendo reflexões críticas fundamentadas em estudos teórico-metodológicos.

2.2 Tipo de Pesquisa

Este estudo possui uma abordagem qualitativa que é descrita por Strauss e Corbin (2008) como aquela utilizada para atingir efeitos que não poderiam ser obtidos por meio de métodos que tem em sua base a análise estatística ou derivados. Gil (2021, p. 16) complementa, ainda, que quando o pesquisador opta por esse tipo de procedimento ele pretende, por exemplo, “conhecer a essência de um fenômeno,

descrever a experiência vivida de um grupo de pessoas, compreender processos integrativos ou estudar casos em profundidade”. Dessa forma, se trata da organização e interpretação de dados inviáveis de serem feitos a partir de métodos matemáticos e baseado nisso correlacionar conceitos.

Ao se tratar da pesquisa descritiva, Gil (2002) relata que esta refere-se a características de fenômenos, populações ou a determinação de vínculos entre variáveis. A maneira mais plural de se apresentar é através do levantamento, feito geralmente por meio de questionário ou observação sistemática, que propicia um detalhamento da situação ocorrida no momento da pesquisa. Consequentemente, esta metodologia é recomendada para guiar a forma de coleta de dados a fim de se descrever certos acontecimentos.

O instrumento usado foi o Diário de Campo, que se constitui na observação e registro das aulas de Educação Física realizadas durante o período de permanência na escola e o Relato de Experiência, produzido a partir da vivência obtida. Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 392) define diário de campo como “uma espécie de diário pessoal” onde deve constar, entre outras coisas, a apresentação do local no qual o pesquisador está inserido, bem como sua conjuntura.

Para trazer à tona acontecimentos ora ocultos durante a experiência do pesquisador, a abordagem qualitativa se utiliza de técnicas como a observação participante para auxiliar no processo de evidenciação do caso em questão. A observação participante também pode ser chamada de observação direta e é feita quando aquele que pesquisa está inserido no mesmo contexto do objeto investigado para analisar e interpretar os dados sob seu ponto de vista (Chizzotti, 2018).

Marconi e Lakatos (2022) acrescentam, também, que a observação pode ser individual ou em grupo e é por meio dessa observação que são realizadas as anotações. Consoante a esta afirmação, Sampieri, Collado e Lucio (2013) complementam que esses registros podem existir a partir daquilo que foi visto, ouvido ou identificado de maneira sensorial e então, finalmente, esses dados podem ser armazenados no chamado diário de campo.

2.3 Local da pesquisa e público-alvo

Participaram deste estudo 11 turmas da disciplina de Educação Física de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental - Anos Finais no município de Tucuruí no

estado do Pará, totalizando 179 alunos do 6º ano com idades entre 11 e 13 anos; 67 alunos do 7º ano com idades entre 12 e 13 anos; e 93 alunos do 8º ano com idades entre 13 e 14 anos.

2.4 Procedimentos Técnicos

Dados os procedimentos éticos, a universidade forneceu a documentação necessária à Escola Municipal de Ensino Fundamental para habilitação do estágio supervisionado, solicitando assinatura da direção escolar de modo a assegurar e permitir nosso acesso às dependências da escola e o acompanhamento das aulas de educação física.

3. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES OBSERVADAS

O estágio supervisionado (ES) compreendeu o período entre 27 de abril a 23 de junho de 2023, totalizando 128 aulas observadas. O professor regente (PR) dispunha para suas aulas na escola os dias de quinta e sexta-feira sendo nesses dias que fomos incluídas, como pode ser visto no quadro 1, considerando que uma aula admite o tempo de 45 minutos. Ao todo foram compreendidas 11 turmas organizadas no quadro 2 e as atividades executadas são mostradas no quadro 3.

Quadro 1 - Disposição das aulas durante a semana

Dia da Semana	Turma	Horário	Quantidade de Aulas
Quinta-feira	7º ano E, F (masc)	7h30min às 09h	2
Quinta-feira	8º ano C, D (masc)	09h às 10h30min	2
Quinta-feira	8º ano E (masc)	10h30min às 12h	2
Sexta-feira	7º ano E, F (fem)	7h30min às 09h	2
Sexta-feira	8º ano C, D, E (fem)	09h às 10h30min	2
Sexta-feira	6º ano E, F (fem)	13h30min às 15h	2
Sexta-feira	6º ano C, D (fem)	15h às 16h30min	2
Sexta-feira	6º ano A, B (fem)	16h30min às 18h	2

TOTAL DE AULAS DURANTE A SEMANA	16
--	-----------

Fonte: Autoria Própria.

Quadro 2 - Disposição das turmas

Ano	Quantidade de Turmas
6º	6
7º	2
8º	3

Fonte: Autoria Própria.

Quadro 3 - Organização das atividades trabalhadas. Autoria Própria.

Semana	Turmas	Conteúdo Trabalhado	Tipo de aula	Data
1	Aberto	Foi realizado um Torneio de Handebol com a participação de 05 equipes masculinas e 07 equipes femininas.	Prática	27, 28/04
2	Todas	Foi trabalhado o histórico do voleibol, seu objetivo geral, número de jogadores e funções, especificações da quadra.	Teórica	04, 05/05
3	Todas	Conhecendo as delimitações da quadra de voleibol e fundamentos como: saque, manchete e toque.	Prática	11, 12/05
4	7º e 8º ano	Sistema de rodízio 6x0 e posicionamento em quadra.	Teórica	18, 19/05
	6º ano	Regras básicas.		
5	7º e 8º ano	Posicionamento em quadra, sistema de rodízio.	Prática	25, 26/05
	6º ano	Regras básicas e reforço dos fundamentos.		

6	7º e 8º ano	Condução de bola, toque na rede, invasão, faltas no saque.	Teórica	01, 02/06
	6º ano	Fundamentos básicos.		
7	Todas	Realização das provas.	Teórica	15, 16/06
8	Aberto*	Fechamento do bimestre e Torneio de vôlei.	Prática	22, 23/06

Fonte: Autoria Própria.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o papel da Educação Física (EF) no Ensino Fundamental é oportunizar aos estudantes um espaço para experimentar, de diferentes formas, das mais variadas práticas corporais e além disso perceber os significados atribuídos a elas, entendendo que através delas é possível externar a subjetividade do indivíduo e, mais que isso, conhecer sua história. E a partir dessas práticas a BNCC define as chamadas “unidades temáticas”, dentre as quais se encontram os esportes (Brasil, 2018).

Os esportes adquirem um aspecto transformador ao passo que são um meio pelo qual é possível transmitir o ensinamento de valores, que são comportamentos coadjuvantes no processo de ensino da prática desportiva e, conseqüentemente, contribuem positivamente para a formação de cada indivíduo (Pontoglio; Nunomura; Costa, 2023). Consoante a isso, notou-se, no primeiro dia efetivo de estágio no qual aconteceu o torneio de handebol (semana 1), que o professor se esforçava para trazer uma versão do esporte menos estigmatizada e mais adepta do respeito e cooperação entre os alunos.

Esse torneio aconteceu no dia 27/04 para as equipes masculinas e no dia 28/04 para as equipes femininas. Foi composto por 5 equipes masculinas, sendo 02 equipes do 7º ano e 3 equipes do 8º ano. Já as equipes femininas contabilizaram 07 times, divididos em 1 do 8º ano, 2 do 7º ano e 4 do 6º ano. Foi reservado o dia inteiro para fazer essa competição, entretanto ao passo que as disputas iam acontecendo foi percebido que não se necessitou de dois turnos para que acontecessem todos os jogos.

Desempenhamos as seguintes atividades neste evento: arbitragem das partidas, organização da mesa com o preenchimento de súmula, organização das equipes antes de entrar em quadra, organização e entrega das medalhas para os alunos das equipes vencedoras ao final de cada turno. Durante essas atividades sempre buscamos alternar

suas funções para que ambas pudessem vivenciar todas as experiências.

Gonçalves *et.al* (2021) considera que o estagiário deve ter oportunidade para desempenhar o papel principal durante a sua prática para que seja possível aguçar seu pensamento crítico e fazer com que ele reflita acerca de suas atitudes no ambiente educacional. Nesse contexto, é possível afirmar que tivemos esse espaço aberto tanto no evento supracitado quanto na oportunidade concedida de ministrar as aulas práticas durante todo o período em que estiveram na escola.

Essas aulas práticas eram planejadas totalmente de acordo com as aulas teóricas ministradas somente pelo PR na semana anterior e em sua maioria foram relacionadas ao esporte voleibol. Soares Junior (2020) afirma que o voleibol dispõe de grande visibilidade social e é uma modalidade esportiva vastamente estimada entre os brasileiros. Entretanto, durante as aulas ficou claro que a grande maioria dos alunos não tinha conhecimento do que se tratava esse esporte, fato mais evidente nas turmas de 6º ano. Já nas turmas de 7º e 8º ano, mesmo que alguns já tivessem visto o esporte anteriormente na escola ou televisão, poucos demonstraram grande animação inicialmente.

Já nas aulas teóricas, o PR trabalhava traçando um caminho mais básico para todos permeando entre introdução, fundamentos e regras essenciais com o objetivo de apresentar o esporte e relembrar ou aprimorar conceitos já adquiridos. Essas aulas correspondem às semanas 2, 4 e 6 sendo o eixo para o desenvolvimento das práticas, visto que foi mantido um sincronismo para que a aula em quadra fosse coerente ao conteúdo ministrado na semana anterior e pudesse ser colocado em ação.

Darido (2012, p. 4) expõe que a Educação Física “priorizou os conteúdos em uma dimensão quase que exclusivamente procedimental, o saber fazer e não o saber sobre a cultura corporal ou como se deve ser [...]”. Entretanto não se pode descartar a importância de conhecer a cultura corporal de forma que ela não seja somente a prática pela prática, por isso entende-se que as aulas teóricas que precederam as aulas em quadra durante o estágio supervisionado eram de suma importância tanto para os alunos que estavam na classe quanto para nós duas.

A participação dos estudantes nas aulas em geral (teóricas e práticas) foi avaliada pelo professor regente considerando três variáveis para atribuir notas, sendo elas: trabalho de pesquisa, envolvimento nas aulas e atividade avaliativa bimestral (prova). Neuenfeldt e Rataizki (2017) destacam a importância da avaliação, dado que esta beneficia aluno e professor ao passo que possibilita descobrir se os objetivos

propostos foram alcançados, se os alunos estão com dificuldade e em qual ponto está localizada, se a turma está avançando ou regredindo, além de que o professor tem a oportunidade de qualificar seu trabalho em particular.

Não participamos das atribuições das notas apesar de terem ministrado as aulas em quadra. Embora fosse permitido fazer correções de provas, lançar notas e frequência no sistema, todas essas ações foram supervisionadas pelo professor regente sob seu total controle. Em contrapartida, o PR deixou claro que a dupla poderia ficar à vontade para a realização das atividades práticas, prestou contribuições positivas quando necessário e realizou o intermédio em situações imprevistas, depositando, assim, grande confiança em nós para ministrar as aulas não-teóricas.

As primeiras aulas teóricas aconteceram após o torneio citado anteriormente, na semana 2, e trataram sobre o voleibol. Convém falar que tratar de esporte na escola atualmente pode ser uma questão delicada, uma vez que, como apontado por Kunz (2020), a Educação Física é atrelada a uma idealização de esporte muito midiática que traz a impressão de que o esporte se caracteriza tão somente pelo que é visto nas televisões, ou seja, um “espetáculo”, como a própria autora coloca. Esta visão define a prática desportiva como um show de músculos, altas habilidades e rigorosidade onde o único objetivo é vencer.

Não obstante, ressalta-se que a educação física escolar não deve compactuar com esta visão, tampouco exercer em suas dependências práticas que corroboram com esta perspectiva acerca do esporte, posto que a expressão do “desporto educacional” (destinado ao ambiente escolar) não segue uma sistematização e deve promover a coletividade e vivência do lazer (Brasil, 1998).

Consoante a isso, a BNCC considera que as práticas corporais trabalhadas na educação física devem ser únicas a ponto de que cada uma pode oferecer vivências singulares que não seriam alcançadas por outros meios. Essa vivência é marcante e para que ela possa ser inolvidável para o praticante é imprescindível que ela seja contextualizada e que os inúmeros significados que ela adquire de acordo com cada grupo social sejam desvendados juntos ao docente em cada aula (Brasil, 2018).

Desse modo, foi visto, nesta semana, que o professor buscou contextualizar o esporte dentro da classe, além de trazer uma perspectiva de comparação entre o passado e a atualidade desta modalidade, ele tentava sempre correlacionar essa prática com a realidade dos alunos que estavam ali presentes, porque dessa forma seria possível que os estudantes compreendessem melhor a essência deste desporto. Outra

característica marcante do docente era sua habilidade de deixar as aulas mais dinâmicas através de recursos cômicos, a maioria dos alunos demonstravam gostar desse estilo de ensino.

Nesta semana o conteúdo das aulas teóricas abordou o histórico do voleibol e aspectos gerais, como: objetivo do jogo, número de jogadores e suas funções, delimitações da quadra e nome das linhas (lateral, 3 metros, central e de fundo). Priess, Gonçalves e Santos (2018, p. 66) pontuam a relevância de que “os estudantes possam identificar a origem do voleibol e como esse esporte evoluiu e se encontra presente na atualidade”. De acordo com os mesmos autores

A elaboração de um plano de ensino para iniciantes no esporte também pressupõe que sejam tematizadas as características básicas do esporte. Por exemplo, questionar os estudantes acerca dos movimentos que são necessários para praticá-lo e no que o voleibol se diferencia dos outros esportes populares presentes em seu cotidiano. Com isso, torna-se fundamental a elaboração de planos de ensino que privilegiem a aquisição e o desenvolvimento de habilidades motoras de correr, lançar, passar, arremessar e saltar (Priess; Gonçalves; Santos, 2018, p. 66).

As aulas em sala foram de total responsabilidade do PR e, em geral, obedeceram sempre a mesma estrutura: o professor convidava os alunos para entrar em sala e inicialmente recolhia os trabalhos (se houvesse), usava o quadro para copiar o conteúdo referente ao esporte, explicava o tema e por fim finalizava a aula repassando os avisos e/ou encaminhando trabalho de pesquisa, se fosse o caso.

Poucas ocasiões interferimos nas aulas teóricas, mas estávamos sempre atentas caso o professor solicitasse algum tipo de apoio. Foi observada a independência e segurança que ele portava precisando pouco da ajuda delas, entretanto o ambiente sempre esteve aberto ao diálogo e todas as dúvidas que a dupla poderia ter eram sanadas, dessa forma foi criado um ambiente amistoso para a construção de conhecimento.

Ao se tratar das aulas práticas ministradas, estas objetivaram a inclusão dos alunos, a propagação da cooperação e do respeito entre eles buscando atribuir sentido às ações para que a prática corporal do voleibol fosse apresentada da maneira mais proveitosa possível à turma. Então, em sincronia com o professor regente, a aula prática da semana 3 apresentou a quadra para os alunos e os fundamentos principais do esporte: saque, manchete e toque.

Cada fundamento trabalhado consegue originar jogos que podem ser executados em qualquer nível de ensino, considerando o grau de desenvolvimento do

discente, pois este grau será responsável por delimitar o tipo de abordagem que o professor usará (Coletivo de Autores, 1992). Dessa forma, durante a semana 3, optou-se por desenvolver uma aula com objetivo semelhante para todas as faixas etárias.

No início de todas as aulas, nós realizávamos uma roda de conversa para explicar tudo que iria acontecer naquele encontro e relembrar os conceitos estudados na semana anterior. Nesta semana, em específico, a dupla preocupou-se em se identificar e comunicar que estariam presentes nas aulas até o tempo pré-determinado. Nesse mesmo momento, também era comum que se fizessem perguntas para os alunos a fim de descobrir se eles haviam absorvido os temas trabalhados anteriormente.

Para que a classe criasse intimidade com a quadra de vôlei, o aquecimento era feito constantemente dentro de suas delimitações, outro método usado para esse fim foi frequentemente perguntar aos alunos o nome das linhas e pedir para que os mesmos as mostrassem durante as atividades, além de sempre fazer referência nomeando-as e reforçando ao longo das aulas para criar uma memória de longo prazo. Já para o desenvolvimento dos fundamentos saque, manchete e toque foram utilizadas atividades lúdicas trabalhadas ora de forma individual, ora em grupo.

Para exercitar o saque, os alunos foram desafiados a mirar em cones posicionados na quadra de forma estratégica para treinar a execução do movimento e também a colocação da bola no time adversário. Foi atribuída uma pontuação para cada cone com o objetivo de fazer a maior somatória de pontos por equipe.

Para a prática da manchete e toque os alunos foram posicionados em quadra para receber o saque feito pelo outro grupo, para fazer essa recepção foram disponibilizadas sacolas plásticas a fim de que eles recebessem a bola fazendo com que ela entrasse na sacola. O objetivo dessa dinâmica foi mostrar aos alunos como eles poderiam agir em uma partida oficial e facilitar o entendimento. A recepção era realizada ora com os braços para cima (simulando um toque) e ora com os braços para baixo (simulando a manchete). Todos puderam experimentar a execução dos movimentos de maneira oficial e também foi permitido que houvesse uma partida sem utilização de regras oficiais.

A educação física, na educação básica, assume a posição de componente curricular obrigatório e necessita de espaços e materiais próprios e de qualidade (Carvalho, Barcelos e Martins, 2020). Nesse cenário, deve-se enfatizar que frequentemente a direção da escola adquire materiais didáticos novos destinados às aulas de educação física, como bolas diversas, cones e redes, este fato facilitou

grandemente a execução das atividades em quadra.

A continuação se deu em sala, na semana 4, e tratou do sistema de rodízio 6x0 para os alunos do 7º e 8º ano. De acordo com Priess, Gonçalves e Santos (2018) esse tipo de sistema é o recomendado para as aulas de educação física por ser de fácil aprendizado e possibilitar que o aluno seja protagonista em todas as posições. Para esta explicação, o professor utilizou o quadro para fazer o desenho das delimitações da quadra de vôlei e fazer a explicação da rotação dos atletas entre as posições de 1 a 6, aproveitou também para falar da ordem de saque e nomear posições específicas como a entrada e saída de rede.

Já as turmas de 6º ano foram apresentadas às regras básicas do esporte. Os autores supracitados afirmam que “há um intervalo nos anos do ensino fundamental em que os esportes de rede não constam na BNCC (6º e 7º ano)”, entretanto deixam claro que isso não é motivo para excluir o voleibol dessa faixa de ensino (Priess; Gonçalves; Santos, 2018, p. 65). Portanto, é relevante que os alunos não sejam privados das práticas corporais que podem ser oferecidas.

Então nesta semana a classe conheceu as normas essenciais para haver uma partida de voleibol, tais como: cada equipe só tem direito a três toques na bola com exceção do bloqueio; não é permitido que um mesmo atleta toque na bola duas vezes consecutivas; não é permitido tocar na rede; não é permitido invadir o campo do adversário; o saque deve chegar até a quadra adversária mediante apenas um golpe. Essas foram as regras básicas apresentadas na expectativa de que na semana seguinte acontecesse um jogo formal.

Prosseguindo, na semana 5, aconteceu a prática na qual as turmas de 7º e 8º ano, com mais vivência no esporte, treinaram a execução do sistema de rodízio 6x0, além de poderem fazer um jogo com regras. Para o início dessa aula os alunos foram perguntados o que lembravam da semana passada e na intenção de reforçar as posições do rodízio, eles foram convidados a posicionar os cones numerados de 1 a 6 nos lugares onde achavam que seriam os certos para cada posição. Ajudamos a turma a corrigir os lugares corretos e após isso, com o auxílio dos cones, os alunos realizaram o movimento de rotação.

Os alunos treinaram os fundamentos, incluindo a movimentação de rodízio durante as atividades e também treinando o saque a partir da posição 1, que é a posição de onde ele se origina. Após isso foi permitido que houvesse uma partida incluindo as principais regras e principalmente fazendo o treinamento da rotação entre

os atletas e a execução do saque.

Já os alunos do 6º ano reforçavam os fundamentos básicos em virtude do baixo grau de domínio, mas também treinaram em uma partida incluindo as regras básicas. A atividade “passa balão” foi utilizada para simular o objetivo do jogo que é passar a bola para o campo adversário, essa atividade consiste em disponibilizar vários balões para os alunos, dividi-los em dois grupos e solicitar que eles empurrem o balão para o lado oposto.

Durante a execução das atividades do dia, busamos sempre integrar as regras às práticas que estavam ocorrendo no momento. Além das regras, também foi preciso reforçar os fundamentos básicos (saque, toque e manchete) porque foi notado uma precariedade na execução desses gestos. Ao final da aula também foi possível executar uma partida incluindo as regras oficiais tanto a pedido dos alunos como do PR. O quadro 6 monta o esquema das aulas executada para as turmas.

No contexto descrito, os alunos do 6º ano estavam focados em reforçar os fundamentos básicos do jogo devido ao baixo nível de domínio dessas habilidades. Além disso, eles tiveram a oportunidade de praticar em uma partida que envolvia as regras básicas do jogo. Para simular o objetivo do jogo, foi utilizada a atividade chamada "passa balão". Nessa atividade, vários balões foram disponibilizados aos alunos, que foram divididos em dois grupos. O objetivo era empurrar o balão para o campo adversário.

Durante as atividades realizadas nesse dia, houve uma integração constante entre as regras e as práticas que estavam sendo desenvolvidas. Além de enfatizar as regras, foi necessário reforçar os fundamentos básicos do jogo, como o saque, o toque e a manchete, uma vez que foi observada uma deficiência na execução desses movimentos pelos alunos. No final da aula, atendendo aos pedidos tanto dos alunos como do professor responsável (PR), foi possível realizar uma partida que seguia as regras oficiais do jogo. O quadro 6 apresenta esquema das aulas realizadas para as turmas.

Quadro 5 - Estrutura das aulas da semana

Turma	Atividades desenvolvidas
6º ano	1. Roda de conversa, recapitulação da semana anterior; 2. Aquecimento em forma de brincadeiras competitivas ou não
	(atividade feita dentro das delimitações da quadra de vôlei para gerar familiaridade); 3. Experimentação dos fundamentos individual e em grupo; 4. Jogo com introdução de regras básicas (com flexibilização, se necessário).
7º e 8º ano	1. Roda de conversa, recapitulação da semana anterior; 2. Aquecimento em forma de corrida e mini competições (atividade feita dentro das delimitações da quadra de vôlei para gerar familiaridade); 3. Conhecendo posicionamento em quadra. 4. Situação de jogo, exercício de rodízio; 5. Jogo com regras oficiais.

Fonte: Autoria Própria.

Soares Junior (2020) é categórico ao descrever o quão difícil se torna jogar uma partida quando os alunos não têm conhecimento sobre os fundamentos básicos do esporte, neste cenário não há fluidez durante um jogo. Semelhante ao autor, nós enfrentamos essa conjuntura durante quase todas as aulas, mas ao final da quinta semana a situação havia sido contornada. Acredita-se que o diálogo e a ludicidade foram determinantes para o sucesso das práticas, motivação dos alunos e superação dos entraves.

O conceito de ludicidade é trabalhado minuciosamente por Luckesi (2023) que esclarece a amplitude do tema explicando que esse termo está ligado muito mais à percepção do indivíduo do que à própria atividade em si, ou seja, para a haver ludicidade em determinada prática é necessário que aqueles que estão participando reconheçam um significado válido e prazeroso para aquilo que estão fazendo, do

contrário tal ação não compreenderá sentido algum àquela pessoa, logo não será lúdica para ela.

Assim, o autor subjetiviza o termo ludicidade a depender da sensação gerada naquele indivíduo em particular durante a execução de determinada atividade, destaca também a particularidade de cada pessoa e como isso gera significados diferentes para cada vivência: “Desse modo, múltiplas atividades socioculturais individuais ou coletivas qualificadas como lúdicas, para algumas pessoas, em razão da sua biografia pessoal, não apresentarão essa característica” (Luckesi, 2023, p.19).

Alinhado aos pensamentos desse autor, considera-se que durante as aulas de educação física o aluno deve ser colocado em foco e suas experiências de vida devem ser levadas em consideração para que aquela aula não se torne desinteressante. Esse foi o motivo pelo qual a ludicidade se tornou tão importante para o planejamento e execução das aulas de voleibol durante este estágio supervisionado.

Em prosseguimento, na semana 6, aconteceu a última aula teórica referente ao esporte que finalizou a sequência de conteúdos a serem vistos na avaliação bimestral, essa aula foi um reforço dos fundamentos e regras do voleibol. Assim, na semana 7, as atividades se encerram com a avaliação bimestral para todas as turmas. Essa avaliação consistiu em direcionar os alunos à sala de vídeo, pedir para que se sentassem nas cadeiras previamente organizadas e solicitar que apenas marcassem as respostas no gabarito, pois as questões foram exibidas na tela com o auxílio de um computador e aparelho de projeção.

Carvalho *et al.* (2019) aponta a relevância da capacitação profissional em meio ao constante avanço tecnológico e sugere uma atualização metodológica para aplicarem suas aulas, a fim de que seja mais interessante e produtiva. Nessa perspectiva, observou-se que o PR demonstrou segurança na utilização de ferramentas digitais para auxiliar direta ou indiretamente nas aulas, não somente no episódio citado acima como também corriqueiramente no cotidiano escolar, inclusive o próprio fazia questão de apresentar qualquer ferramenta que ele achasse útil.

Para concluir, na semana 8, ocorreu o fechamento das notas do bimestre - no dia 22/04 - foi possível notar o esforço do docente para que todos os alunos (independente de suas situações) obtivessem, pelo menos, a nota mínima para aprovação. O professor foi visto visitando as turmas para procurar alunos com pendências com a intenção de que os mesmos pudessem realizar a prova de segunda chamada ou de recuperação de nota, além de passar trabalhos para complementação da

pontuação final.

Nessa mesma semana, no dia 23/04, houve também o torneio de voleibol (não obrigatório) entre as turmas do PR. A competição contou com a participação de alunos de 8 turmas, acontecendo no período da manhã e tarde. O turno matutino foi composto por 4 equipes masculinas, sendo 02 equipes do 7º ano e 2 equipes do 8º ano. Já as equipes femininas contabilizaram 03 times, divididos em 1 do 8º ano e 2 do 7º ano. No turno vespertino as equipes foram apenas com alunos do 6º ano e somaram um total de 6 times, sendo 3 masculinos e 3 femininos. Nosso papel neste evento foi mantido igual ao torneio anterior.

Para Priess, Gonçalves e Santos (2018), embora haja um estigma sobre a realização de jogos competitivos dentro da escola por sua fama de excluir os menos habilidosos, é necessário reconhecer que assim como os jogos cooperativos a competição também tem seu valor e agrega na educação dos escolares. Os autores complementam, ainda, que a situação de concorrência prepara os estudantes para a vida real de situações cotidianas que eles podem encontrar facilmente no futuro. Por isso entende-se que a realização de jogos competitivos na escola, tais como o torneio de voleibol citado anteriormente, deve acontecer e que essa ação sempre mediada pelo profissional de educação física traz benefícios à formação dos indivíduos.

3.1 Contratempos

| Polati (2019) descreve em seu trabalho estudos que revelam que grande parte dos universitários se sentem desmotivados frente ao estágio curricular. Isso ocorre por diversos motivos, dentre eles destaca-se a dificuldade em encontrar escolas com disponibilidade para recebê-los, bem como se deparam com espaços e materiais precários para experienciarem a docência.

Associado a este fato, o início do estágio curricular supervisionado aqui descrito foi marcado pela procura de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) que proporcionasse oportunidades de estágio em educação física compatíveis com o cronograma semanal de aulas ofertado pela universidade. Durante a busca, a dupla não obteve sucesso na primeira escola por onde passou no que diz respeito aos horários e dias de acompanhamento devido a fatores como o reduzido número de aulas de educação física por dia e a projetos que aconteciam no período designado para as vivências.

Porém, após o ocorrido as universitárias conseguiram conciliar seus horários

com o cronograma de aulas do professor na unidade de ensino deste relato, que, por sua vez, apresentou alguns entraves ao se tratar de sua infraestrutura.

A EMEF localiza-se em um espaço amplo possuindo em seu interior uma quadra poliesportiva para a realização das práticas de educação física, encontrando-se esta numa área complexa, de difícil acesso e mesmo dentro dos muros da escola sofre depredações. Por esse motivo, as demarcações das linhas de jogo encontram-se desvanecidas, fato que dificultou o processo ensino-aprendizagem dos conteúdos trabalhados. Diante disso, Ferreira Neto (2021) sinaliza que a ausência e a precariedade de estruturas escolares geram empecilhos para as práticas pedagógicas dos docentes de educação física, pois, segundo o autor, escolas nessas condições tornam-se, de certo modo, incapazes de oferecer e entregar aos alunos uma educação de qualidade.

Somado a isto constatou-se insegurança no local em que a quadra se encontra, pois existia a impossibilidade de que os materiais didáticos fossem deixados nela no período em que havia ninguém local, tornando-se necessário carregá-los para as aulas práticas frequentemente, retornando com eles posteriormente para a sala de educação física no interior da escola por segurança, ação trabalhosa e cansativa vivida pelo docente e experimentada pela dupla.

Outro impasse que coaduna com os pensamentos de Oliveira et al. (2021) são os quesitos burocráticos e quantitativos relacionados ao estágio, de acordo com o autor é necessário perceber que por muitas vezes esta disciplina exige o cumprimento de carga horária e o preenchimento de relatórios pelos estagiários tendo esses mecanismos de avaliação como objetivo principal. Nesse sentido, para melhor aproveitamento e buscando atingir a carga horária extensa pré-estabelecida pelo curso, estivemos presentes na escola municipal em dias e horários extras a fim de alcançar a carga horária.

Mais um entrave observado pela dupla diz respeito aos alunos que estão acima da faixa-etária nas turmas de 6º ano. A escola distribui os alunos repetentes nas classes de 6º ano a fim de que estes, de algum modo, acompanhem os alunos regulares na dinâmica das aulas, mas isso desfavorece as relações interpessoais entre os estudantes, já que os mais velhos influenciam negativamente os menores durante as atividades avaliativas e nas aulas práticas de educação física fica evidente a desproporção relacionada a aspectos físicos e motores entre eles.

Outro fator observado na estadia na escola municipal diz respeito à dispensa

das aulas de educação física motivada por dificuldades de acesso a transportes para alguns alunos chegarem à escola no contraturno ou mesmo por quadro de gestação. Além daqueles que abandonam a disciplina no decorrer do ano letivo sem justificativas, gerando, assim, significativo índice de reprovações ainda que o professor busque meios para sanar tais adversidades. Contudo, vale ressaltar que este acontecimento não interferiu na pesquisa. Porém, percebe-se que o cenário apresentado é prejudicial para a qualidade da educação física enquanto contribuinte na formação global dos alunos e na qualidade de vida destes, pois, de acordo com Lehn e Oliveira (2022), esta área do conhecimento tem capacidade de modificar a realidade dos estudantes inserindo-os em um contexto social ao trabalhar componentes da cultura corporal de movimento, colaborando com o desenvolvimento nos aspectos físico, afetivo, cognitivo e social.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base neste relato, constatou-se a importância do Estágio Supervisionado para a formação acadêmica, uma vez que será a base de atividades desenvolvidas em nossa carreira profissional, além de permiti-las conhecer o ambiente escolar, sua estrutura, o corpo docente e discente e suas necessidades, sejam elas materiais ou pedagógicas.

Desta forma, as atividades práticas desenvolvidas durante este período de estágio foram essenciais para abranger e aprimorar suas percepções acerca da realidade vivida pelos profissionais de educação física, ao experimentarem um ambiente real de ensino-aprendizagem desta área do conhecimento.

Esta oportunidade também foi crucial para que a dupla pudesse efetivamente aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos no curso de licenciatura em educação física em um contexto concreto, enriquecendo suas práticas pedagógicas e metodológicas ao optarem por trabalhar de forma lúdica os conteúdos ofertados pelo professor regente da EMEF, de modo a estimular o interesse dos alunos a participarem das práticas, proporcionando também maior interação entre elas e as turmas do ensino fundamental anos finais descritas neste relato.

Encontramos alguns desafios no decorrer do ES com relação à extensa carga horária determinada pela universidade para cumprimento do estágio supervisionado, bem como à estrutura da escola municipal acompanhada e sua localização. Porém,

estes fatores não invalidaram a experiência que adquirimos no ambiente da unidade de ensino, mas oportunizaram reflexões acerca da carreira de educadoras, promovendo amadurecimento no aspecto profissional e pessoal da dupla.

A partir do exposto, compreende-se que a meta principal do trabalho de relatar as experiências vivenciadas por duas acadêmicas do curso de Licenciatura em Educação Física durante o Estágio Supervisionado II foi bem sucedida e através da descrição minuciosa das atividades executadas ao longo de 128 aulas observadas foi possível fazer uma análise das percepções e vivências das acadêmicas em relação à aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos na graduação e com base nisso os desafios e oportunidades encontrados no percurso foram elucidados neste trabalho.

7. REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998. Institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF**, 25 mar. 1998. Seção 1, p. 1-7. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1998/lei-9615-24-marco-1998-351240-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 21 ago. 2023.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996

CARVALHO, J. P. X.; BARCELOS, M.; MARTINS, R. L. del R.. Infraestrutura escolar e recursos materiais: Desafios para a educação física contemporânea. **Revista Humanidades e Inovação: A escolarização da Educação Física no Século XXI: desafios contemporâneos**, Palmas, v. 7, n. 10, p. 218-237, abr. 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2917>. Acesso em: 22 ago. 2023.

CARVALHO, R. de O.; LOPES, A. C.; QUADROS, L. R. de; PEREIRA, L. N.;

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2018. 204 p

DAL-CIN, J.; KLEINUBING, N. D. Articulações entre pesquisa e estágio: a pesquisa enquanto estratégia de formação em educação física. **Pensar A Prática**, [S.L.], v. 24, p. 1-19, 28 jun. 2021. Universidade Federal de Goiás. <http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v24.65901>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/65901>. Acesso em: 29 jun. 2023.

DARIDO, S. C. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. *In*: Universidade Estadual Paulista. Prograd. **Caderno de formação:**

formação de professores - didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 51-75, v. 16.

FERREIRA NETO, R. B. Infraestrutura escolar e Educação Física: tensões e conflitos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 31, n. 76, p. 231–256, 2021. DOI: 10.18222/eae.v0ix.6547. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/6547>. Acesso em: 4 dez. 2023.

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

GIL, A. C. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa.** Barueri (SP): Atlas, 2021. 182 p.

GONÇALVES, A. C.; SAMPAIO, A. A.; MENDES, E. H.; SILVA JÚNIOR, A. P. da. Experiências de formação inicial e atuação profissional do professor supervisor de estágio curricular supervisionado em educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 24, 2021. DOI: 10.5216/rpp.v24.65659. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fe/article/view/65659>. Acesso em: 1 dez. 2023.

KUNZ, Elenor. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte.** 9. ed. Ijuí: Unijui, 2020.

LEHN, P. V. G.; OLIVEIRA, R. G. de A. Abstenção discente nas aulas de educação física no 9º ano do ensino fundamental. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação-Rease**, São Paulo, v. 8, n. 06, p. 1389-1405, jun. 2022. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v8i6.6070>. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/6070/2339>. Acesso em: 14 dez. 2023.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades lúdicas na prática educativa: compreensões conceituais e proposições.** São Paulo: Cortez, 2023. 167 p.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2022. 361 p.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, set. 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 12 dez. 2023.

NASCIMENTO JÚNIOR, J. R. A. do; GRANJA, C. T. L.; SILVA, E. C. da; OLIVEIRA, D. V. de; MOREIRA, C. R.; VIEIRA, L. F. Motivação Acadêmica e Percepção de Competência Profissional de Acadêmicos de Educação Física. **Pensar A Prática**, [S.L.], v. 21, n. 2, p. 1-13, 29 jun. 2018. Universidade Federal de Goiás. <http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v21i2.45877>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fe/article/view/45877/pdf>. Acesso em: 29 jun. 2023.

NEUENFELDT, D. J.; RATAIZKI, C. R. Instrumentos e critérios de avaliação utilizados pelos professores de educação física nos anos finais do ensino

fundamental. **Kinesis**, [S. l.], v. 35, n. 2, 2017. DOI: 10.5902/2316546423006. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/23006>. Acesso em: 4dez. 2023.

OLIVEIRA, A. L.; MOURÃO, L. N.; MAROUN, K.; BRAGA, A. C. Representação dos licenciandos sobre estágio curricular supervisionado na licenciatura em Educação Física. **Motrivivência**, [S. l.], v. 33, n. 64, p. 1–22, 2021. DOI: 10.5007/2175-8042.2021e76907. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/76907>. Acesso em: 22ago. 2023.

POLATI, C. **Representações sociais de licenciandos de Educação Física sobre o estágio curricular supervisionado**. Orientador: Dr. José Henrique dos Santos. 2019. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2019. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/5346>. Acesso em: 15 dez. 2023.

PONTOGLIO, M. C.; NUNOMURA, M.; COSTA, V. R. A experiência esportiva no programa Curumim do Sesc Ribeirão Preto: descobertas, aprendizados e influências. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 26, 2023. DOI: 10.5216/rpp.v26.72714. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/feff/article/view/72714>. Acesso em: 1 dez. 2023.

PRIESS, F. G.; GONÇALVES, P. da S.; SANTOS, A. P. M. dos. **Metodologia do Voleibol**. Porto Alegre: Sagah, 2018.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. 612 p.

SOARES JUNIOR, N. E. Possibilidades do ensino do voleibol no contexto da educação profissional. **Motrivivência**, [S.L.], v. 32, n. 63, p. 01-17, 25 ago. 2020. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2020e72387>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e72387>. Acesso em: 17 ago. 2023.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C.; VARJAL, E.; CASTELLANI L, F.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. (Coletivo de Autores). **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. 119 p.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. 288 p.

Universidade do Estado do Pará. **Projeto Pedagógico de Graduação em Educação Física Licenciatura-Bacharelado**. Belém, 2020.