Maria Ione da Silva
Vânia Maria Pessoa Rodrigues
Ubilina Maria da Conceição Maia
Larissa Nayara de Souza

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE ESCOLAR:

DA UNIVERSIDADE AO CHÃO DA ESCOLA

FAPERN
Edições UERN

Maria Ione da Silva
Vânia Maria Pessoa Rodrigues
Ubilina Maria da Conceição Maia
Larissa Nayara de Souza

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE ESCOLAR: DA UNIVERSIDADE AO CHÃO DA ESCOLA

2023

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Reitora
Cicília Raquel Maia Leite
Vice-Reitor
Francisco Dantas de Medeiros Neto
Diretor da Editora Universitária – EDUERN
Francisco Fabiano de Freitas Mendes
Chefe do Setor Executivo da Editora Universitária - EDUERN
Jacimária Fonseca de Medeiros
Chefe do Setor de Editoração da Editora Universitária da Uern - EDUERN
Emanuela Carla Medeiros de Queiros

Conselho Editorial das Edições UERN
Edmar Peixoto de Lima
Emanuela Carla Medeiros de Queiros
Filipe da Silva Peixoto
Francisco Fabiano de Freitas Mendes
Isabela Pinheiro Cavalcanti Lima
Jacimária Fonseca de Medeiros
José Elesbão de Almeida
Maria José Costa Fernandes
Maura Vanessa Silva Sobreira
Kalidia Felipe de Lima Costa
Regina Célia Pereira Marques
Rosa Maria Rodrigues Lopes
Saulo Gomes Batista

Diagramação
Selton Deolino da Silva

Catalogação da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

A Produção do Conhecimento na Formação Inicial em Educação Física e Esporte Escolar: da universidade ao chão da escola [recurso eletrônico]. / Maria Ione da Silva, Vânia Maria Pessoa Rodrigues, Ubilina Maria da Conceição Maia, Larissa Nayara de Souza (orgs.). – Mossoró, RN: Edições UERN; FAPERN, 2023.

224 p.

ISBN: 978-85-7621-443-4 (E-book).

1. Educação Física. 2. Formação Inicial - Educação Física. 3. Esporte Escolar. I. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. II. Título.

UERN/BC 796 CDD

Bibliotecário: Aline Karoline da Silva Araújo CRB 15 / 783

Editora Filiada á

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

Meus amigos e minhas amigas,

O Projeto Institucional de Fortalecimento de Ações de Divulgação e Popularização da Ciência nos Territórios do RN, pelo qual foi possível a edição de todas essas publicações digitais, faz parte de uma plêiade de ações que a **Fundação de Amparo à Ciência, Tecnologia e Informação do Estado do Rio Grande do Norte (FAPERN)**, em parceria, nesse caso, com a Fundação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FUERN), vem realizando a partir do nosso Governo.

Sempre é bom lembrar que o investimento em ciência auxilia e enriquece o desenvolvimento de qualquer Estado e de qualquer país. Sempre é bom lembrar ainda que inovação e pesquisa científica e tecnológica são, na realidade, bens públicos que têm apoio legal, uma vez que estão garantidos nos artigos 218 e 219 da nossa Constituição.

Por essa razão, desde que assumimos o Governo do Rio Grande do Norte, não medimos esforços para garantir o funcionamento da FAPERN. Para tanto, tomamos uma série de medidas que tornaram possível oferecer reais condições de trabalho. Inclusive, atendendo a uma necessidade real da instituição, viabilizamos e solicitamos servidores de diversos outros órgãos para compor a equipe técnica.

Uma vez composto o capital humano, chegara o momento também de pensar no capital de investimentos. Portanto, é a primeira vez que a FAPERN, desde sua criação, em 2003, tem, de fato, autonomia financeira. E isso está ocorrendo agora por meio da disponibilização de recursos do PROEDI, gerenciados pelo FUNDET, que garantem apoio ao desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação (CTI) em todo o território do Rio Grande do Norte.

Acreditando que o fortalecimento da pesquisa científica é totalmente perpassado pelo bom relacionamento com as Instituições de Ensino Superior (IES), restabelecemos o diálogo com as quatro IES públicas do nosso Estado: UERN, UFRN, UFERSA e IFRN. Além disso, estimulamos que diversos órgãos do Governo fizessem e façam convênios com a FAPERN, de forma a favorecer o desenvolvimento social e econômico a partir da Ciência, Tecnologia e Inovação (CTI) no Rio Grande do Norte.

Por fim, esta publicação que chega até o leitor faz parte de uma série de medidas que se coadunam com o pensamento – e ações – de que os investimentos em educação, ciência e tecnologia são investimentos que geram frutos e constroem um presente, além, claro, de contribuírem para alicerçar um futuro mais justo e mais inclusivo para todos e todas!

Boa leitura e bons aprendizados!

Fátima Bezerra

Governadora do Rio Grande do Norte

Edições UERN

Parceria pelo

Desenvolvimento Científico do RN

Edições
UERN

A Fundação de Amparo à Ciência, Tecnologia e Informação do Estado do Rio Grande do Norte (FAPERN) e a Fundação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FUERN) sentem-se honradas pela parceria firmada em prol do desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação. A publicação deste livro eletrônico (e-book) é fruto do esforço conjunto das duas instituições, que, em setembro de 2020, assinaram o Convênio 05/2020–FAPERN/FUERN, que, dentre seus objetivos, prevê **a publicação de mais de 300 e-books**. Uma ação estratégica como fomento de divulgação científica e de popularização da ciência.

Esse convênio também contempla a tradução de sites de Programas de Pós-Graduação (PPGs) das Instituições de Ensino Superior do Estado para outros idiomas, apoio a periódicos científicos e outras ações para divulgação, popularização e internacionalização do conhecimento científico produzido no Rio Grande do Norte. Ao final, **a FAPERN terá investido R$ 855.000,00 (oitocentos e cinquenta mil reais)** oriundos do Fundo Estadual de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNDET), captados via Programa de Estímulo ao Desenvolvimento Industrial do Rio Grande do Norte (PROEDI), programa aprovado em dezembro de 2019 pela Assembleia Legislativa na forma da Lei 10.640, sancionada pela governadora, professora Fátima Bezerra.

Na publicação dos e-books, estudantes de cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) são responsáveis pelo planejamento visual e diagramação das obras. A seleção dos bolsistas ficou a cargo da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE/UERN).

Os editais lançados abrangeram diferentes temáticas assim distribuídas: no Edital 17/2020 - FAPERN, os autores/ organizadores puderam inscrever as obras resultantes de suas pesquisas de mestrado e doutorado defendidas junto aos PPGs de todas as Instituições de Ciência, Tecnologia e Inovação (ICTIs) do Rio Grande Norte, bem como coletâneas que foram resultados de trabalhos dos grupos de pesquisa nelas sediados. No Edital nº 18/2021 - FAPERN, realizou-se a chamada para a publicação de e-books sobre o tema "Turismo para o desenvolvimento do Rio Grande do Norte". No Edital nº 19/2021 - FAPERN, foi inscrita a chamada para a publicação de e-books sobre o tema "Educação para a cidadania e para o desenvolvimento do Rio Grande do Norte: relatos de ações exitosas". No Edital nº 20/2021 - FAPERN, foi realizada a chamada para a publicação de e-books sobre o tema «Saúde Pública, desenvolvimento social e cidadania no Rio Grande do Norte: relatos de ações exitosas". O Edital nº 21/2021 - FAPERN trouxe a chamada para a publicação de e-books sobre o tema "Segurança pública, desenvolvimento social e cidadania no Rio Grande do Norte: relatos de ações exitosas". O Edital nº 22/2021 - FAPERN apresentou

a chamada para a publicação de e-books sobre o tema “Pesquisas sobre o Bicentenário da Independência do Brasil (1822-2022): desdobramentos para o desenvolvimento social e/ou econômico do RN”. O Edital nº 23/2021 – FAPERN realizou a chamada para a publicação de e-books sobre o tema “Pesquisas sobre o Centenário da Semana de Arte Moderna (1992-2022) desdobramentos para o desenvolvimento social e/ou econômico do RN”. O Edital nº 22/2022 – FAPERN, realizou a chamada para a publicação de e-books com o objetivo de contribuir para o fortalecimento e divulgação da pesquisa a partir dos programas de pós-graduação e dos Grupos de Pesquisa das Instituições de Ensino Superior do Estado do Rio Grande do Norte.

Com essa parceria, a FAPERN e a FUERN unem esforços para o desenvolvimento do Estado do Rio Grande do Norte, acreditando na força da pesquisa científica, tecnológica e de inovação que emana das instituições potiguares, reforçando a compreensão de que o conhecimento é transformador da realidade social.

Agradecemos a cada autor(a) que dedicou seu esforço na concretização das publicações e a cada leitor(a) que nelas tem a oportunidade de ampliar seu conhecimento, objetivo final do compartilhamento de estudos e pesquisas.

Gilton Sampaio de Souza

Diretor-Presidente da FAPERN

Cicília Raquel Maia Leite

Presidente da FUERN

Sumário

APRESENTAÇÃO 11

I PARTE

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA 17

FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA 27

PROCESSO EVOLUTIVO DE ALUNOS EM TEMPO DE AULAS REMOTAS E RETORNO ÀS ATIVIDADES PRESENCIAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA 37

II PARTE

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DE OLHO NAS PRÁTICAS COMO COMPONENTES CURRICULARES

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: RELATO DA CONSTRUÇÃO DE PLANOS DE AULAS ATRAVÉS DO CANVA E DO PIXTON 49

JOGOS E BRINCADEIRAS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PÓS-PANDEMIA DA COVID-19 60

CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA 76

III PARTE

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE ESCOLAR

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM OLHAR A SER REPENSADO NA INCLUSÃO DO AUTISTA – REVISÃO INTEGRATIVA 88

A POSSIBILIDADE DO USO DE JOGOS ELETRÔNICOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA 104

A SISTEMATIZAÇÃO DO CONTEÚDO “PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA” E AS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR 117

EXERCÍCIOS FÍSICOS E SUA INFLUÊNCIA NA SAÚDE MENTAL E NA QUALIDADE DE VIDA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA 130

A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO FERRAMENTA INCLUSIVA PARA CRIANÇAS AUTISTAS: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES DE ENSINO-APRENDIZAGEM 141

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: FATORES DETERMINANTES DE UMA TRAJETÓRIA DE EXCELÊNCIA 154

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA: UMA HISTÓRIA DE VIDA 168

O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA PELOS DOCENTES POLIVALENTES, ANOS INICIAIS, ENSINO FUNDAMENTAL, EM SÃO MIGUEL – RN 181

UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ABORDAGENS E CONCEPÇÕES 195

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DESAFIOS PARA A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA 209

APRESENTAÇÃO

O presente livro traz diferentes abordagens sobre a produção do conhecimento na formação inicial em Educação Física e Esporte Escolar, desde a universidade até o chão da escola, com base nas experiências vivenciadas no contexto profissional. A partir de uma perspectiva interdisciplinar, a obra ganha corpo e revela ações inovadoras no ensino, pesquisa e extensão. O livro é fruto de estudos realizados por membros do Grupo de Pesquisa Educação Física, Sociedade e Saúde — GPESS/DEF/CAPF/UERN e do Programa de Pós-Graduação em Ensino — PPGE/CAPF/UERN, e destina-se a profissionais da área da Educação Física. Com isso, a obra provoca e encoraja o desenvolvimento de novas pesquisas nessa área de conhecimento.

O campo de investigação da área de conhecimento da Educação Física e do Esporte Escolar, vem ganhando atenção em diferentes horizontes. Quer seja por meio de pesquisas qualitativas, quantitativas ou mistas, é notório um aumento significativo de pesquisadores que investem tempo e esforços para o fortalecimento da área por meio da pesquisa científica. Desse modo, em particular, as universidades são sustentadas pelos três pilares — ensino, pesquisa e extensão — de tal modo que faz valer o envolvimento dos atores sociais que dão corpo e forma através de projetos e programas de ensino pesquisa e extensão. É nesse processo que se dá a construção do conhecimento, dentre outros, nos componentes curriculares (estágio supervisionado, metodologia do trabalho acadêmico, unidade curricular de extensão), nos programas formativos (Programa Residência Pedagógica (PRP), PIBID) e nas pesquisas (PIBIC, PIBIT, Projetos de Pesquisa de Fluxo Contínuo, Trabalho de Conclusão de Curso).

Durante a formação inicial nos cursos de licenciatura em Educação Física, os futuros professores vivenciam, por meio da grade curricular, os estágios supervisionados em escolas, o que lhes permite experimentar, vivenciar, compartilhar o conhecimento teórico-prático dentro da realidade da sala de aula.

A produção de trabalhos científicos também faz parte dessa trajetória formativa, visto que os discentes produzem artigos, relatórios, resenhas, resumos, monografias, participam de eventos científicos a nível nacional e internacional, como seminários, congressos e simpósios, mesas-redondas, rodas de conversas, fóruns de discussões e outros, que fazem parte da construção dos saberes, promovem a troca de ideias e a produção de novos conhecimentos.

Durante a formação inicial e continuada, alunos e professores de Educação Física e Esporte Escolar, mediante as trocas de experiências, refletem a prática, discutem ideias, produzem conhecimentos que interferem diretamente na prática pedagógica.

A produção do conhecimento na formação inicial e continuada em Educação Física e Esporte Escolar é um processo contínuo e dinâmico, que envolve a participação de diferentes atores e uma aproximação entre pensar, sentir e agir no chão da escola. É justamente no sentido de apresentar o aperfeiçoamento, já ampliado e fortalecido através das experiências vivenciadas dos discentes no chão da escola, que abrimos a primeira parte do livro “Programa de Residência Pedagógica: relatos de experiências”.

O Programa Residência Pedagógica (PRP), é um programa de formação inicial e continuada para alunos dos cursos de licenciatura e professores da educação básica. A dinâmica das ações planejadas dos subprojetos se efetiva por meio das vivências e trocas de experiências, por um determinado período, no contexto escolar e na universidade, no sentido de aproximar os alunos da prática profissional, bem como aprimorar as habilidades pedagógicas e desenvolver soluções para problemas específicos da escola. O PRP é supervisionado pelo professor orientador na universidade e tem a colaboração dos professores supervisores da educação básica.

A propósito, o PRP, entre tantos outros aspectos, fortalece ainda mais os cursos de licenciatura, especialmente no que se refere à formação inicial e continuada. O programa proporciona experiência prática de ensino e aprendizagem para os alunos, ajudando-os a desenvolver ações intervencionistas na escola; estimula a reflexão crítica e autocrítica de discentes e docentes sobre o ensino de modo a fazer compreender as diferentes abordagens pedagógicas; oportuniza o desenvolvimento profissional, na medida em que coloca o discente no espaço real de trabalho; permite compreender o contexto e suas influências sócio-culturais-econômicas e de que forma estas interferem no ensino da Educação Física Escolar; contribui na resolução de problemas no âmbito escolar. Nesses termos, observa-se de forma geral que um dos principais objetivos do Programa é a melhoria da qualidade do ensino, através da formação inicial e continuada.

A esse respeito, a portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, em seu art. 2º, apresenta os seguintes objetivos:

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

Nessa perspectiva de correlação do PRP com as atividades de ensino no campo escolar e de contribuição com a identidade profissional, acreditamos que os relatos de experiências vivenciados e publicados na obra irão servir de inspiração para outras vivências pedagógicas educacionais no ensino da Educação Física Escolar.

Dedicamos a segunda parte do livro ao "Estágio Supervisionado: de olho nas práticas como experiências curriculares em Educação Física Escolar". O estágio supervisionado é uma atividade de formação teórico-prática obrigatória, essencial nos cursos de licenciatura em Educação Física Escolar, onde o aluno tem a oportunidade de mergulhar no campo de atuação

profissional, de modo a possibilitar o desenvolvimento do conhecimento adquirido durante o processo formativo e compreender como a teoria se relaciona com a realidade prática. Também permite conhecer o contexto real da Educação Física, bem como o enfrentamento dos desafios, além de potencializar a consciência ética, compreendendo as questões sociais, profissionais e culturais envolvidas nesse cenário.

Esse entendimento vai ao encontro do § 1º do art. 2º da resolução nº 06/2015, que regulamenta o Estágio Curricular Supervisionado obrigatório nos Cursos de Licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, ao afirmar que: "o estágio constitui-se em atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estagiário". Destarte, as situações presentes no cotidiano concreto-subjetivo do trabalho docente, percebidas por meio da observação, participação, docência, planejamentos, projetos e oficinas pedagógicas, serão deveras impactantes na formação discente.

Assim, o estágio obrigatório busca garantir aos licenciados uma formação aproximada à realidade da atuação profissional, o que vem a calhar com o que está posto no art. 3º da resolução nº 06/2015 (UERN), ao apresentar os objetivos do estágio supervisionado a seguir:

> I. Possibilitar ao estagiário inserir-se na complexa, e concreta multiplicidade de situações de atuação vivenciadas na escola básica, nas instituições de ensino profissionalizante, e em outros contextos educacionais em que possa identificar problemas, propondo alternativas para o enfrentamento destes; II. Constituir ambiente propício de articulação teoria-prática na efetivação da formação docente; III. Viabilizar, e dinamizar o intercâmbio: Universidade – Rede de Educação Básica, e outros contextos educacionais de atuação dos licenciados; IV. Contribuir para a construção do conhecimento por meio de uma relação dialética entre a realidade na qual se insere o trabalho docente, e a proposta formativa do Curso; V. Efetivar o desenvolvimento de competências profissionais essenciais ao ofício de Professor; VI. Formar profissionais críticos, criativos, propositivos, com postura ética, e compromisso social.

Ao considerar as Práticas como Componente Curricular, refere-se à extensão de atividades práticas que possam complementar o ensino de um componente curricular do curso. Objetiva proporcionar aos discentes uma melhor apreensão do conteúdo explanado em sala de aula, de modo que possa ser disseminado no chão da escola por meio de uma relação dialética, significativa, de compreensão das particularidades e contradições que envolvem o trabalho docente.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física, do Campus Avançado de Pau dos Ferros, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, As Práticas como Componentes Curriculares — PCCC, são compreendidas como:

> [...]ações de orientação, acompanhamento e intervenção em espaços educativos, concretizando a integração entre a formação acadêmica e o exercício docente, ou seja, entre a teoria e a prática pedagógica dos professores/alunos. Desta forma, a PCCC estabelecerá situações em que se poderá dialogar, discutir, refletir, reavaliar, agir de forma que a ação-reflexão-ação possa ocor-

> rer de forma contínua e interdisciplinar, em que a Prática como Componente Curricular se inscreve no contexto programático das diferentes disciplinas, viabilizada por oficinas, laboratórios, seminários e aproveitamento das experiências vivenciadas pelo aluno no desenvolvimento do seu processo formativo.

O estágio como atividade de ensino-aprendizagem relacionada ao meio social, profissional, cultural e didático-pedagógico possibilita o contato direto do estudante com as atividades acadêmicas e com a realidade cotidiana do chão escolar, tornando possível uma identificação com sua futura profissão, professor de Educação Física escolar.

Destarte, constata-se que o PCCC também é um campo fértil para o desenvolvimento de pesquisas, e é exatamente o que compõe a terceira parte do livro, intitulada de "A produção do conhecimento em Educação Física e o Esporte Escolar". Trata-se dos métodos e técnicas indicados pelas autoras e autores dos capítulos, percorrem as narrativas autobiográficas e histórias de vida de atletas, paratletas, treinadores, da revisão integrativa de conceitos, opiniões e discussões atuais e pertinentes no chão da escola, bem como na formação do ser professor de Educação Física.

Os estudos buscam apontar novas informações e conhecimentos sobre a Educação Física e o Esporte Escolar. Assim, o conhecimento produzido a partir da apropriação de narrativas e relatos de vida, de pesquisas qualitativas e descritivas no âmbito das experiências curriculares pode ser fundamental para o desenvolvimento da área. Nessa linha de pensamento, professores, acadêmicos, atletas, treinadores e outros profissionais da área tornam-se sujeitos participantes da pesquisa, consequentemente, podem contribuir no processo de construção do conhecimento. Isso nos leva a crer que a produção do conhecimento em Educação Física e Esporte no espaço escolar é um processo contínuo, aberto e amplo, tornando-se fundamental para novas descobertas, com isso, possibilitando o desenvolvimento e reconhecimento da área essencial em todos os aspectos da sociedade.

De um lado, a sociedade contemporânea tem sido testemunha de um crescente interesse em torno das pesquisas, das narrativas autobiográficas, da história de vida e das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, tendo como objetivo compreender melhor o universo da Educação Física Escolar. Para isso, partimos do princípio de que a prática cotidiana do professor de Educação Física é permeada por inúmeros conhecimentos, intuições e concepções, saberes que ele vai adquirindo ao longo de sua vida acadêmica e profissional.

Por outro lado, o esporte na escola tem ocupado um lugar de destaque na sociedade contemporânea, constituindo-se como um fenômeno de integração entre os povos, sendo um dos temas mais discutidos e apreciado por diferentes públicos. A expansão desse fenômeno mundial é, particularmente, observável através dos grandes eventos esportivos como os Jogos Olímpicos, Copa do Mundo, Fórmula 1, finais de Campeonatos internacionais e nacionais que passaram a ser acompanhados por bilhões de espectadores por todo o mundo. Grande parte desse público despertou para a necessidade e o direito de participação na prática esportiva, dando

surgimento a diferentes intervenções governamentais nessa área e a possibilidade da prática por meio do esporte na e da escola.

Notadamente, destacamos alguns pontos importantes para o desenvolvimento das pesquisas em Educação Física e Esporte Escolar. Vejamos: fornece informações sobre os melhores métodos de ensino para aprimorar a qualidade da Educação Física Escolar; contribui para o desenvolvimento de novos programas e métodos de ensino, tornando a disciplina Educação Física mais eficaz e atrativa; atua na integração com as demais áreas do conhecimento; ajuda a identificar barreiras e desafios que afetam o ensino de Educação Física e esportes, permitindo que sejam abordados de forma eficaz.

Maria Ione da Silva
Vânia Maria Pessoa Rodrigues

I PARTE

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: RELATO DE EXPERÊNCIA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Ingridh Fernandes Diógenes
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Curso de Educação Física, Campus de Pau dos Ferros/RN
ingridhdiogenesf@gmail.com

Jorge Alexandre Maia de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Programa de Pós Graduação em Educação.
jorgealexandre16@gmail.com

Ubilina Maria da Conceição Maia
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Curso de Educação Física, Campus de Pau dos Ferros/RN
ubilinamaia@uern.br

RESUMO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) surge no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores e é desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES). O relato aqui apresentado envolve uma experiência no PRP do curso de Educação Física da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Pau dos Ferros e desenvolveu-se no período de outubro de 2020 a dezembro de 2021, na Escola Estadual 4 de Setembro, localizada no município de Pau dos Ferros-RN. As turmas onde foram desenvolvidas as ações se caracterizam pelo 9º ano do ensino fundamental e também o 5º Período da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo deste trabalho é relatar as dificuldades encontradas na prática docente em turmas de ensino fundamental e EJA em meio a um contexto de distanciamento social, decorrente da pandemia da COVID-19, destacando os principais desafios, que foram: encarar uma realidade distinta do que estávamos acostumados, a falta de participação dos alunos, a insegurança para atuar na EJA e, consequentemente, falta de estímulo e insegurança por parte das residentes. Dito isso, este trabalho torna-se relevante no sentido de que, através dele, foi possível compartilhar uma realidade que afeta muitos alunos e que, por vezes, não tem muita visibilidade (os alunos da EJA), além de relatar uma realidade que se fez presente na vida de muitos professores durante a pandemia, que foi a falta de participação dos alunos durante as aulas. Além disso, ressaltamos a importância do PRP na nossa formação, pois, através dele, pudemos ter acesso a algumas vivências que só a graduação em si não proporciona.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica; Ensino de Jovens e Adultos; Ensino Fundamental; Ensino Remoto.

INTRODUÇÃO

Ser professor diante do contexto atual carrega consigo grandes desafios e barreiras a serem superadas cotidianamente. A preparação na universidade através dos programas de formação de professores possibilita conhecer a realidade e o dia a dia do "ser" professor nas escolas. Sendo assim, o Programa Residência Pedagógica é concedido para alunos das licenciaturas que já tenham cursado 50% das disciplinas da grade curricular do curso.

O Programa Residência Pedagógica surge no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores e é coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES). O projeto de Educação Física, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, campus Pau dos Ferros-RN é composto por um docente Coordenador, dois preceptores, professores da Educação Básica e dezesseis residentes matriculados no curso e aprovados no edital do Programa Residência Pedagógicos do ano de 2020.

O relato aqui apresentado desenvolveu-se no período de outubro de 2020 a dezembro de 2021, na Escola Estadual 4 de Setembro, localizada no município de Pau dos Ferros-RN. As turmas onde foram desenvolvidas as ações se caracterizam pelo 9º ano do ensino fundamental e também a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Lei nº 9.394), de 1996, define:

> A EJA como aquela educação destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade regular, assegurando a gratuidade aos jovens e aos adultos. Oportunidades educacionais apropriadas deveriam ser oferecidas, considerando as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (Brasil, 1996, p. 13).

Dessa forma, vale salientar a importância da EJA, sobretudo na sociedade em que vivemos, uma vez que ela oportuniza a conclusão da etapa de estudo, além do ingresso no mercado de trabalho e também na vida acadêmica profissionalizante.

Observando o contexto atual, estamos vivendo o contexto de Pandemia provocado pelo SARS-CoV-2, que causa a doença respiratória Covid-19, onde o distanciamento social se torna uma medida eficaz para conter a contaminação em massa da população.

Com isso, muitas áreas necessitam se reorganizar para continuarem o seu funcionamento, e assim houve a necessidade de adaptação e de tomada de decisões em relação a como as atividades diárias iriam continuar.

Com isso, a educação tornou-se uma das mais afetadas, uma vez que as instituições tiveram que adotar novas medidas para a continuidade das atividades pedagógicas, dessa forma, foi adotado o ensino remoto, a partir de 2020, em todas as cidades do país. Considerando a Portaria nº 544/2020-MEC (Brasil, 2020, p. 1), que

> Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020.

Esse "novo" modelo de ensino (que antes era adotado, mas não em uma proporção tão grande como nos últimos tempos) acontece por meio de atividades e processos síncronos e assíncronos em Ambientes Virtuais de Aprendizado (AVA's) (Barbosa; Viegas; Batista, 2020).

É interessante diferenciar ensino remoto de educação a distância (EAD), uma vez que o ensino remoto, no contexto da pandemia, acelerou bruscamente algumas adaptações em meio ao isolamento social como uma tentativa de suprir uma específica necessidade naquele momento.

A educação a distância envolve características próprias e é pensada e estruturada para ocorrer à distância, diferentemente do ensino remoto, que envolve uma série de adaptações e que, naquele momento, envolveu muitas situações de tentativa/erro a fim de minimizar os efeitos do isolamento social na educação.

Conforme Martins (2020, p. 251), o cenário de pandemia trouxe várias reflexões e preocupações relacionadas ao campo educacional, como, por exemplo, "[...] as condições de trabalho do docente, a qualidade do processo de ensino aprendizagem, a relevância e o significado dos temas a ser abordado, o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante [...]".

Considerando o estado atual que estamos vivenciando, a Residência Pedagógica é fundamental no momento em que acontece a articulação entre teoria e prática na escola, e com a necessidade de levar esse processo para as telas dos computadores, tornou essa atividade algo desafiador, uma vez que é a partir dessas ações que acontece a aproximação professor-aluno-escola campo.

De acordo com o edital da CAPES, o Programa Residência Pedagógica contempla alguns objetivos. Salientamos a importância desses no processo:

> I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;

> II - promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
>
> III - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e
>
> IV - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores. (CAPES, 2020, p. 1).

Com isso, esse programa oportuniza vivências e experiências que fortalecerão nossa prática docente, através de ações articuladas entre coordenação, preceptores, bolsistas e o principal, nosso campo de atuação, a escola. Sendo assim:

> (...) a formação centrada na escola envolve estratégias, empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade de ensino e aprendizagem em sala de aula nas escolas. (Imbernón, 2010, p. 85).

Levando para a área de estudo em questão:

> A Educação Física é uma disciplina escolar que desenvolve a cultura corporal do movimento, contribuindo para o caráter cultural e social dos alunos, capacitando-os por meio dos jogos cooperativos e competitivos, das danças, dos esportes, das ginásticas, lutas e outros temas que são pertinentes à Educação Física (Reis *et al.*, 2018, p. 2).

Dessa forma, temos uma infinidade de possibilidades para trabalhar a Educação Física Escolar, através de seus conteúdos, que pode ser desenvolvido através de atividades lúdicas, esportivas e pré-desportivas, desenvolvendo, além do conteúdo didático, também questões sociais e afetivas.

Partindo desse contexto, ainda nos deparamos com outro desafio, o ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sabemos que as especificidades e o ritmo de aprendizagem dos alunos de acordo com o nível de ensino são amplos, e levando em consideração a EJA, essa modalidade de ensino se caracteriza pela união de várias faixas etárias.

Sendo assim, exige dos professores um tipo de planejamento completamente diferenciado e adaptado, visando às necessidades dos alunos. De acordo com Alencar *et al.* (2019) e Silva e Araújo (2016), o profissional de Educação Física deve buscar a utilização de técnicas e

estratégias que se relacionem com a realidade da faixa etária à qual está ensinando, objetivando que todos consigam desenvolver a assimilação do conteúdo.

No decorrer deste relato, apresentaremos a escola campo, as ações desenvolvidas pelos residentes atuantes na escola, impressões das ações desenvolvidas e, dessa forma, apresentamos o objetivo deste trabalho, que é relatar as dificuldades encontradas na prática docente em turmas de ensino fundamental e EJA em meio a um contexto de distanciamento social, decorrente da pandemia da COVID-19.

Dito isso, este relato se baseia a partir de três questões problemas: como a falta de participação dos alunos afeta o desenvolvimento das aulas, como a ausência de aprofundamento em disciplinas na grade curricular na universidade afeta o planejamento e desenvolvimento de aulas na EJA, e quais são as dificuldades encontradas no ensino remoto que fragilizam a prática docente nas turmas acima citadas no período da pandemia.

METODOLOGIA

Este artigo é apresentado na modalidade de relato de experiência, a partir de vivências proporcionadas pelo Programa Residência Pedagógica (PRP), na Escola Estadual 4 de Setembro, no município de Pau dos Ferros/RN. A experiência a ser relatada foi proporcionada pela modalidade de ensino remoto, em uma turma do 9º ano do ensino fundamental e uma turma do 5º período (8º e 9º ano) da EJA.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, do ano de 2014, atualmente, a escola está funcionando em três turnos: matutino, vespertino e noturno. No turno matutino, são oito salas de aula de Ensino Fundamental — anos finais: duas turmas de 6º ano, duas de 7º ano, uma de 8º e uma de 9º ano e dois fluxos inicial e final; no vespertino, duas salas de aula na modalidade EJA multiprofissional; no noturno, temos cinco salas de aula de Ensino Fundamental — anos iniciais e finais na modalidade EJA — Educação de Jovens e Adultos, assim distribuídas: 3º período (4º ano), 4º período (5º ano), 5º período (6º ano), 6º período (7º ano) e o 7º período (8º ano), totalizando uma matrícula de 396 alunos.

No primeiro e segundo módulo do PRP, as aulas aconteceram numa turma de 5º período (hoje 8º e 9º ano), todas as quintas-feiras, às 19 horas. Já a partir do terceiro módulo, atuamos no 9º ano do Ensino Fundamental, às 10h30min. Nossa atuação aconteceu na presença do professor de Educação Física da Escola e também preceptor do PRP, Jorge Alexandre Maia de Oliveira.

Os encontros síncronos de aula aconteciam através da Plataforma *Google Meet*, recurso do *Google* que permite que haja a criação de uma "sala de aula/reuniões" virtuais, porém, para o controle de notas, faltas e envio de atividades, a escola utiliza o Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGEDUC), que é o sistema utilizado em todas as Escolas Estaduais do Rio Grande do Norte.

Os planejamentos adotados para as turmas aconteceram através de reuniões quinzenais, com todos os residentes atuantes na referida escola e também através de discussões via aplicativo de mensagens (*WhatsApp*).

A experiência relatada aconteceu a partir de intervenções ocorridas no período de outubro de 2020 a dezembro de 2021, cujo conteúdo proposto para a turma do 9º ano foi ginástica e suas possibilidades, por exemplo: ginástica de condicionamento físico, ginástica acrobática e ginástica circense.

Enquanto, na turma da EJA, desenvolvemos os estudos em assuntos relacionados aos esportes em geral, por exemplo: *Doping,* saúde mental, Olimpíadas, mídia e consumo. Também passamos pelas Práticas Corporais de Aventura na natureza (PCA'S) e também algumas atividades de ginástica.

Por estarmos vivenciando um contexto pandêmico, as ações aconteceram virtualmente, o contato presencial com alunos e com a escola campo não aconteceu de fato, o que atrapalhou as ações e relações criadas através do projeto e vivências compartilhadas no chão da escola.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As turmas em que atuamos eram muito heterogêneas, principalmente na EJA, em que os alunos apresentavam idades muito distintas e níveis de aprendizado também distintos, além de que havia na turma alunos com necessidades educativas especiais, aumentando, assim, nosso desafio de preparar e ministrar aulas que sejam atrativas, interessantes e que respeitem essas diferenças sem subestimar a capacidade dos alunos.

Corroborando nosso pensamento, Maciel *et al.* (2020, p. 4) afirma:

> Para que as aulas tenham um bom desenvolvimento, as atividades devem ser trabalhadas de forma que os estudantes consigam realizá-las, considerando a idade dos mesmos. Porém, a ausência de conhecimento a respeito das especificidades do público atendido na EJA, o estudante estagiário poderá apresentar dificuldades ao trabalhar com essas turmas.

De um lado, durante a formação em Educação Física, não há na grade curricular uma disciplina que nos prepare de forma efetiva para atuar na modalidade de ensino EJA. Muito se fala do ensino infantil, fundamental e médio, por outro lado, pouco se fala sobre o contexto dessa modalidade de ensino.

Portanto, faz-se necessário abordar essa temática na formação de professores, uma vez que, na Licenciatura em Educação Física, ainda existe uma lacuna em relação às especificidades da EJA (Silva & Araújo, 2016). Devido a isso, essa foi a nossa primeira experiência com esse público, o que causou bastante insegurança e medo, uma vez que não nos sentíamos preparados para acompanhar a turma.

Infelizmente, a realidade das turmas de EJA no Brasil, mesmo no ensino presencial, é de grandes números de evasão, desistências e falta de ânimo por parte dos alunos, seja porque já vão para a aula cansados, pois passaram o dia trabalhando, ou por se sentirem constrangidos por estarem em um ambiente onde há pessoas bem mais velhas ou mais jovens, de realidades diferentes, ou até mesmo por outros motivos pessoais:

> A evasão é um dos maiores percalços no desenvolvimento do aluno jovem ou adulto que, por diversos fatores, internos e/ou externos à escola, foram levados ao abandono escolar. E esse problema deve ser conduzido com seriedade para que futuras turmas ou até mesmo a modalidade EJA não acabe por falta de alunos e/ou projetos que visem à garantia de permanência no recinto educacional (Santos Fernandes, 2020, p. 90).

Trazendo para o contexto do ensino remoto, essa realidade não era diferente. Mesmo nos primeiros encontros de aulas, encontramos uma turma numerosa, porém, com pouquíssimas participações e no decorrer dos encontros, essas poucas interações foram diminuindo cada vez mais, chegando ao ponto de não conseguirmos dar continuidade às atividades previstas por essa falta de colaboração dos alunos, uma vez que, por mais que haja um planejamento e as atividades sejam adequadas à realidade da turma, a participação e a interatividade por partes dos alunos em algumas atividades torna-se um fator indispensável.

Durante as aulas no ensino fundamental, encontramos uma realidade que nos assustou, por ser algo totalmente diferente do que éramos acostumados a viver antes do distanciamento causado pela pandemia da COVID-19. Enquanto tínhamos aulas animadas, com uma grande participação dos alunos nas aulas teóricas e práticas, hoje nos encontramos dando aula para "bolinhas com fotos" (e, às vezes, nem foto) que apareciam em uma tela de computador e uma sala silenciosa, na qual a participação é quase nenhuma, resumindo-se apenas a uma tímida interação através de mensagens no *chat* do aplicativo de videochamada.

Devido a essa realidade, além de tornar cansativa a aula para os alunos, gera nos professores e em nós, estagiárias e residentes, um desânimo, aumentando assim a insegurança de encarar esse público quando formos para o mercado de trabalho. Vale salientar que, como foi observado nas aulas, "é muito difícil que se tenha uma participação completa da turma, uma vez que muitos se excluem da aula. Exclusão que em sua maioria parte de fatores intrínsecos dos alunos, como medo e timidez" (Maciel *et al.*, 2020, p. 7). No entanto, com o auxílio do professor supervisor, a cada planejamento, tentamos novos planos e novos métodos de aulas que fossem mais atrativas, no intuito de diminuir essa evasão que é tão comum na EJA e também melhorar a participação de uma forma geral.

Vale ressaltar, também, a importância dos programas formativos na formação de futuros professores, porque as únicas experiências que tivemos com a EJA foram através desses programas, uma vez que, diferente dos componentes curriculares obrigatórios do curso, o aluno tem a oportunidade de vivenciar, de forma efetiva, como de fato é a realidade do "ser professor".

A partir dessa experiência com o ensino na EJA, em especial, foi possível preencher essa lacuna que ficou na nossa formação, uma vez que o aluno está saindo da universidade com poucas vivências com esse público e, automaticamente, despreparado.

Além de todas as dificuldades presentes, o ensino remoto ainda vem como principal vilão, nessa realidade na qual estamos inseridas, porque, além de todos os problemas já citados, ainda fomos privadas do contato físico, fator esse que possivelmente melhoraria a relação com os alunos e o desenvolvimento das aulas e do processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dito isso, este trabalho torna-se relevante no sentido de que, através dele, foi possível compartilhar uma realidade que afeta alunos e muitas vezes não tem muita visibilidade (os alunos da EJA), além de relatar um cenário que se fez presente na vida de muitos professores durante a pandemia, que foi a falta de participação dos alunos durante as aulas. Entendemos que essa evasão ocorre não simplesmente por motivos pedagógicos, mas, principalmente, no período supracitado, por motivos multifatoriais.

Levando para o lado acadêmico, na aproximação entre universidade e escola através do Programa Residência Pedagógica, sugerimos que haja uma revisão nos componentes obrigatórios do curso de licenciatura em Educação Física, a fim de ofertar novas disciplinas que integrem a grade do curso, para fortificar as vivências dos alunos de graduação para com a EJA, pois sentimos lacunas ao vivenciarmos a Educação Física Escolar, em se tratando do público já

retratado neste trabalho, pois, muitas vezes, não nos sentimos preparados para encarar a realidade da EJA, haja vista o público dessa modalidade ser bastante diversificado e com ritmos de aprendizagem variados.

Dessa forma, incluir disciplinas voltadas para esse público, ou cursos para apresentação de metodologias mais voltadas a ele, pode contribuir para que os futuros profissionais de Educação Física saiam da universidade sem essa insegurança que estamos vivendo atualmente a partir das vivências proporcionadas pelo PRP.

Através do PRP, foi oportunizado viver a prática docente na EJA e no ensino fundamental, a partir da atuação nas aulas de Educação Física com a turma de 5º Período e 9º Ano, como já citado neste relato. Assim, vemos a importância desse programa formativo para os futuros profissionais e também para o alunado da Educação Básica, uma vez que é a partir deste que os alunos de graduação se preparam para seu futuro campo profissional e para trabalhar em metodologias voltadas para esse público.

Assim, este trabalho fortifica as relações Universidade e Escola, buscando a aproximação nesse contexto pandêmico vivenciado. Mesmo com as dificuldades diante das aulas ministradas, essas ações fortaleceram nossa prática docente como futuras profissionais de Educação Física, pois é através de ações como esta que repensamos, atualizamos e criamos métodos que possam trazer conhecimentos para nossos alunos.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Gildiney Penaves de *et al*. A corporeidade e suas relações com a Educação Física Escolar. **Lecturas: Educación Física y deportes**, v. 24, n. 252, p. 154-164, 2019. Disponível em: https://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/view/856/709. Acesso em: 15 jun. 2021.

BARBOSA, A. M.; VIEGAS, M. A. S.; BATISTA, R. L. N. F. F. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. **Rev. Augustus**, v. 25, n. 51, p. 255-280, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020.** Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. LDB. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília**, DF, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 11 jul. 2021

(CAPES) COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Edital 01/2020. **Programa de Residência Pedagógica:** chamada pública para apresentação de proposta no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Disponível em:

https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf. Acesso em: 11 jul. 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de Professores.** Porto Alegre. Artmed, 2010.

MACIEL, Alessandra de Oliveira *et al*. Educação Física na Educação de Jovens e Adultos. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-12, 30 jul. 2020. Disponível em: http://dx.doi.org/10.47149/pemo.v2i3.3666. Acesso em: 11 jun. 2021.

MARTINS, R. X. A COVID- 19 e o fim da Educação a Distância: um ensaio. **Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020. Disponível em: https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620. Acesso em: 11 jun. 2020.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago., 1995.

REIS, Nathanny Duarte *et al.* Jogos Cooperativos e sua Relevância no Processo de Ensino Aprendizagem na Educação Física Escolar. **Revista Saúde e Educação**, v. 3, n. suplemento, p. 177-178, 2018. Disponível em: http://ojs.fccvirtual.com.br/index.php/REVISTA-SAUDE/article/view/247. Acesso em: 11 jun. 2020.

SANTOS FERNANDES, Ana Paula Cunha; DA SILVA OLIVEIRA, Iranildo. Evasão na EJA: um desafio histórico. **Revista Educação & Formação**, v. 5, n. 13, p. 79-94, 2020.

SILVA, Pedro Lopes; ARAUJO, Aline Vasconcelos. As metodologias utilizadas por profissionais da EJA: uma reflexão a partir do Estágio Supervisionado III. **Anais do Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Ocidental**, n. 1, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/simposioufac/article/view/811. Acesso em: 15 jun. 2021.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Adjair Leyson de Queiroz
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)
Licenciatura em Educação Física, Campus Pau dos Ferros/RN
adjairqueiroz@alu.uern.br

Jorge Alexandre Maia de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Professor preceptor, Mestre em Educação Física
jorgealexandre16@gmail.com

Ubilina Maria da Conceição Maia
Docente da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)
Orientadora do Programa Residência Pedagógica, Campus Pau dos Ferros/RN
ubilinamaia@uern.br

RESUMO

Entender a formação docente não é algo tão simples, pelo contrário, é uma ação complexa e desafiadora, ainda mais em tempos de Pandemia, na qual, os cursos de formação de professores tiveram que se adequar ao novo sistema de ensino e buscar ainda mais relevância dentro do processo de construção dos futuros profissionais. Desse modo, este estudo vem trazer um relato de experiência, na tentativa de compreender a formação docente em Educação Física a partir da residência pedagógica, em tempos de pandemia. Este estudo consistiu em um relato de experiência que descreve os aspectos vivenciados pelo autor, na oportunidade de aulas remotas por ocasião da pandemia da COVID-19, como bolsista do Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica (PRP), da Universidade do Estado do Rio Grande Norte (UERN), Campus Pau do Ferros/RN. Os resultados encontrados durante as aulas foram bastante reflexivos evidenciando todo o processo da residência pedagógica de forma remota e o importante papel do professor de Educação Física, que se utilizando do seu conhecimento didático pedagógico, da metodologia e da criatividade na escolha dos conteúdos, somados a todos esses cuidados de trazer em tempos tão difícil uma aula interessante e de muito aprendizado. O Programa proporciona o entendimento do que é ser professor e o como lidar com as situações frente à formação docente, o que se tornou um desafio para as escolas, principalmente, para os professores.

Palavras-chave: Educação Física; Aulas remotas; Programa Residência Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Entender a formação docente não é algo tão simples, pelo contrário, é uma ação complexa e desafiadora, ainda mais em tempos de Pandemia[1], na qual, os cursos de formação de professores tiveram que se adequar ao novo sistema de ensino e buscar ainda mais relevância dentro do processo de construção dos futuros profissionais. Entretanto, escrever a própria história fazendo-se docente significa estar inteiramente comprometido com todas as fases dos processos de formação: sociais, políticos e educativos, que contribuem de forma gradativa para a formação e, principalmente, transformação enquanto futuros profissionais da Educação Física, como também da realidade na qual estamos inseridos no âmbito escolar.

Para Flores *et al.* (2019), refletir acerca da formação docente nos cursos de licenciatura em Educação Física torna-se uma ação constante, visto que historicamente a disciplina tem se apresentado como uma área de importante papel para a formação e desenvolvimento do sujeito no ambiente escolar. Desse modo, a articulação entre os conhecimentos produzidos nas escolas públicas e na universidade é algo que pode ser promovido por meio dos estágios curriculares, uma vez que possibilita ao futuro professor elementos para compreender a realidade profissional (Iza & Souza Neto, 2015). Sob a ótica do Programa Residência Pedagógica (PRP), este foi pensado com a intenção de aperfeiçoar e fortalecer a formação inicial dos acadêmicos de licenciatura, estimulando-os a atuar ativamente na prática de ensino, estabelecendo relações entre a teoria e a prática (Sousa & Barroso, 2019).

Segundo Sousa e Barroso (2019), o surgimento foi a partir do Projeto de Lei do Senado n. º 227/2007, com o nome de Residência Educacional, que o Programa Residência Pedagógica (PRP) iniciou seus primeiros passos. Segundo o Edital nº 06, de 2018, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o PRP visa:

> Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018b, p. 1).

1 Doença infecciosa e contagiosa que se espalha muito rapidamente e acaba por atingir uma região inteira, um país, continente etc.

Podemos considerar que o PRP tem como principal objetivo buscar uma importante relação entre universidade-escola-estágio, de forma que todos os integrantes envolvidos no processo sejam considerados como formadores no desenvolvimento profissional do futuro Professor da Educação. "O PRP articula quatro disciplinas práticas que abarcam os estágios em Educação infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, e Gestão Educacional" (Giglio; Lugli, 2013, p. 66). Segundo o Edital da CAPES nº 06, de 2018, o PRP tem como corpo inicial,

> Uma atividade de formação efetuada por um discente (residente) matriculado regularmente em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo. Na escola campo o residente será acompanhado por um professor (preceptor), e na Universidade (docente orientador). A coordenação do Projeto Institucional de Residência Pedagógica é realizada por um docente da Universidade, denominado Coordenador Institucional, o PRP disponibiliza auxílio financeiro, em forma de bolsa, para todas as partes integrantes do programa (Brasil, 2018b, p. 2).

Desse modo, Sims e Vedovatto (2019) destacam que podem-se estabelecer vários aspectos que irão servir de inspiração para a formação de professores. É nesse modelo de medição de residência e pensar a formação docente dentro da profissão que o Programa Residência Pedagógica vai se aproximar ainda mais do âmbito escolar.

A COVID-19 tem representado uma das maiores crises sanitárias registradas na história do capitalismo global. Sabemos que uma crise como a vivida no momento de pandemia repercute em problemas econômicos, sociais, políticos e culturais. O novo coronavírus surgiu em Wuhan[2], na China, em dezembro de 2019, espalhou-se rapidamente na província de Hubei. Acredita-se que a COVID-19 seja principalmente transmitida por gotículas respiratórias, muito semelhante com a transmissibilidade do vírus da Gripe[3]. Com isso, órgãos responsáveis (Organização Mundial da Saúde (OMS) e governos municipais, estaduais e federais) recomendaram, no Brasil e no mundo, as medidas de distanciamento social para toda a população, em especial para os grupos de risco. Em alguns países e cidades, foi implementado como medidas mais emergenciais o sistema de *lockdown*[4] (Angelo; Fonseca, 2021).

Nessa situação de insegurança, medo e de despreparo do governo federal para lidar com esse imprevisto, e o fato de não saber quase nada sobre o tal vírus que assola nossa população, faz-se necessário manter uma comunicação cada vez mais humanizada (Conceição; Ceú; Santana, 2021). O Ministério da Educação e Cultura (MEC) instituiu a Portaria n º 343, de 17 de março de 2020, que estabelece o seguinte:

2 É a capital e maior cidade da província de Hubei, na China.

3 Doença infecciosa causada por um vírus, normalmente epidêmica, definida pelo aparecimento de febre, mal-estar, congestão nasal, dor de cabeça, de garganta etc.

4 Bloqueio que, imposto pelo Estado ou por uma ação judicial, restringe a circulação de pessoas em áreas e vias públicas.

> Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas Presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação básica e superior, integrantes do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (Brasil, 2020, p. 1).

Diante disso, as escolas trabalharam com a possibilidades de aulas não presenciais, ou seja, um novo sistema de ensino intitulado de aulas remotas. Esse novo cenário de mudanças e transformação do ensino, do modo presencial para o modelo a distância, ou melhor dizendo "remoto", levou os professores a planejarem um conjunto de ações de forma virtual no período de isolamento social, no intuito de amenizar a falta das aulas normais, no modo presencial, o qual se perpetua até o ano de 2021 e sem previsão para a volta das aulas normais.

A justificativa em relatar essa temática parte da necessidade de explorar e conhecer como está sendo desenvolvido o PRP em Educação Física, visto que, em decorrência do isolamento social e das aulas remotas, têm ocorrido novas práticas educacionais. E, com isso, este estudo vem trazer um relato de experiência, na tentativa de compreender a formação docente em educação física a partir da Residência Pedagógica em tempos de pandemia.

METODOLOGIA

Este estudo consiste em um relato de experiência que descreve os aspectos vivenciados pelo autor, na oportunidade de aulas remotas em decorrência da pandemia da COVID-19. Na ocasião, como bolsista do Projeto Institucional Programa de Residência Pedagógica (RESPED), da Universidade do Estado do Rio Grande Norte (UERN), Campus de Pau do Ferros/RN , deflagrado pelo Edital nº 005, de 2020, da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG), em que duas escolas foram contempladas com o programa, a Escola Estadual 4° de Setembro e a Escola Estadual Maria Edilma de Freitas, ambas na cidade de Pau dos Ferros/RN.

O Programa conta com a coordenação geral, a coordenação de área, dois supervisores e dezesseis (16) alunos bolsistas. O tempo de atuação no PRP foi no período de 7 de novembro de 2020 a 01 de setembro de 2021, havendo atuado inicialmente em uma turma de 7° ano (29 alunos) e, posteriormente, no 8° ano A e B (70 alunos) na Escola Estadual 4 de Setembro, localizada à Rua Joaquim Torquato, 1165-1211, Pau dos Ferros/RN, 59900-000, Brasil.

Todas as aulas e encontros foram realizados pela plataforma *Google Meet*, através do computador, de forma síncrona e assíncrona. Os encontros das reuniões formativas do programa eram realizados nas quartas-feiras, das 19h às 21h, já os de planejamento eram feitos nas terças-feiras, das 14h às 16h, e as prática docentes eram realizadas às quartas-feiras, das 10h:-05min às 10h:45min., com duração de 40 minutos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No que tange à relação entre a universidade e o âmbito escolar, consideramos indispensável esse modelo de participação para a formação dos profissionais da educação, através dos programas e estágios supervisionados. É nessa relação que os alunos utilizam o conhecimento adquirido na universidade para aplicar na escola e, nessa perspectiva, o PRP trouxe a leitura do livro *A cabeça bem-feita*, de Edgar Morin, o qual tem como principal ideia "Repensar a reforma Reformar o pensamento". Este livro é dedicado, de fato, à educação e ao ensino, a um só tempo. Esses dois termos, que se confundem, distanciam-se igualmente (Morin, 2000, p. 9). O *Pequeno Manual antirracista* também foi pauta de leitura e discussão de extrema importância dentro do contexto no qual estamos inseridos, neste pequeno manual, a filósofa e ativista Djamila Ribeiro trata de temas como atualidade do racismo, negritude, branquitude, violência racial, cultura, desejos e afetos (Ribeiro, 2019).

As aulas de Educação Física acontecem e são realizadas por pessoas reais, apesar de o ensino estar de forma remota, somos possuidores de história de vida e de um corpo carregado de marcas que constituem nossas identidades pessoal e social. A educação, na atualidade, mesmo em modo remoto, deve ser pautada nos objetivos principais, nas questões da vida no dia a dia, do trabalho, na escola e da sociedade sob a perspectiva crítica e que possa ser um instrumento de poder e liberdade, inclusive na luta contra o preconceito, e o livro trouxe todo esse aporte teórico e didático.

Em *As possibilidades de material didático na educação física escolar*, Darido (2010, p. 455) destaca que "o livro didático, como um dos materiais possíveis, pode auxiliar os professores na prática pedagógica, pois pode servir como referencial e pode ser transformado pelo docente de acordo com a realidade na qual atua e as necessidades dos alunos". Apesar de que as aulas tenham passado por essa modernização, via tela de computador, *tablets* ou *smartphones,* com o professor *on-line* para tirar dúvidas e passar o conteúdo ou através de vídeoaulas gravadas sem a tão importante interação professor-aluno, aluno-aluno, e muito mais importante é a disponibilização de um material didático interessante, um exemplo claro era o uso de *site* na produção de jogos educativos, havia a interação e contemplava de forma parcial o que foi mencionado acima.

Um outro fato importante mencionando e estudado durante as reuniões de grupo foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que apresenta todas as características que norteiam a Educação Física em todos os níveis de ensino, destacando-se que:

> O jovem deverá apresentar uma compreensão aprofundada e sistemática acerca da presença das práticas corporais em sua vida e na sociedade, incluindo os fatores sociais culturais, ideológicos, econômicos e políticos envolvidos

> nas práticas e nos discursos que circulam sobre elas. Prevê também que o jovem valorize a vivência das práticas corporais como formas privilegiadas de construção da própria identidade, autoconhecimento e propagação de valores democráticos (Brasil, 2018a, p. 491).

Além de trazer um olhar sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), identificando que o currículo, enquanto prática, é um campo privilegiado para analisar as contradições entre as intenções e a prática educativa que está para além das declarações, dos documentos, da retórica, uma vez que nas propostas de currículo se expressam mais os anseios do que as realidades (Callai; Becker; Sawtzki, 2019).

Em uma perspectiva pensada ainda mais para a formação para aulas remotas, tanto nós, quanto PRP e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), participamos e aplicamos minicursos nos quais foram utilizadas ferramentas como: *Google Meet*, *Canva*, *Google Formulários* e outros. Para isso, Skowronski (2021, p. 2) destaca que "trata-se, portanto, de um novo mecanismo de ensino que busca o fomento para a realização de atividades predominantemente síncronas, ou seja, em que professores e estudantes possam estar conectados (virtualmente) em tempo real para o exercício do ensino e da aprendizagem". Do ponto de vista inicial, tudo pensando na participação, interesse e motivação dos alunos para realizar as atividades propostas nas aulas de educação física durante o período de atividades remotas.

Um momento muito importante dos programas formativos foi o I Seminário PIBID e PRP da região Nordeste, onde estivemos apresentando trabalho em formato de resumo expandido, sobre a realização e divulgação de pesquisas científicas envolvendo as políticas públicas educacionais que possibilitaram o debate e promoveram a compreensão dos diferentes eventos emergidos, principalmente, no cenário educacional mundial. Nesse contexto, é importante reafirmar a importância da Educação Física, assegurando as condições de mostrar e mencionar como as aulas estavam acontecendo no nosso estado e também nos demais estados do Nordeste. Assim, a Educação Física propõe uma perspectiva de que todo conhecimento é fruto da práxis humana e está se desenvolve em meio às dinâmicas sociais, sendo expressa em atividades de produção material e imaterial (Coelho; Xavier; Marques, 2020).

As aulas remotas, de forma inicial, tiveram como predominância os encontros assíncronos, em vista disso, o componente curricular de Educação Física precisou adaptar-se a essas modificações, em especial porque uma de suas características são as atividades práticas de ensino. Partindo dessa perspectiva, foi trabalhado a construção de um jogo da memória paraolímpico, usando de uma plataforma digital, na qual eles jogavam e respondiam a atividade, sempre adentrando a possibilidade de que a Educação Física podia proporcionar, e, para isso, as condições de infraestrutura, materiais para as aulas e as atividades precisaram ser adaptadas não somente à realidade do estudante, mas segundo todo o contexto inédito que se está vivendo

(Santos, 2021).

Outras ações foram desenvolvidas, como a "Quitanda poética", com atividades multidisciplinares nas quais tivemos a leitura de um livro e a realização do exercício em turma de 6° e 7° anos do Fundamental 2, onde pudemos perceber a ausência das devolutivas e a pouca participação dos alunos nas atividades propostas durante esse período. Os alunos que não puderam acompanhar as atividades propostas de forma remota receberam em casa, a cada mês, apostilas impressas contendo as atividades desenvolvidas remotamente com os demais alunos e as devolvem para a escola com os registros escritos referentes às atividades trabalhadas. Inicialmente, notamos diferentes perfis de alunos: alunos participativos e que sempre nos davam retorno, sendo esses a minoria de nossos estudantes; alunos que participavam apenas de algumas atividades e os alunos que receberam as atividades impressas, no formato de apostila.

Com relação às aulas via *Google Meet*, mudou-se o formato e passamos a ter um horário disponível com as turmas, formato que possibilitou a realização da semana pedagógica tanto do Estado quanto da Escola. Nesses eventos, não observamos nada de novo para amenizar todas as dificuldades do ano anterior, nessa mesma realidade, existem alunos que possuem acesso à internet. Porém, "percebe-se que a concepção quanto ao uso do celular e da internet difere da associação desse recurso móvel como elemento ligado à aprendizagem e ao ensino" (Santos, 2021, p. 1). Apesar das dificuldades, iniciamos as aulas com uma avaliação diagnóstica e, com a obtenção dessas respostas, começamos a planejar as aulas de acordo com a aprendizagem das turmas.

Como unidade temática, trabalhamos práticas corporais de aventura, que tem como objetivo experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos da degradação ambiental (Brasil, 2017). É importante também destacar a importância da prática de aventura na natureza, pois:

> As atividades de aventura (como corrida orientada, corrida de aventura, corridas de *mountain bike*, rapel, tirolesa, arorismo, entre outros, na natureza; e *parkour*, *skate*, patins, *bike*, etc. no meio urbano) têm sido bastante difundidas na sociedade, que busca benefícios físicos, situações de fuga da rotina e o contato com a natureza, por meio da aventura (Berton; Stallivieri, 2018, p. 226).

Desse modo, usamos também para destacar a importância dessas atividades em tempos de pandemia e o aumento delas na nossa região. Além disso, pedimos uma pesquisa sobre uma determinada prática de aventura e suas principais características, inicialmente nossa maior preocupação era fazer a prática sem interação com outras pessoas, ou só com familiares com quem eles tinham contatos, lembrando e respeitando o isolamento social, focamos também em adaptar os materiais utilizados para a prática desses esportes.

Dando continuidade à unidade temática, destacamos a corrida de orientação para exemplificar e conceituar para eles que essa é uma modalidade esportiva que usa como campo de jogo uma área grande e desconhecida em meio à natureza. Ela surgiu nos países nórdicos, com base em treinamentos para deslocamento em guerra (Berton; Stallivieri, 2018). E com toda essa base do assunto, eles desenvolveram um mapa de sua casa com todas as características da modalidade e aplicaram a corrida com algum familiar, além disso, é importante destacar que nas aulas aconteceu uma baixa muito grande na hora da frequência, tendo em vista que, para aqueles que não tinham acesso à internet, foi desenvolvida uma apostila sobre o conteúdo. Em um momento difícil de pandemia, notamos que essas atividades trouxeram momentos de alegria e descontração para as famílias daqueles que estavam interagindo e participando.

Iniciando o segundo bimestre, trouxemos uma nova unidade temática, no caso, o Esporte, e dentro desse contexto foi trabalhado o esporte de campo e taco. "As características desses esportes são jogados por meio de interceptações (defendendo) da trajetória do implemento, bola, disco e peteca" (Berton; Stallivieri, 2018, p. 142). Nessa unidade, fizemos a confecção de matérias do Tênis de mesa, e os alunos fizeram a apresentação de cada material confeccionado, essa prática corporal durante o processo educativo foi de suma importância, pois se apresenta como mais uma possibilidade de aula interativa.

Para Murad (2009), às práticas da educação física têm a ver com o corpo e suas formas de institucionalização, produções culturais, simbólicas e seus contextos históricos, ou seja, suas práticas corporais, lúdicas e esportivas encontram-se inseridas num determinado contexto social e fazem parte de uma cultura. Através das práticas corporais, a turma foi retratando o mundo em que vivia, produziu e reproduziu seus valores, crenças, sentimentos, conceitos e preconceitos. Através dessa prática, os adolescentes construíram seu lugar de fala na dinâmica da aula, além de fortalecer o vínculo conosco, os professores.

Além disso, torna-se fundamental destacar que assumindo os/as estudantes como pessoas ativas de todo o processo de aprendizagem, desde a liberdade de inovar em alguma brincadeira até a construção de seus próprios materiais durante as aulas, observamos que muito mais do que apenas reproduzir os movimentos dos conteúdos, estes foram capazes de se expressar conscientemente e realizar indagações críticas sobre as práticas vivenciadas nas aulas e puderam entender a importância do movimento e da continuidade das atividades da Educação Física escolar mesmo à distância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das dificuldades que o isolamento social impõe a todos nós, buscou-se reafirmar a importância de garantir que as aulas de Educação Física cumpram sua função no processo de desenvolvimento motor, cognitivo e social dos alunos, ainda que de forma remota. Foi necessário, portanto, pensar em aulas de educação física nesse "novo" ensino, termo que muito tem sido utilizado para referir-se ao momento que estamos vivendo. Por outro lado, o Programa Residência Pedagógica aprimora as experiências nas escolas, devido a toda estrutura que ajuda no maior envolvimento entre os profissionais inseridos no programa, buscando a essência do que se objetiva para o estágio supervisionado, com maiores condições para o seu funcionamento. O PRP traz o entendimento do que é ser professor e o como lidar com as situações frente a formação docente tornou-se um desafio às escolas e, principalmente, aos professores.

A partir disso, fica evidenciado o importante papel do professor de educação física, que se utilizando do seu conhecimento didático pedagógico, da sua criatividade na escolha dos conteúdos, somados a todos esses cuidados de trazer em tempos tão difíceis uma aula interessante e de muito aprendizado, vivenciar isso durante o PRP coloca ainda mais capacidades no futuro profissional. Portanto, torna-se pertinente oferecer melhores condições de trabalho, inclusive em meio virtual, para os professores da educação básica, passar por capacitações, maiores investimentos, e aplicando a vacina em todos os profissionais da educação e alunos, trazendo uma melhor qualidade para que possa ajudar ainda mais o professor a planejar e ministrar a aula por meio dessas plataformas e ter uma volta segura ao ensino presencial.

REFERÊNCIAS

ANGELO, Denis Fernando Barcellos; FONSECA, Denise Grosso; MEDEIROS, Tanise Baptista. Educação Física em tempos de COVID-19: uma análise a partir das dualidades. **Motrivivência**, v. 33, n. 64, p. 1-20, 2021.

BERTON, Diego; STALLIVIERI, Roselise. **Manual do professor para a Educação Física**. Curitiba/PR: Terra Sul Editora, 2018. 240 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018a.

BRASIL, Ministério da Educação**. Edital Programa Residência Pedagógica (PRP) 2018**. CAPES. 2018b.

BRASIL. **Portaria nº 343 de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, 2020.

CALLAI, Ana Nathalia Almeida; BECKER, Eriques Piccolo; SAWITZKI, Rosalvo Luis.

Considerações acerca da Educação Física escolar a partir da BNCC. **Conexões**, v. 17, p. e019022-e019022, 2019.

COELHO, Carolina Goulart; FONSECA XAVIER, Fátima Vieira; MARQUES, Adriane Cristina Guimarães. Educação física escolar em tempos de pandemia da COVID-19: a participação dos alunos de ensino médio no ensino remoto. **Intercontinental Journal on Physical Education**, v. 2, n. 3, p. 1-13, 2020. ISSN 2675-0333.

DARIDO, Suraya Cristina *et al*. Livro didático na educação física escolar: considerações iniciais. **Motriz**: revista de educação física, p. 450-457, 2010.

FLORES, Patric Paludett *et al*. Formação inicial de professores de Educação Física: um olhar para o estágio curricular supervisionado. **Caderno de Educação física e esporte**, v. 17, n. 1, p. 61-68, 2019.

GIGLIO, C. M. B; LUGLI, R. S. G. Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares. A concepção do programa de residência pedagógica na UNIFESP. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 46, p. 62-82, 2013.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; SOUZA NETO, Samuel de. Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 21, n. 1, p. 111-124, 2015.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. (v. 99).

MURAD, M. **Sociologia e educação física**: diálogos, linguagens do corpo, esportes. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Any Gracyelle Brum *et al*. Diagnóstico das Aulas de Educação Física no Estado do Rio Grande do Sul Durante a Pandemia da Covid-19. **EaD em Foco**, v. 11, n. 2, 2021.

SOUSA, Daiane Araújo; BARROSO, Mateus Lemos. A formação inicial docente em Educação Física a partir do Programa Residência Pedagógica: um relato de experiência. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 1, n. 2, p. 1-15, 2019.

SIMS, Denise Souza; VEDOVATTO, Dijnane. RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA. *In*: **Congresso de Ensino de Graduação**. 2019.

SKOWRONSKI, Marcelo. PRÁTICAS CORPORAIS PARA ALÉM DAS QUADRAS: educação física escolar ao alcance de todos no ensino remoto. **Simpósio Internacional de Educação e Comunicação-SIMEDUC**, n. 10, 2021.

PROCESSO EVOLUTIVO DE ALUNOS EM TEMPO DE AULAS REMOTAS E RETORNO ÀS ATIVIDADES PRESENCIAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Maria do Desterro Ciríaco de Souza
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Graduada em Educação Física
desterrosouza2014@gmail.com

Josélia Mariana Silva Carlos Torres
Professora de Educação Física da rede Estadual
Escola Estadual Profa. Maria Edilma de Freitas
j.mariana_ef@hotmail.com

Marcelo Victor de Andrade
Professor de Educação Física da rede Estadual
Escola Estadual Profa. Maria Edilma de Freitas
profmarceloandrade1@gmail.com

Ubilina Maria da Conceição Maia
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Docente do Curso de Educação Física, Campus Pau dos Ferros/RN
ubilinamaia@uern.br

RESUMO

O presente trabalho configura-se com um relato de experiência, desenvolvido no Programa de Residência Pedagógica (PRP), que teve início no mês de novembro de 2020 e término no mês de abril de 2022, dentro do subprojeto do curso de Educação Física da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), no Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), o qual teve como objetivo promover aos alunos do curso de Educação Física uma aproximação com a escola, através da vivência prática na educação básica. A escola escolhida para o desenvolver as atividades do PRP foi a Escola Estadual Profa. Maria Edilma de Freitas, localizada no município de Pau dos Ferros/RN, ofertando o Ensino Fundamental II (anos finais), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), abrangendo cerca de 600 alunos. A partir da explanação das vivências, temos como objetivo relatar a evolução dos alunos do 8º ano do ensino fundamental na disciplina de Educação Física em tempos de ensino remoto a partir do relato de algumas aulas que evidenciaram uma evolução bastante qualitativa neste período de aulas, como também relatar um pouco da experiência do retorno às aulas presenciais em uma turma de 7º ano. Dentro da área do movimento corporal, desenvolvemos os conteúdos lutas e esportes, que tornaram-se um grande desafio. Desse modo, a escolha das experiências se deu justamente pelo êxito obtido no desenvolvimento do conteúdo, participação e retorno dos alunos com as atividades práticas.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica; Aulas remotas; Educação física.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo relatar experiências vivenciadas no Programa de Residência Pedagógica (PRP), no contexto de aulas remotas. Residência pedagógica que, segundo Freitas, Freitas e Almeida (2020, p. 2), "é uma iniciativa, voltada para a formação inicial de professores, oportunizando os alunos dos cursos de licenciaturas, a vivência da profissão, de forma dinâmica [...]", e assim, "[...] conhecendo a escola com mais precisão, desenvolvendo habilidades de um professor reflexivo e atuante".

> O Programa Residência Pedagógica tem se configurado como uma ação pedagógica significativa no processo de busca da efetivação na relação Universidade e Escola, por meio da integração e sistematização de uma estruturação curricular conjunta para o campo da Educação Física Escolar (Monteiro *et al.*, 2020, p. 3).

Essas vivências, oportunizadas pela relação da Universidade com a escola, possibilitam ao discente um aprendizado dinâmico, na medida que este tem a oportunidade de pôr em prática o que aprende na teoria, tendo a chance ímpar de estar no ambiente que futuramente será seu local de trabalho. Ambiente que, por motivos maiores, precisou ser adaptado, em decorrência da pandemia da Covid-19 e, consequentemente, o distanciamento social, uma vez que, desde o mês de março do ano de 2020, as aulas presenciais foram suspensas e substituídas por aulas em meios digitais enquanto durasse a pandemia do novo coronavírus (Brasil, 2020). Por esse motivo, a maior parte das atividades do programa foi desenvolvida em ambiente virtual. "Ambiente Virtual de Aprendizagem refere-se à estruturação de plataformas educacionais que ensejam o ensino-aprendizagem através da utilização associada de recursos pedagógicos e ferramentas tecnológicas" (Fernandes *et al.*, 2020, p. 2).

Ferramentas digitais que se tornaram parceiras de trabalho durante todo o período de aulas remotas, como a as plataformas *Zoom* e *Google Meet* passaram a ser o que tínhamos de mais parecido com uma sala de aula. Destacamos também inúmeros *sites* de jogos educativos que tornavam os momentos de aula mais interativos e participativos, em meio a um contexto tão difícil vivenciado inicialmente, dar aula sem estar na sala e muitas vezes sem sequer ver a cara dos alunos, essas diversas ferramentas digitais tornaram todo o processo possível e contribuíram positivamente na aprendizagem dos alunos. Como bem dizem Santos *et al.* (2020, p. 4), "O uso das tecnologias pode repercutir de maneira positiva na educação, desde que seja utilizada com um objetivo e de forma estruturada, onde todos possam usufruir e contribuir para o processo de ensino e aprendizagem".

METODOLOGIA

A escola escolhida para o desenvolvimento das atividades do PRP foi a Escola Estadual Profa. Maria Edilma de Freitas, localizada no município de Pau dos Ferros/RN, onde são ofertados os seguintes níveis de ensino: o Ensino Fundamental II (anos finais), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), compreendendo cerca de 600 alunos.

O presente trabalho configura-se com um relato de experiência, que, conforme Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 65) definem, "é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata-se de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção". Experiências que foram desenvolvidas no PRP com início no mês de novembro de 2020 e término no mês de abril de 2022, dentro do subprojeto do curso de Educação Física, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF).

Este trabalho teve como objetivo promover aos alunos do curso de Educação Física uma aproximação com a escola, através da vivência prática na educação básica. Inicialmente, tivemos como preceptora do projeto a professora Mestra Josélia Mariana Silva Carlos Torres, estando conosco nos dois primeiros módulos. No entanto, a referida professora precisou se afastar por motivo de licença maternidade, por essa razão, houve uma mudança de preceptores, mas, visando a continuidade do processo, um novo preceptor foi indicado, sendo o professor Marcelo Victor de Andrade, que supervisionou até a finalização do programa. Sobre relatar experiências vividas, Daltro e Faria (2019, p. 229) dizem que:

> RE é uma modalidade de cultivo de conhecimento no território da pesquisa qualitativa, concebida na reinscrição e na elaboração ativada através de trabalhos da memória, em que o sujeito cognoscente implicado foi afetado e construiu seus direcionamentos de pesquisa ao longo de diferentes tempos.

É justamente o que pretendemos através deste relato, explanar a evolução dos alunos do 8º ano do ensino fundamental na disciplina de Educação Física em tempos de ensino remoto, a partir do relato de algumas aulas que evidenciaram uma evolução bastante qualitativa neste período de aulas, como também relatar um pouco da experiência do retorno às aulas presenciais em uma turma de 7º ano do ensino fundamental.

> Por se tratar de uma disciplina cuja caraterística principal está pautada em atividades de natureza motoras ativas, como andar, correr, saltar, pular, utilizando-se das capacidades físicas, como resistência muscular, força, flexibilidade,

> agilidade, velocidade e equilíbrio, além das suas relações interpessoais e da exploração de sua expressão corporal. Tudo isso, causou certo desconforto em termos da aplicabilidade das atividades em função dos espaços inapropriados para a sua execução (Reis *et al.*, 2020, p. 24).

Portanto, considerando a área da Educação Física como sendo a do movimento corporal, desenvolvemos os conteúdos lutas e esportes, que se tornaram um grande desafio, ensinar sem contato direto com os alunos no chão da escola. Desse modo, a escolha das experiências se deu justamente pelo êxito obtido no desenvolvimento do conteúdo, na participação e retorno dos alunos com as atividades. Uma vez que a falta dos espaços da escola e o convívio pessoal entre alunos e professores acaba contribuindo com a baixa participação e interação nas aulas remotas por se sentirem desmotivados, como bem reforçam Coelho, Xavier e Marques (2020, p. 7), "entendemos que sem esse cenário lúdico e de troca de relações que a aula de educação física proporciona, é comum encontrarmos alunos desmotivados, sem vontade pessoal de participar das aulas".

A desmotivação pode ser entendida como um dos fatores que provocam a evasão das aulas remotas de educação física. Dessa forma, acreditamos que uma das saídas é que o professor se disponha à criatividade constante para que as aulas ocorram da melhor maneira possível, como bem diz Cordeiro (2020, p. 6):

> A criatividade dos professores brasileiros em se adaptar à nova realidade é indescritível no que se trata da criação de recursos midiáticos: Criação de vídeo aulas para que os alunos possam acessar de forma assíncrona além das aulas através de videoconferência para a execução de atividades síncronas como em sala de aula.

Também não podemos esquecer das tecnologias como "*sites,* plataformas educacionais, mídias sociais, *softwares* educativos e outros." (Rabelo; Silva; Fontenele, 2021, p. 23), que têm contribuído significativamente para que as aulas fossem desenvolvidas e os alunos conseguissem compreender os conteúdos ministrados de forma mais dinâmica e criativa. Podemos citar como exemplo o uso de jogos eletrônicos como promotores de interação nas aulas de Educação Física.

> Uma possibilidade dentro das metodologias ativas que é a gamificação, que consiste na aplicação da lógica dos games no contexto educacional, sendo utilizada como uma ferramenta para desenvolver uma competição saudável em sala de aula, como objetivo de motivar os alunos e facilitar a compreensão de conteúdos complexos (*Ibid*., p. 24).

Jogos esses que além de auxiliar no desenvolvimento das aulas fazem com que os educandos compreendam os conteúdos ministrados, tornando a aula mais atrativa, dinâmica e significativa, de modo que os alunos aprendam de forma lúdica e prazerosa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No primeiro módulo, as maiores dificuldades se apresentaram através da insegurança de não saber se o conteúdo estava sendo totalmente compreendido pelos alunos, além do seu pouco retorno e da baixa interação, tudo isso em virtude de ser uma situação nova tanto para os alunos, como para os professores e os residentes que até o presente momento não tinham vivenciado o modo de ensino remoto.

Diante disso, tivemos como desafio para o segundo módulo, que aconteceu entre julho de 2021 e dezembro do mesmo ano, criar estratégias que melhorem as aulas síncronas, tanto a nossa prática enquanto residentes como a participação dos estudantes, a partir disso, melhoramos nossa maneira de planejar, passando a nos reunirmos com o professor preceptor semanalmente para planejar a aula da semana, dessa maneira, os planos de aulas passaram a ser mais bem elaborados, com o olhar mais voltado para o aluno, quais suas dificuldades e o que estes deveriam aprender. Como resultado, tivemos aulas mais participativas e, consequentemente, ganhamos mais autonomia e segurança em ser professor.

Como resultado direto dessa reorganização, temos as seguintes atividades a serem relatadas: aula do dia 03 de setembro de 2021, desenvolvida em formato remoto através da plataforma *Google Meet*, o conteúdo desenvolvido foi esportes de invasão, onde colocamos em destaque o handebol. Nessa aula, falamos um pouco sobre suas regras, posições dos jogadores e seus fundamentos, e após toda a parte de conceitos, propusemos uma atividade prática, em que os alunos tiveram a oportunidade de aplicar os conceitos no momento da vivência, que aconteceu da seguinte forma: pedimos para cada aluno, com uma bola em mãos, que experimentasse os fundamentos de empunhadura, recepção, passe, arremesso e drible, na medida que íamos realizando o movimento, eles iam vivenciando em suas casas.

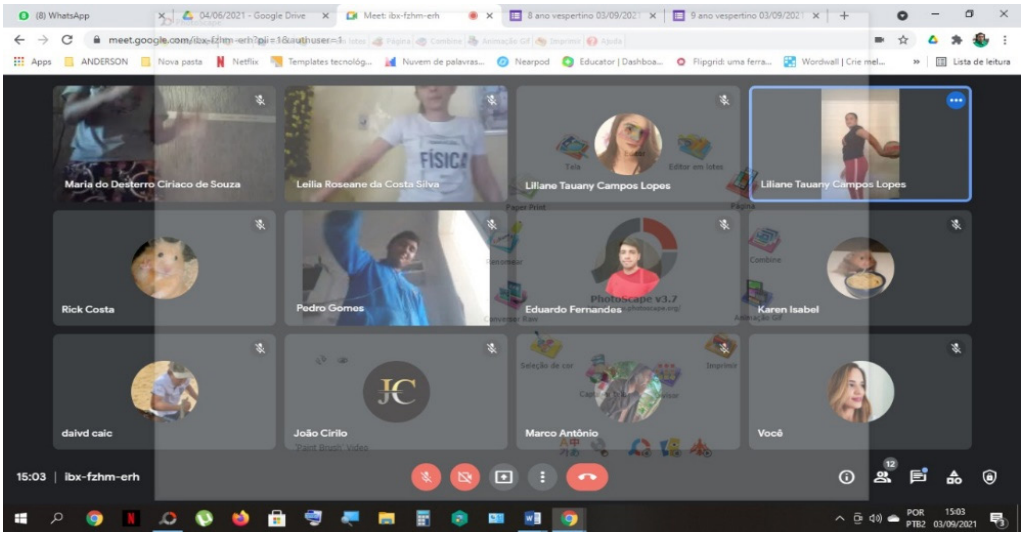
Foi uma aula bastante produtiva, tendo como retorno positivo os seguintes pontos: a participação ativa dos estudantes no momento da aula, mudança de comportamentos, o envolvimento de alunos que tinham uma baixa participação nos momentos de aula e que nesse dia ligaram a câmera no momento da vivência.

> Quando pensamos em Educação Física na escola, prontamente temos lembranças relacionadas aos espaços (enquanto lugares praticados), como o pátio e o ginásio, que devido a fatores oriundos do imaginário social construído ao longo de sua história, que enquanto campo do conhecimento conectam a relação da práxis pedagógica com os espaços onde ela se materializa (Miragem; Almeida, 2021, p. 3).

Nesse sentido, se trouxermos as lembranças para o ensino presencial, em que a Educação Física escolar é marcada pelo movimentar-se, pelo afeto e o contato direto entre o professor e o aluno, nesse modo era possível perceber ao olhar para o aluno se ele estava compreendendo ou executando a atividade de forma correta, isso não ocorre em meio remoto, o fato de a maioria das câmeras permaneceram desligadas torna ainda mais difícil a interação em meio a um ensino não presencial.

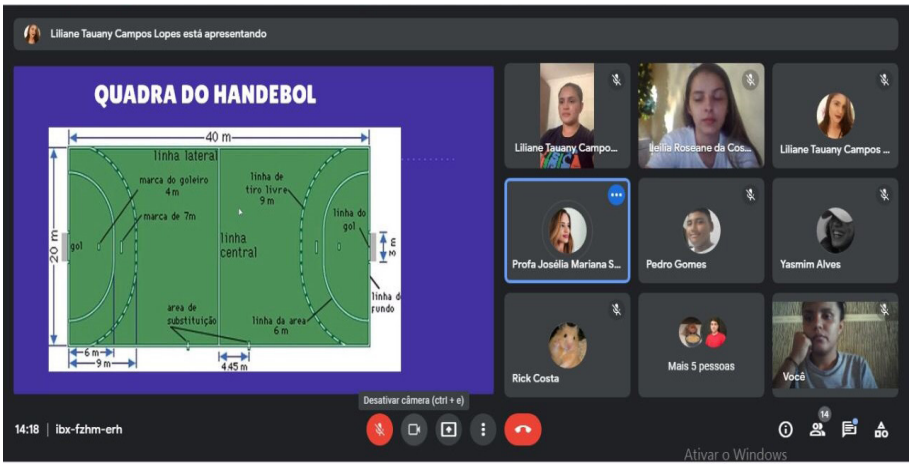
É perceptível no registro abaixo (Figura 1) que não foram todas as câmeras ligadas, mas se levarmos em consideração que no módulo anterior não víamos uma câmera sequer conectada, esse registro torna-se a materialização de um progresso, e os demais afirmaram que estavam realizando os movimentos e sempre interagiam conosco pelo microfone e *chat* de conversa que vem a ser o retorno positivo.

Figura 1 — Registro do momento de explanação do conteúdo da aula, ano 2021.



Fonte: Registro dos autores (2021)

Figura 2 — Registro do momento de vivência no formato de aula remota, ano 2021



Fonte: Registro dos autores (2021)

O segundo relato foi de uma aula bastante positiva, ocorrida dia 24 de setembro de 2021, a última aula do conteúdo lutas. Nas aulas anteriores, foram apresentados os conceitos de lutas e arte marciais, contexto histórico, introdução sobre a história do taekwondo e do boxe e uma vivência de chutes. Nessa aula do dia 24 de setembro de 2021, foram apresentadas algumas modalidades de lutas e características importantes, destacamos essa aula pela boa participação dos alunos que, na proporção que eram apresentadas as diferentes modalidades, estes tinham a oportunidade de interagir conosco (preceptora e residente) e com os colegas.

E como espelho positivo, tivemos um magnífico retorno de atividades (Figura 3), uma vez que foi solicitada uma produção, partindo do conteúdo estudado. Os alunos deveriam construir um cartaz informativo sobre alguma luta e como entrega deveriam, além de encaminhar a atividade, publicar nas redes sociais, sabendo que esse instrumento digital faz parte do cotidiano da vida de adolescentes e jovens, ponderamos ser pertinente usá-lo como um recurso educacional, conforme acreditam Ferrari e Girotto Júnior (2019, p. 44) , "Sendo parte de uma esfera pública que se insere indiretamente no ambiente escolar, mas não somente neste, é possível tecer um olhar pensado sobre as possíveis formas do seu uso como ferramenta para a educação [...]".

Figura 3 — Registro das devolutivas das atividades dos alunos, ano 2021

Fonte: Registro dos autores (2021)

Destacamos as experiências acima, justamente pelo *feedback* positivo que tivemos dos alunos, quando interagiram de maneira mais ativa respondendo às questões que eram levantadas e dialogando sobre suas próprias vivências. Conforme Godoi *et al.* (2020, p. 8), "nos processos educacionais a interação, o diálogo por meio de sujeitos ativos é fundamental". Portanto, sabemos que em meio às aulas remotas, a interação e participação tornam-se desafios ainda maiores, por essa razão, percebemos que os alunos estavam interagindo, ligando seus microfones e participando ativamente da aula, sendo um elemento positivo e relevante a relatar.

> A aprendizagem em rede, de forma colaborativa, construindo o conhecimento em grupo é outro aspecto a ser destacado. Valorizar o diálogo, o debate participativo, os múltiplos saberes de cada aluno, com a mediação do professor, faz com que os alunos sintam-se imersos na dinâmica da aula, os encorajando a participar, se expor e por consequência, assimilar mais o assunto quando comparadas as aulas tradicionais expositivas, onde exercem o papel de meros ouvintes (Kronbauer *et al.*, 2020, p. 614).

E, como resultado desse engajamento, os estudantes realizaram as atividades propostas de forma muito bem elaborada. Divididos em grupos, estes escolheram uma modalidade de luta, pesquisaram sobre sua história e principais características e, usando do processo criativo individual de cada estudante, criaram diferentes cartazes e publicaram nas redes sociais, marcando a escola e o professor da disciplina. Por último, relataremos um pouco do processo de transição para o ensino presencial, que aconteceu no mês de março de 2022, mais precisamente em meados do terceiro módulo. Por estarmos há praticamente 2 anos de pandemia, devido à COVID-19, e as atividades do projeto terem acontecido por mais de um ano no formato remoto, para o retorno presencial tivemos que realizar algumas mudanças na distribuição dos residentes na escola, dessa forma, por motivo de horário, tivemos que migrar do 8º ano para o 7º, uma vez que tínhamos também retornado com as atividades na universidade.

O retorno nos causou uma certa insegurança, inicialmente pelo medo da contaminação, mesmo seguindo os protocolos higiênicos e de saúde, outro ponto novo foi desenvolver as aulas de Educação Física mantendo a distância recomendada pela OMS dos alunos e tendo todo cuidado para que os próprios estudantes não se colocassem em risco de contaminação.

> O retorno às aulas presenciais centrado exclusivamente na retomada dos componentes curriculares e objetos de aprendizagem, sem considerar a socialização que o ambiente escolar promove, deve ser objeto de intensa reflexão na nova compreensão da escola pós pandemia (Gabriel *et al.*, 2021, p. 11).

Nesse contexto, destacamos que, com muito planejamento e com o passar dos dias, o desenvolvimento das atividades foi acontecendo de forma positiva. Nos primeiros encontros, a aula aconteceu dentro da sala de aula e, ao perceber que os alunos estavam ansiosos para vivenciarem as aulas de educação física de forma prática, algumas aulas foram pensadas da seguinte forma: no primeiro momento, a aula era desenvolvida dentro da sala e o segundo momento ficou destinado ao desenvolvimento de dinâmicas cooperativas no pátio da escola.

Na semana seguinte, a aula teve início com o desenvolvimento do conteúdo e a segunda aula destinada a uma atividade de análise dos espaços que apresentavam algum risco de queda na escola, em outras aulas, que não era possível tirar os educandos do espaço da sala de aula, utilizamos de estratégias como: escrever pequenos textos informativos no quadro, em seguida, trazíamos os alunos para um momento de discussão, dando a eles a oportunidade de desenvolver o sentido crítico e, por último, como forma de avaliar a aprendizagem, era desenvolvido uma espécie de jogos de perguntas e respostas, a sala era dividida em grupos e cada grupo tinha em mãos placas com alternativas A, B e C. A cada pergunta feita, os grupos tinham alguns segundos para pensar a resposta e levantar a plaquinha.

De acordo com Sarnoski (2014, p. 2), "O aluno precisa sentir vontade de aprender, e o professor é quem pode despertar essa vontade no aluno, [...]". Dessa forma, percebemos que a partir da criatividade e escuta dos educandos tornou-se possível ministrar aulas de forma mais dinâmica e que levassem em consideração a vontade dos alunos de se movimentar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto neste relato, torna-se visível a evolução dos alunos em relação às aulas remotas, tendo como base as experiências anteriores vividas no primeiro módulo, pois, além de ser algo novo a ser vivenciado pelos residentes e, consequentemente, nos causou uma certa insegurança, os alunos não interagiam e não participavam o quanto esperávamos, e isso dificultava ainda mais o processo de ensino e aprendizagem. Nesse segundo módulo, tornou-se possível perceber uma evolução significativa, a começar em nós, residentes, que partindo das reflexões sobre as experiências vividas no primeiro módulo, buscamos melhorar a prática para os módulos seguintes. Nesse sentido, intensificamos os planejamentos, melhoramos as atividades propostas para as aulas e, como retorno, percebemos que os alunos evoluíram tanto na participação das aulas, como também ao realizarem as atividades propostas, eles passaram a ser mais participativos.

Pensamos, também, que essa ascensão se deu pela própria vivência semanal de contato entre os residentes e os alunos, que culminou em um estreitamento de laços e, a partir desse convívio, os estudantes passaram a interagir mais, do mesmo modo que as adaptações e mu-

danças feitas nos planejamentos com o objetivo justamente de planejar aulas em que o estudantes estivesse mais no centro, partindo da criatividade e autonomia do sujeito ao dialogar, criar e vivenciar nos momentos de aula, o que acreditamos ser esferas fundamentais para a formação crítica dos educandos.

O terceiro módulo, levando em consideração os medos e angústias para voltar a dar aulas no formato "normal", por assim dizer, nos trouxe várias reflexões, nas quais podemos afirmar que foram de grande importância para o processo de formação enquanto professores. Diante disso, concluímos que o programa de residência pedagógica nos proporcionou grandes vivências, mesmo que essas vivências tenham acontecido a maior parte em formato remoto, ainda assim, possibilitou reflexões e aprendizados necessários em nossa formação docente. A partir da aproximação da Universidade com a escola, dos conteúdos apresentados durante a formação acadêmica, abriu-se a possibilidade de vivenciar a realidade que se encontra dentro do âmbito escolar, sendo tal prática indispensável para a formação completa de um profissional em educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 343 de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília: Ministério da Saúde, 2020.

COELHO, Carolina Goulart; XAVIER, Fátima Vieira da Fonseca; MARQUES, Adriane Cristina Guimarães. Educação física escolar em tempos de pandemia da COVID-19: a participação dos alunos de ensino médio no ensino remoto. **Intercontinental Journal on Physical Education**, v. 2, n. 3, p. 1-13, 2020. ISSN 2675-0333.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O impacto da pandemia na educação:** a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino. p. 1-15, 2020.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Experience report: A scientific narrative in the post-modernity. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019.

FERNANDES, Alessandra Furtado *et al*. Aulas remotas: os desafios e potenciais de um novo modo de ensinar utilizando tecnologia. *In*: **Anais do CIET**: EnPED: 2020 (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias| Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância). 2020.

FERRARI, Bruno; GIROTTO JÚNIOR, Gildo. O uso das redes sociais no ensino de química. **IX Seminário Interno**, p. 41, 2019.

FREITAS, Mônica Cavalcante; FREITAS, Bruno Miranda de; ALMEIDA, Danusa Mendes. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas,**

Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/. Acesso em: 10 dez. 2021.

GODOI, Marcos *et al*. O ensino remoto durante a pandemia de covid-19: desafios, aprendizagens e expectativas dos professores universitários de Educação Física. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, p. 1- 19, 2020.

GABRIEL, Nilson da Silva *et al*. O retorno às aulas no pós-pandemia: estudo de caso e análise comparativa entre o ensino público e o ensino privado. **Terræ Didatica**, v. 17, p. 1-13, 2021.

KRONBAUER, Artur Henrique *et al*. Um desenho metodológico para engajar e motivar os alunos nas aulas remotas na pandemia do Covid-19. **Educação**, v. 8, n. 3, p. 611-626, 2020.

MIRAGEM, Antônio Azambuja; ALMEIDA, Luciano de. Potencialidades e limitações da educação física no ensino remoto: o efeito pandemia no componente curricular. **Movimento**, v. 27, 2021.

MONTEIRO, Jorge Henrique de Lima *et al*. O Programa Residência Pedagógica: dialética entre a teoria e a prática. **HOLOS**, v. 3, p. 1-12, 2020.

MUSSI, Ricardo Frankllin de freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista práxis educacional**, v. 17, n. 48, p. 1-18, 2021.

RABELO, Jairzinho; SILVA, Inayara da; FONTENELE, Lady. A educação e a gamificação: Possibilidades nas aulas remotas. **Ambiente**: Gestão e Desenvolvimento, v. 14, n. 3, p. 22-28, 2021.

REIS, Vivianne Margareth Chaves Pereira *et al*. A prática esportiva nas aulas de Educação Física no contexto do ensino a distância e percepção dos professores universitários diante das aulas remotas em tempos da pandemia da COVID-19. **RENEF**, v. 1, n. 1, p. 20-27, 2020.

SANTOS, Vanide Alves dos *et al*. O uso das ferramentas digitais no ensino remoto acadêmico: desafios e oportunidades na perspectiva docente. *In*: **Proceedings of the VII Congresso Nacional, de Educacao, Conedu**, Edição Online. 2020. p. 15-17.

SARNOSKI, Eliamara Aparecida. Afetividade no processo ensino aprendizagem. **Revista de educação do IDEAU**, v. 9, n. 20, p. 1-13, 2014.

II PARTE

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DE OLHO NAS PRÁTICAS COMO COMPONENTES CURRICULARES

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: RELATO DA CONSTRUÇÃO DE PLANOS DE AULAS ATRAVÉS DO CANVA E DO PIXTON

Larissa Nayara de Souza
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)
Licenciatura em Educação Física, Campus de Pau dos Ferros/RN
larissanayara@alu.uern.br

Maria Ione da Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Docente do Curso de Educação Física, Campus de Pau dos Perros/RN
ionesilva@uern.br

RESUMO

O Estágio Supervisionado é uma oportunidade para colocarmos em ação todos os conhecimentos curriculares adquiridos com os professores durante a graduação e aprendermos ainda mais com a prática no âmbito escolar. O trabalho objetiva apresentar a construção dos planos de aula em formato de histórias em quadrinhos construídos com auxílio do *Canva* e do Pixton. Trata-se de um relato de experiência de caráter descritivo, onde consta a produção de planos de aula utilizados durante as vivências na escola do Município de Pau dos Ferros nomeada de "Evolução". Portanto, ao direcionar o olhar para as construções dos planos de aula realizadas durante a prática no campo de estágio, as ferramentas empregadas, o *Pixton* e o Canva, proporcionaram o desenvolvimento de aulas lúdicas, interativas, criativas e dinâmicas.
Palavras-chave: Estágio Supervisionado; *Canva*; *Pixton*; Planos de Aula.

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado é obrigatório e serve de oportunidade para colocarmos em prática os conhecimentos adquiridos junto aos professores na universidade e aprendermos ainda mais com a prática no âmbito escolar. Guerra (1999, p. 4) vem contribuir com a reflexão, ao afirmar que o "estágio é uma via de mão dupla, onde o estagiário precisa da escola, mas ao mesmo tempo o estagiário tem que se perguntar qual é a contribuição dele para a escola".

Nesse sentido, Tardif (2013) relata que a formação do professor se efetua através da aquisição de saberes, afirmando que o saber docente é proveniente de quatro fontes, compreendendo: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Sendo esse último saber, na visão do autor, proveniente de práticas desenvolvidas pelo professor no exercício da profissão, bem como no campo de estágio, que faz parte desse universo acadêmico.

Desse modo, este relato de experiência é um documento em que consta a produção feita durante as vivências na escola do Município de Pau dos Ferros denominada de "Evolução". Portanto, foi uma experiência significativa e agregadora de saberes, também foram dias de incertezas, inseguranças, medos, desafios e alegrias. Sendo a energia recebida dos alunos a força

propulsora de momentos ímpares e de uma relação de muita afetividade e de respeito mútuo. Com os olhos do amor, do carinho e do respeito, foram ladeados os encontros (aulas) de todas as manhãs de terças-feiras, momentos inesquecíveis.

O ato de ensinar, mediar ou conduzir uma aula é uma tarefa de responsabilidade, de parceria, de humanidade, de compreensão, de formação e de aprendizagem a exercer com as crianças. Foi assim que construímos e adaptamos os conhecimentos atendendo à realidade da escola e dos alunos, mantendo uma visão de sensibilidade e flexibilidade com todos os presentes, fazendo o possível para receber e retribuir aprendizados, compreendendo as individualidades de cada um.

Contudo, acreditamos que o professor adquire conhecimentos teórico-práticos provenientes de diversas instâncias, seja ela acadêmica, escolar ou mesmo incorporados a partir de experiências de vida. O ser professor não nasce do nada, ele tem um sentido, o qual foi constituído em determinado momento. Acredita-se que cada docente possui uma trajetória profissional devida a momentos que lhe possibilita ser o que é e fazer suas escolhas profissionais, pessoais, afetivas ou mesmo suas opções metodológicas, sendo esse um dos alvos deste estudo. Remi Hess (2005), em a *Teoria dos momentos*, diz que um momento é constituído de um conjunto de elementos materiais, psicológicos (afetivos) e passionais. Para ele, não entramos num momento por acaso, e sim somos convocados a entrar neles, e esses vão se entrelaçando e nos levando a fazer escolhas sem percebermos, muitas vezes, essas escolhas são inconscientes, por isso, na formação inicial, muitos não sabem o porquê fizeram a escolha pelo curso de Licenciatura em Educação Física.

Diante dessa experiência com o estágio, a concepção de ser professor está em constante mudança, não há aulas perfeitas, receitas únicas ou permanentes, há professores que tentam, dentro de suas possibilidades, de seus conhecimentos e de seus esforços, levar o melhor para suas aulas. Os educadores, apesar de suas dificuldades, são insubstituíveis, porque a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos altruístas, enfim, todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas por máquinas, e sim por seres humanos (Cury, 2003).

Desse modo, é possível que as experiências vividas na infância ajudem a pensar na possibilidade de uma formação docente para atuar na Educação Infantil.

> Uma formação de professor, que sendo infantil, não pretende representar, nem apresentar sua função, que não fecha questão sobre qualquer assunto, que não cria espaços onde verdades cristalizadas circulam, que não dita regras, nem modos de pensar e caminhos a seguir. Uma formação que fuja dos modelos dados, de um devir definido, de uma infantilização docente. Que escape às rédeas da formação definida e faça surgir uma formação inusitada, que nos tira dos lugares comuns e previstos, para que assim possamos nos abrir aos desafios, às afetações, aos acontecimentos, às experiências. Isso nos parece indicar algo mais potente do que pensar no alguém que pode saber ou pode aprender em um curso ou um programa de formação (Chisté, 2018, p. 53).

Nessa perspectiva, os saberes de experiências, muitas vezes, são os que se apresentam mais fortes no indivíduo, ele só precisa refletir sobre sua própria história de vida, pois ela revela muito sobre o ser professor. Nesse sentido, a forma como o professor pensa e desenvolve as suas aulas, segundo Graça (1999), está relacionada com suas concepções em relação ao conteúdo de ensino, aos alunos e aos seus próprios conhecimentos. As diferenças conceituais refletem a divergência de pensamento existente no ensino, influenciando de certa forma, a prática pedagógica do docente.

No entanto, os momentos mais frustrantes durante o período de regência foram em relação à construção dos planos de aulas, preocupada e querendo sempre levar atividades que despertam a curiosidade das crianças. Pois, é a curiosidade e a significância que torna possível um caminho para o aprendizado e, nesse sentido, o papel do educador é provocar e instigar essa curiosidade por meio de atividades criativas, investigativas e lúdicas. Nesse contexto, "o desafio, a curiosidade, a criatividade, a experimentação, a resolução de problemas e a investigação devem existir em todos os processos escolares que envolvem aprendizes, desde a educação infantil à pós-graduação" (Sinieghi *et al.*, 2020, p. 100).

De fato, quando perdemos a curiosidade de conhecer ou vivenciar alguma coisa, não conseguimos alcançar algum aprendizado. Assim sendo, procuramos despertar essa curiosidade, trazendo como elemento principal o "brincar". Pois aprender brincando é mais atrativo e faz com que a criança relacione o lúdico com o mundo real, além de permitir fugir do modo tradicionalista e exaustivo como os conteúdos vêm sendo trabalhados desde outrora. Brincando, a criança sente motivação e alegria, desenvolve a imaginação, fundamenta afetos, explora habilidades e, na medida em que assume múltiplos papéis, desenvolve competências cognitivas e interativas (Antunes, 2004).

A vivência do estágio em período de pandemia aumentou consideravelmente os desafios, haja vista a necessidade de um novo método de ensino. A maioria das escolas brasileiras não estavam preparadas para atender os alunos por meio do ensino a distância (EAD), apesar do EAD já existir em algumas instituições. Um dos maiores problemas enfrentados foi a falta de equipamentos adequados para alunos e professores acompanharem as aulas em seu dia a dia. Com isso, muitos professores tiveram que participar de cursos e aprender novas metodologias, para que os alunos pudessem acompanhar melhor as aulas. "Dentre os equipamentos e experimentos surge o *Canva* com o objetivo de apresentar um método educacional capaz de auxiliar no aprendizado dos alunos na modalidade remota" (Ferreira; Rebelo; Oliveira, 2022, p. 1).

Na realidade, vivenciamos momentos tensos durante a pandemia de Covid-19, tentando nos adaptar a um novo método de ensino. Um dos maiores problemas enfrentados foi a falta de equipamentos adequados e o conhecimento de plataformas virtuais, uma vez que muitos profissionais precisaram realizar cursos para aprender a utilizá-las ou tentar estudá-las sozinho (*Ibid*.).

Desse modo, durante o período de regência, foram utilizadas as ferramentas *Canva* e *Pixton* para construção dos planos de aulas, por serem ferramentas bastante didáticas e interativas. Além disso, o *Canva* é uma plataforma que propõe ao professor utilizar modelos prontos, que podem ser modificados de acordo com a sua necessidade, a ferramenta contribui com a otimização do tempo de trabalho do professor e instiga a criatividade, elaborando materiais lúdicos e dinâmicos para serem trabalhados com os alunos. Sendo assim, o trabalho objetiva apresentar a construção dos planos de aula em formato de histórias em quadrinhos construídos com auxílio do *Canva* e do *Pixton*.

METODOLOGIA

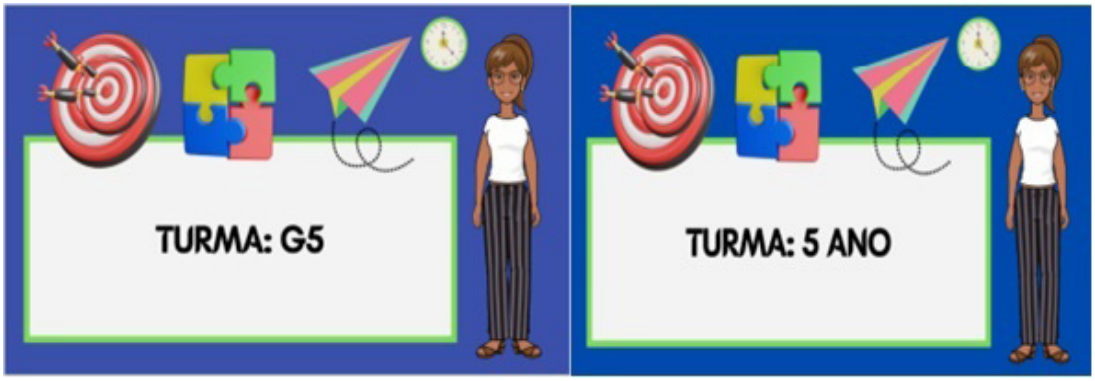
Direcionamos o olhar para as construções dos planos de aula que foram realizados durante o Estágio Supervisionado II, compreendendo os níveis de ensino da Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais. O campo de estágio foi a Escola Evolução, localizada no município de Pau dos Ferros/RN, com as atividades desenvolvidas em uma turma de crianças de 5 anos, da Educação Infantil, com vinte (20) alunos, e outra turma de 5º ano, Ensino Fundamental (anos iniciais), com trinta (30) estudantes.

O grande desafio foi a construção dos planos de aula realizada durante a prática no campo de estágio, com o emprego das ferramentas *Pixton* e *Canva* para o desenvolvimento das aulas, por serem ferramentas mais lúdicas e criativas e até por critério de organização e otimização, com a possibilidade de oferecer, ao final de tudo, um material possível de utilização por parte de outros discentes e docentes da área.

Assim, podemos situar o leitor, esclarecendo que *Canva* é uma plataforma de criação de materiais didáticos, dentre os quais, convites, cartilhas, *slides*, panfletos diversos e tantas outras possibilidades capazes de se inventar com a ferramenta, como já pontuamos acima, há também a possibilidade de editar modelos já prontos, para otimização do tempo, e até mesmo para quem é iniciante, o que pode contribuir bastante para o desenvolvimento didático das aulas. O *Pixton* é uma ferramenta de criação de histórias em quadrinhos, com a possibilidade de criar diálogos entre os personagens, adaptar os cenários, criar personagens, é também muito lúdica e dinâmica (Ferreira; Rebelo; Oliveira, 2022).

A partir das experiências e conhecimentos com essas duas ferramentas, foi possível mesclar e construir os planos de aulas no formato quadrinhos, onde era explicado o desenvolvimento das atividades, por meio da criação de diálogos entre professor e alunos, sendo simulada a própria sala de aula. A critério de organização e até mesmo porque as atividades eram diferentes, por se tratar de níveis de ensino e anos diferentes, o material foi dividido em duas categorias: uma para a turma dos alunos de 5 anos (G5) e uma para a turma do 5º ano, conforme observado na Figura 1.

Figura 1 — Categorias de divisão das atividades de ensino por ano escolar



Fonte: Elaboração das autoras (2022)

Na confecção do material, também são apresentados os objetivos de cada aula desenvolvida, o levantamento de problemáticas, o que se pretende alcançar e os momentos de vivências, sendo estes mais detalhados na apresentação do *Canva* para os alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas, nesse sentido, constituindo-se em atividade de pesquisa, de estudos para fundamentação da concepção de ensino e de produção de material formativo (Pimenta; Lima, 2005; 2006). Pensando nisso, a construção dos planos de ação foi descrita de forma concisa, objetiva e sequencial, obedecendo a uma sequência lógica.

Nesse intuito, a confecção dos planos de aulas, os resultados do processo de ensino na docência supervisionada e discussões obtidas, como já dito anteriormente, ao final do Estágio Supervisionado II, resultaram na entrega do material didático[5] também disponível através do QR-Code constante na Figura 2 abaixo.

5 Disponível através do link no Google Drive: https://drive.google.com/file/d/1X3ub-qAAHZaMQnXty07PQCOG95PeAAAyy/view?usp=drivesdk

Figura 2 — Imagem do QRCode de acesso aos planos de aula

Fonte: Elaboração das autoras (2022)

Nesse momento, descrevemos as experiências individuais com a construção, de início, a maior preocupação era com as atividades que seriam levadas para o espaço da sala para serem desenvolvidas com os alunos. Assim, levamos jogos que despertaram ou instigaram as turmas, obtendo resultados positivos ao final de todas as aulas, pois sempre havia a participação de todos os alunos. É importante enfatizar que sempre era levado mais de uma atividade, como plano "B", caso a primeira não fluísse. Essas atividades eram adaptadas para que a turma pudesse se divertir e construir aprendizagens.

Figura 3 — Exemplo de produção de atividade utilizando o *Canva* e *Pixton*

Fonte: Elaboração das autoras (2022)

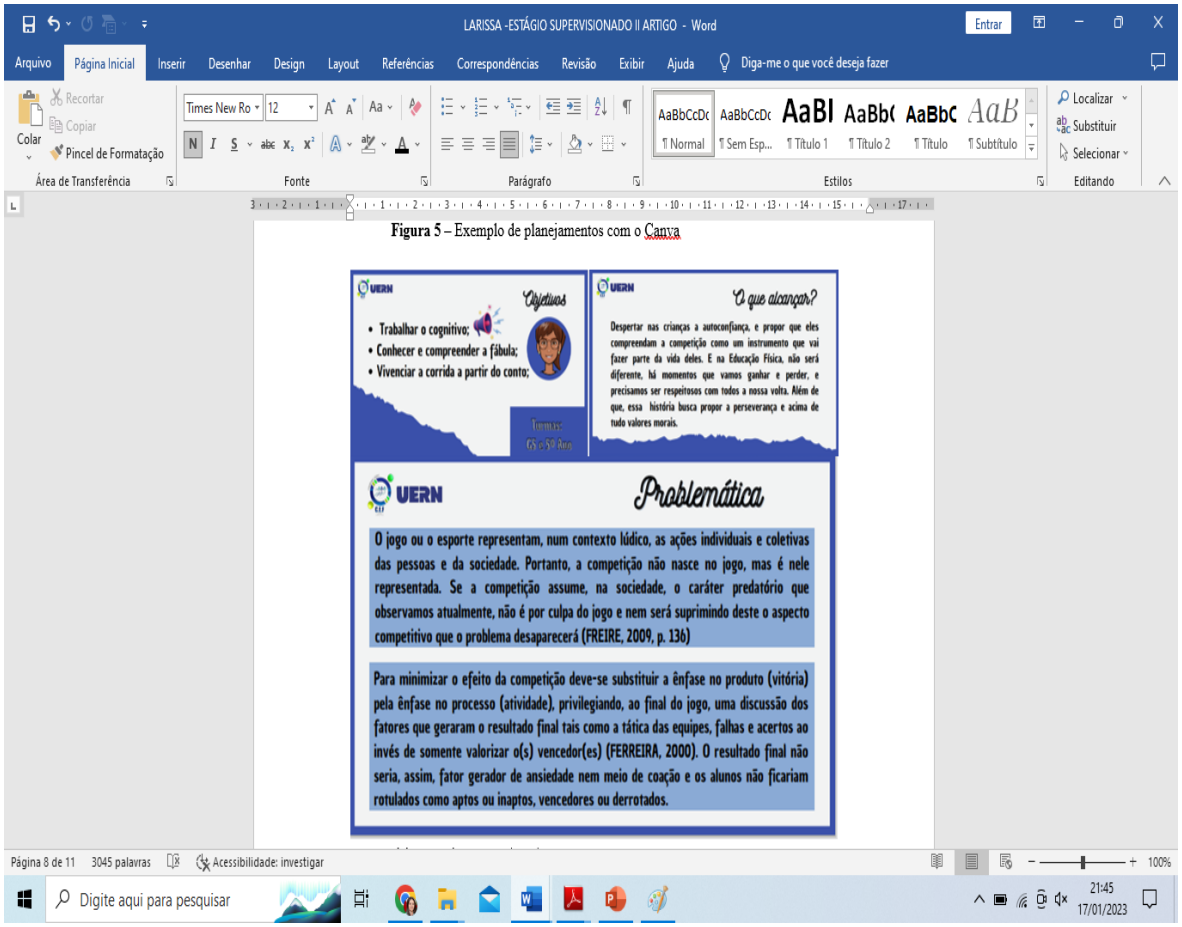
Portanto, com o material didático construído, tentamos quebrar um pouco a padronização, apesar de termos enfrentado muitas dificuldades na introdução do novo, no que se refere à organização e aceitação. Porém, um fato que ajudou muito foi que durante as aulas do curso já vinha utilizando o *Canva* e o *Pixton* para a elaboração e apresentação de seminários. Também não deixava para fazer tudo ao final, pois como eram muitos registros e detalhes, poderia passar despercebido. Deixamos algumas imagens dessa construção logo abaixo, demonstrando como seguiu o desenrolar das aulas (Figura 4).

Figura 4 — Momentos da aula prática com os alunos, ano 2022.

Fonte: Elaboração das autoras (2022)

A partir da definição da essência da atividade docente profissional, Trojan (2008) explica que o processo de ensino-aprendizagem envolve conhecimentos teóricos e práticos, pois, sendo uma atividade intencional, exige do professor conhecimentos, proposição de objetivos, planejamento, intervenção e avaliação para atingir sua finalidade, que é a formação humana no contexto social.

Figura 5 — Exemplo de planejamentos com o *Canva*

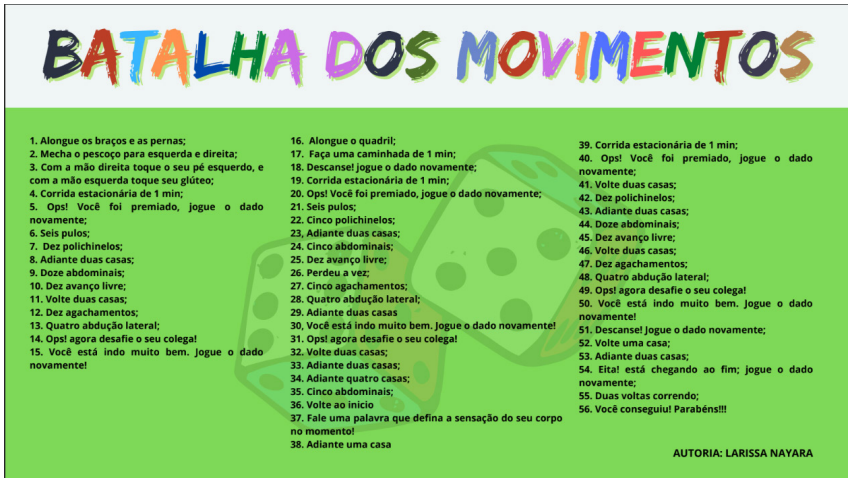


Fonte: Elaboração das autoras (2022)

Historicamente, o estágio tem recebido nos cursos de formação de professores uma análise dos diferentes enfoques do processo de transposição da teoria para a prática. No entanto, as percepções de educação vão ao encontro das ideias de Gonçalves (1994), quando afirma ser uma prática sistematizada, que busca atuar sobre indivíduos e grupos sociais, com a intenção de possibilitar a formação de sua personalidade e sua participação ativa na sociedade. Portanto, um fenômeno inerente ao homem como um ser social e histórico, cuja existência fundamenta-se na necessidade de formar as gerações mais novas, transmitindo-lhes conhecimentos, valores e crenças e abrindo-lhes possibilidades para novas realizações por meio de ações inovadoras.

O canva também possibilitou a inovação das aulas, onde tivemos a oportunidade de criar jogos de tabuleiros, com o objetivos de analisar a solução de problemas, despertar a autonomia, despertar a criatividade e momentos lúdicos.

Figura 6 — Confecção de jogos de tabuleiro com o uso do *Canva* e *Pixton* para os alunos



Fonte: Elaboração das autoras (2022)

Esses foram alguns registros das aulas, as demais seguiram essa padronização e sequência didática, contendo os tópicos destacados. Portanto, foi uma experiência positiva e prazerosa, além disso, esse material servirá para uso futuro e para recordação dos momentos de docência supervisionada, por meio desses registros, será possível relembrar os momentos vivenciados com os alunos. Na verdade, vivenciamos uma época de incertezas, mas o importante é definir a essência da atividade docente organizando o processo de ensino-aprendizagem de modo significativo no contexto da Educação Física escolar por meio do estágio supervisionado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos do princípio de que a prática cotidiana do professor de Educação Física é realizada mediante uma gama de conhecimentos. Contudo, acreditamos que o professor possui saberes provenientes de diversas instâncias, seja ela acadêmica, escolar, história de vida ou mesmo saberes incorporados a partir de experiências de vida. Nesse sentido, a confecção dos

planos de aula teve a incorporação dessas experiências, que foram transferidas da teoria para a docência supervisionada de modo positivo e gratificante para os atores sociais.

Com isso, podemos afirmar que o objetivo do trabalho foi satisfatório, por meio da construção dos planos de aula em formato de histórias em quadrinhos, construídos com auxílio do *Canva* e do *Pixton*. Dessa forma, o *Canva* foi uma ferramenta bastante utilizada durante a pandemia, e, entre tantas outras, essa plataforma permaneceu no dia a dia do professor, contribuindo com a construção de *slides*, apostilas, livros e outras possibilidades.

Por fim, agradeço ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), pois dentre as contribuições positivas, essa foi uma delas, em que tive oportunidade de aprender a utilizar diversas plataformas digitais, o que significou muito dentro da formação acadêmica.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Educação infantil:** prioridade imprescindível. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

CHISTÉ, B. S. O que pode a infância na formação docente? *In*: PACÍFICO, J. M.; PIMENTA, J. S.; CHISTÉ, B. S.; NEVES, J. G.; ZIBETTI, M. L. T. (Orgs). **Docência na Educação Infantil**: experiências e práticas em formação continuada. Jundiaí/SP: Paco, 2018.

CURY, A. J. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. São Paulo: Sextante, 2003.

FERREIRA, Flavianny Alves; REBELO, Karina Cenciani; OLIVEIRA, Fabiana Lucio. O uso do aplicativo *Canva* na didática do professor e a aprendizagem do aluno na pandemia. **Anais Educação em Foco**: IFSULDEMINAS, v. 2, n. 1, 2022.

GONÇALVES, Maria Augusta Salim. **Sentir, pensar, agir:** Corporeidade e educação. São Paulo: Papirus, 1994.

GUERRA, Mirian Darlete Seade. **Reflexões sobre um processo vivido em estágio supervisionado:** dos limites às possibilidades. 1999. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 1999.

GRAÇA, A. **Contextos da pedagogia do desporto**. Lisboa: Livros Horizonte, 1999. p. 116-251.

HESS, Remi. **Produzir sua obra:** o momento da tese. Trad. Sérgio da Costa Borba. Brasília: Liber Livro, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005; 2006.

SINIEGHI, A. L. M. L. *et al*. Construção de foguete de água na Educação Infantil: possibilidades de iniciação científica. **Revista Principia** - Divulgação Científica e Tecnológica

do IFPB, n. 50, p. 99-108, 2020. Disponível em: http://dx.doi.org/10.18265/1517-0306a-2020v1n50p99-108. Acesso em: ago. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional.** Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2013.

TROJAN, R. M. Teoria e prática na formação docente: estudo das políticas educacionais brasileiras e cubanas. **Práxis Educativa**, UEPG, v. 3, n. 1, p. 29-42, jan./jun. 2008.

JOGOS E BRINCADEIRAS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PÓS-PANDEMIA DA COVID-19

Francisco Alisson Dias de Freitas
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Licenciatura em Educação Física, Campus Avançado de Pau dos Ferros-RN
alissondias@alu.uern.br

Ana Cecília Silva Nascimento
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Licenciatura em Educação Física, Campus Avançado de Pau dos Ferros-RN
ceciliasilva@alu.uern.br

Quedorlaomer de Oliveira Veras
Universidade Mundial Ecumênica (WEU)
Mestrando em Ciências da Educação
quedorlaomerveras@hotmail.com

Vânia Maria Pessoa Rodrigues
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Docente do Curso de Educação Física, Campus Avançado de Pau dos Ferros-RN
vaniapessoa13@hotmail.com

RESUMO
O presente estudo tem como objetivo relatar a experiência vivenciada durante as aulas aplicadas no campo de estágio Escola Estadual José Guedes do Rêgo, cidade de Pau dos Ferros/RN, na turma do 4° ano A, turno vespertino, pelo aluno do Curso de Educação Física (Licenciatura), Campus Avançado Pau dos Ferros/RN, como obrigatoriedade da disciplina de Estágio Supervisionado. Trata-se de um relato de experiência que empregou uma metodologia descritiva com abordagem qualitativa. A escrita desenvolveu-se sobre a utilização dos jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física na realidade vivida no ensino presencial após período de aulas remotas emergenciais decorrente da Pandemia da Covid-19. Desse modo, essa experiência demonstra claramente que o processo de ensino e de aprendizagem é dinâmico e que a Educação Física Escolar deve estar alinhada continuamente com as dimensões sociais do esporte. Por fim, pode-se dizer que o trabalho tem relevância pessoal enquanto aluno do curso de graduação e para aqueles que estão iniciando a docência ou que iniciarão o Estágio Supervisionado, principalmente, com o Ensino Fundamental anos iniciais.

Palavras-chave: Educação Física; Jogos; Brincadeiras; Estágio Supervisionado; Pandemia.

INTRODUÇÃO

O ensino no formato remoto emergencial durante a Pandemia da Covid-19 deixou grandes sequelas no que diz respeito à aprendizagem. Alunos de ensino fundamental avançaram nos anos escolares mesmo sem atingir as habilidades e competências necessárias para progredir de um nível para outro durante esses dois anos letivos (período em que o ensino remoto emergencial se fez presente). Dessa forma, chegando a anos mais avançados sem ao menos adquirirem os conhecimentos ou alfabetização mínima em relação a cada nível de ensino.

A COVID-19 é uma doença infectocontagiosa causada pelo coronavírus que causa a síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2), do inglês *Severe Acute Respiratory Syndrome-Associated Coronavirus 2* (Braga, 2020). De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), em 31 de dezembro de 2019, em Wuhan, na China, foram descobertos e expostos os primeiros casos de pneumonia causada por um agente desconhecido e essa informação foi repassada às autoridades de saúde. No dia 7 de janeiro de 2020, apresentaram o sequenciamento do genoma viral e, no dia 12 de janeiro do mesmo ano, a China partilhou a sequência genética com a OMS e outros países através do banco de dados internacional Global Initiative on Sharing All Influenza Data (GISAID) (Who, 2020). Desde então, o número de casos cresceu em alta velocidade atingindo todos os países, logo de início, no continente asiático, com os primeiros relatos na Tailândia, Japão e Coreia do Sul. Em seguida, o vírus chegou a outros países e continentes (Zhu *et al.*, 2020).

No Brasil, no dia 26 de fevereiro de 2020 foi detectado o primeiro caso de coronavírus e, com o número de infectados crescendo de forma muito rápida, o país decretou estado pandêmico e de calamidade pública dia 20 de março do mesmo ano (*Ibid*.).

Com a pandemia e o estado de calamidade pública decretado, a situação exigiu que ocorresse um isolamento social total, fechando as portas de todos os serviços considerados não essenciais, como lojas em geral, *shoppings,* bares, inclusive de escolas e universidades, tratando como essencial os estabelecimentos que comercializam alimentos e unidades de saúde, como farmácias e hospitais, por exemplo (Brasil, 2020).

Diante de tal situação, foi implementado o Ensino Remoto Emergencial, essa foi a única saída encontrada pelo Ministério da Educação para que as escolas e universidades não ficassem paradas por tempo indeterminado, através do Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 5, aprovado em 28 de abril de 2020, que determinou a reorganização do Calendário Escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19 (Brasil, 2020).

Em suma, toda a comunidade universitária e escolar precisou rapidamente se adaptar e utilizar a tecnologia e suas ferramentas para que fizesse o ensino de modo remoto acontecer. Tal situação pegou todos desprevenidos e despreparados, o que causou um desafio gigantesco não só para os professores, mas também para os alunos, afinal, a adaptação ao momento foi

exigida por todos e os alunos precisaram passar a assistir aula de suas próprias casas através de telas e com auxílio de uma rede de internet, portanto, redes de internet e equipamentos que nem sempre os alunos tinham disponíveis, esse é só um exemplo dos diversos desafios da época.

No que diz respeito à educação e a saúde mental dos alunos em um contexto pós-pandêmico, é notória a extrema importância de atividades físicas, principalmente, na reintegração do indivíduo em atividades grupais como no monitoramento da saúde (Pedrosa & Dietz, 2020).

Desse modo, a utilização de jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física pós-pandemia em turmas de ensino fundamental é uma ótima estratégia de ensino, já que eles proporcionam um leque de possibilidades, tanto de trabalhar com os mais diversos temas, aprender através dos jogos e brincadeiras, colaborar com o processo de alfabetização e incluir aqueles alunos que estão com os conhecimentos mínimos exigidos em cada etapa de ensino atrasados, sem prejudicar os mais avançados.

De acordo com Ferreira (2006), a criança, quando brinca, aumenta a desenvoltura do corpo, a capacidade de assimilação, fica mais aberta para relações com outro, está apta a descobertas e aprender a seguir regras e leis. Além disso, utilizar jogos e brincadeiras como estratégia pedagógica nas aulas de Educação Física, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é uma ótima maneira de se trabalhar com o imaginário e desenvolver outras linguagens presentes na escola.

De acordo com Borba (2007, p. 23), "o brincar e o jogar são espaços de apropriação e constituição, pelas crianças, de conhecimentos e habilidades no âmbito das práticas corporais, da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade."

Já na visão de Vygotsky (1991), o brincar seria uma ação humana de cunho criativo, onde a imaginação, a fantasia e a realidade se interligam e elaboram diversas opções de interpretar, de se expressar e de agir pelas crianças, como também outras maneiras de se relacionar socialmente com outros sujeitos.

Com base nessa discussão, procuramos abordar no Estágio Supervisionado os jogos e brincadeiras como forma de ensinar, praticar, incluir e educar, resultando ao final grande satisfação quanto ao alcance dos objetivos propostos. Vivenciamos a volta às aulas presenciais no papel de professor tornando-se bastante desafiador nos adaptar às mudanças e elaborar aulas adaptadas para o período que estamos vivendo e suas particularidades, o que não foi nada fácil, mas ser professor de Educação Física é fascinante, poder ensinar, educar, reintegrar os alunos ao convívio coletivo através de jogos e brincadeiras é algo desafiador no contexto da escola.

O Estágio Supervisionado se constitui como um campo de conhecimento, mais conhecido como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa e aproximação à realidade na qual atuará. Nesse sentido, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade (Pimenta & Lima 2005; 2006).

Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência durante as aulas aplicadas no campo de estágio Escola Estadual José Guedes do Rêgo, na cidade de Pau dos Ferros-RN, turma 4° ano A, turno vespertino, quando cursava a disciplina de Estágio II no curso de Educação Física (licenciatura) na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) Campus Avançado Pau dos Ferros. A escrita se desenvolve sobre a utilização dos jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física como estratégia de ensino na realidade vivida no ensino presencial após o período de aulas remotas emergenciais decorrente da Pandemia da Covid-19.

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência descritivo, com abordagem qualitativa ancorada na Análise de Conteúdo, com base em Bardin (2016). Na acepção de Triviños (1987, p. 112), "os estudos descritivos podem ser criticados porque pode existir uma descrição exata dos fenômenos e dos fatos". Eles estão relacionados com a ideia de identificar as variáveis específicas, entendidas como aquelas que apresentam diferenças, alterações, inconstância, que sejam importantes para explicar e descrever as características de um problema de comportamento ou de uma ação praticada. Para Minayo (2016. p. 20), esse tipo de abordagem não se preocupa com a representatividade numérica, mas "com o universo dos significados, motivos, crenças, aspirações, valores e atitudes produto das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, sentem e pensam". Nessa modalidade de estudo, a ação do pesquisador está intrinsecamente ligada à cultura dos sujeitos investigados, não podendo fugir das suas próprias concepções de homem e de mundo.

O *lócus* do estudo foi o Município de Pau dos Ferros/RN, especificamente, a Escola Estadual José Guedes do Rêgo, localizada na Rua Pedro Velho, número 1.267, no centro de Pau dos Ferros-RN, Ensino Fundamental anos iniciais, em uma turma do 4° ano A, turno vespertino, contendo vinte e cinco alunos com faixa etária entre 9 e 10 anos de idade, sendo 16 do sexo feminino e 9 do masculino. O estágio em campo deu-se início quando essa escola estava desenvolvendo as atividades do terceiro bimestre do ano letivo de 2022.

O estágio supervisionado tem uma carga horária total de 105 horas, das quais, 30 horas são de aulas de orientação de estágio com atividades teóricas-metodológicas que ocorrem de forma presencial na unidade do Curso de Educação Física (Universidade); 6 horas correspondem à fase de observação, destinadas ao conhecimento da escola e sua estrutura, a professora e a turma de alunos; 4 horas de participação exigidas pelo estágio da universidade, onde se pode atuar como fase de conhecimentos dos alunos e de ajudante do professor; 2 horas destinadas ao planejamento das diferentes atividades que envolvem a docência supervisionada; 15 horas de oficinas e ou temas pedagógicos que envolvem a Educação Física Escolar; e 30 horas de regência de classe, sendo que 10 horas poderiam ser contempladas com a participação no desenvolvimento de projetos da escola, portanto, configurando-se uma oportunidade à prática no exercício do estágio.

No entanto, é importante frisar que a escola trabalha com professores rotativos, ou seja, esses professores não tinham uma turma específica para desenvolver suas atividades profissionais. Esses professores passam o turno inteiro em uma determinada sala ministrando aula de uma ou mais disciplinas, por exemplo, a professora regente de sala de aula ministrava aulas nas quartas-feiras à tarde no 4º ano A e tinha a responsabilidade de ministrar aulas de Educação Física, Artes e Religião, assim ela montava sua estratégia de rodízio para que as três disciplinas fossem ofertadas na turma que ela ficou designada a trabalhar. Seguindo essa organização escolar, havia três professores rotativos na escola que trabalhavam com a disciplina de Educação Física.

A análise e organização foram descritivas como propõe a Análise de Conteúdo, de maneira a possibilitar a descrição dos momentos experenciados no campo de estágio. Nesse sentido, a Análise de Conteúdo é uma técnica de apreciação de comunicações, que visa ponderar o que foi mencionado, observado e vivido pelo pesquisador, além de permitir um aprofundamento na compreensão do sujeito em sua totalidade. Também permite a construção de categorias importantes na organização das informações (Bardin, 2016).

Em seguida, apresenta-se uma descrição geral da execução das aulas, como prática pedagógica do componente curricular Estágio Supervisionado II, de acordo com a organização dos planejamentos. Portanto, evidenciou-se que a finalidade do estágio é a de propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. Desse modo, deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade vivenciada no campo de estágio (Gonçalves & Pimenta, 1990).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A discussão dos resultados foi realizada de forma descritiva, tecendo comentários com os autores que deram sustentação à fundamentação teórica deste trabalho, baseando-se na literatura que trata do assunto em questão e visando atender ao objetivo proposto. Para isso, foram definidas duas categorias temáticas denominadas de: Relato de experiência curricular: descrição dos desafios teórico-práticos; e Pós-pandemia: jogos e brincadeiras como análise de aprendizagem e das estratégias metodológicas no Estágio Supervisionado.

Relato de experiência curricular: descrição dos desafios teórico-práticos

A prática da docência após o período de aulas remotas emergências decorrentes da pandemia da Covid-19 têm sido bastante desafiadoras, principalmente, quando se trabalha com as séries iniciais do Ensino Fundamental, pois os alunos deste nível possuem idade entre 6 e 10 anos normalmente, considerados então com pouca maturidade. Porém, um fato importante a ser citado é que durante o período de aulas remotas, que perdurou por dois anos letivos completos, os alunos matriculados nas escolas não poderiam ser reprovados, dessa forma, mesmo

que esses não obtivessem as habilidades e competências necessárias para avançar para o ano escolar seguinte, eles seguiram em frente. Essa situação causou um prejuízo enorme para as crianças, pelo fato de já estarem inseridos em anos mais avançados sem terem adquirido os conhecimentos relacionados ao ano escolar inserido, em sua maioria, não estavam nem alfabetizados. Por exemplo, é visto com frequência turmas "mistas" serem formadas por alunos de 4° ou 5° ano que não sabem ler e escrever, portanto, não dominando competências mínimas.

Isso é um fator comum e conflitante para o professor ou estagiário, que precisa ter ciência que deve planejar aulas para a turma com alunos alfabetizados e não alfabetizados, tendo que incluir todos da mesma forma na aula, sem prejudicar os mais avançados nem os mais atrasados alfabeticamente, e isso não é uma tarefa fácil, pois exige conhecimentos e criatividade para não incorrer no risco da exclusão.

De acordo com Goergen (2000), para exercer sua prática pedagógica, o professor precisa passar pelo processo criativo da aula, ou seja, o planejamento. Toda sala de aula tem o caráter heterogêneo, tem suas características únicas, sendo assim, os planejamentos devem ser pensados individualmente para cada turma, de forma a contemplar as particularidades de cada criança. Esse planejamento deve ser contínuo e ir acontecendo na práxis. Esse pensamento é compartilhado também por outros autores.

> O ato de planejar não se reduz ao momento da elaboração dos planos de trabalho. É uma atividade permanente de reflexão e ação. O planejamento é um processo contínuo de conhecimento e análise de realidade escolar em suas condições concretas, de busca de alternativas para solução de problemas e de tomada de decisões, possibilitando a revisão dos planos e projetos, a correção no rumo das ações (Libâneo, 2004, p. 150).

Nessa perspectiva, para obter êxito, toda atividade humana requer um bom planejamento, e na educação não poderia ser diferente. Na fase de observação e participação tivemos dois encontros de aulas que computou 10 horas/aulas. Nessa etapa, foram desenvolvidos juntamente com a professora e alunos alguns materiais que seriam utilizados na comemoração ao dia dos pais, que ocorreu dia 13, um sábado letivo. Os materiais criados foram feitos com objetos recicláveis, os quais seriam usados para ornamentação do espaço escolar no dia da comemoração. Por exemplo, foram produzidas cartas personalizadas e outros, conforme Figura 1.

A seguir, o texto encontra-se ilustrado com algumas imagens de atividades desenvolvidas, registradas e descritas conforme o desempenho dos planos de aulas, sendo possível visualizar através delas os conteúdos e metodologias empregadas durante a docência supervisionada. Vale ressaltar que todas as imagens foram registradas pelos autores, com permissão da professora e dos alunos presentes, inclusive com permissão dos pais para o uso das imagens em trabalhos acadêmicos ou em redes sociais, conforme declaração assinada e arquivada na referida escola.

Figura 1 — Imagem da criação de materiais usados na comemoração do Dia dos Pais na Escola Estadual José Guedes do Rêgo, Pau dos Ferros/RN[6]

Fonte: Arquivo dos autore

A escola recebeu os alunos e seus pais e ocorreu um momento de homenagens, troca de presentes, falas sobre a importância dos pais para os alunos e do acompanhamento escolar, representado na interação família/escola. Esses momentos sempre são de grande relevância para todos os presentes, de uma riqueza singular e marcante.

Nesse percurso da docência supervisionada, um dia por semana, sem dia ou horário fixo, havia um encontro com a professora regente, de forma presencial ou virtual, para construção do planejamento semanal, visto que iria começar a reger as aulas e deveria seguir o planejamento da escola. A atividade de planejamento e de "conhecimento se dá na própria relação com o real, não numa relação unilateral onde o discente vai até unidade escolar testar as teorias aprendidas na universidade, mas sim, numa relação dialética, de compreensão das particularidades e contradições que envolvem o trabalho docente" (Carvalho, 2013, p. 13).

A aula da primeira regência foi com o tema do folclore, haja vista que o calendário da escola marcava que todas as turmas em todas as disciplinas deveriam trabalhar com essa temática. Então, essa data comemorativa estava se aproximando e a escola tinha um projeto a desenvolver e também teria um dia de comemoração na escola para essa data.

Sob esse olhar, nas aulas de Educação Física com essa temática, em específico, foram desenvolvidas atividades, inserindo elementos de outras disciplinas e construído materiais para a comemoração do folclore que aconteceria posteriormente, optamos por trabalhar de acordo com a BNCC ao propor os jogos e brincadeiras para os anos iniciais, achando que essa seria a saída para contemplar todos os alunos e alcançar os objetivos pré-definidos. Portanto, podemos perceber que o tradicional e o moderno podem caminhar de mãos dadas no processo de ensino e aprendizagem e que ambos são bem eficientes em determinado momento, cabendo ao profes-

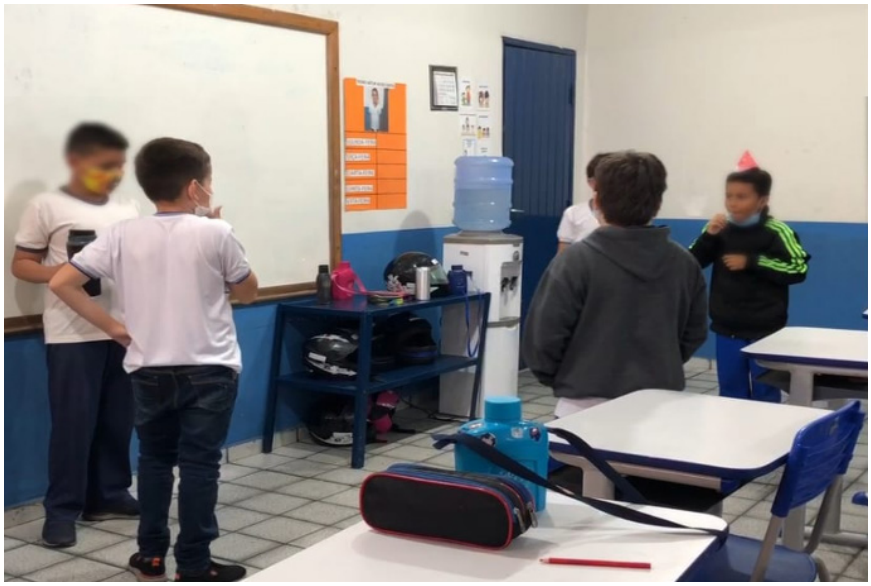
6 Apesar da permissão de uso de imagens pelos pais e escola, optamos por não identificar os alunos participantes nesse relato de experiência, fazendo o processo de desconfiguração de imagens.

sor decidir quando aplicá-los e como aplicá-los.

De acordo com a BNCC, a unidade temática brincadeiras e jogos explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como, pela apreciação do ato de brincar em si. Assim, por meio dessas atividades, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros (Brasil, 2017).

Além dos jogos e brincadeiras, nessa primeira aula, utilizamos as artes cênicas como estratégia de ensino, conforme se observa na Figura 2, a recriação da história do Saci Pererê, no formato de peça teatral. No primeiro momento, foi realizada uma leitura coletiva sobre o que seria o folclore, levantamento de conhecimentos, os principais personagens e suas características. Logo após, a turma foi dividida em grupos, e cada um deles ficou com um personagem clássico do folclore. Os grupos foram responsáveis por recriar a história deles, de forma criativa, fazendo um roteiro e uma breve apresentação em forma de peça teatral. Essa atividade foi muito bem desenvolvida, pois demonstrou a surpreendente criatividade da turma para recriar as histórias e a desenvoltura no momento da apresentação, portanto, atendendo aos objetivos propostos, por exemplo, o trabalho com o imaginário, o desenvolvimento do poder de falar em público e o trabalho em equipe.

Figura 2 — Ensaio da peça teatral Saci Pererê pelos alunos da Escola Estadual José Guedes do Rêgo, ano 2022



Fonte: Arquivos dos autores.

A atividade seguinte foi destinada à criação de um jogo de tabuleiro com a temática do folclore (Figura 3). O jogo criado foi o clássico tabuleiro, que utiliza um dado para avançar nas

casas e chegar ao final, sendo que em determinadas casas existem prendas dificultando a chegada de quem joga com o objetivo final. Todo o jogo, como as prendas, era de temática folclore, exemplos: imitar algum personagem, ou algum personagem como o Saci fez uma travessura e o jogador voltou um certo número de casas, entre outras.

A confecção do jogo se deu pelos alunos, o professor atuava como orientador e mediador, com a responsabilidade de passar as informações básicas, e assim foi feito. No último momento dessa aula, foi a hora de experimentar o jogo, mas como o número de alunos era grande, a turma foi dividida em equipes e todos tiveram a oportunidade de desfrutar desse momento lúdico. A experimentação também foi um momento rico, dava para perceber que jogar o jogo que eles mesmos criaram dava um prazer maior na prática, momento em que todos se mostraram muito empolgados.

Figura 3 — Momento de criação do jogo de tabuleiro com a temática do folclore brasileiro pelos alunos da Escola Estadual José Guedes do Rêgo, ano 2022

Fonte: Arquivos dos autores.

A aula seguinte ficou então destinada para continuar com a temática folclore. Nesse dia foi pedido que incluísse no plano de aula a criação de materiais para o projeto do Dia do Folclore que viria a ser comemorado na escola. Solicitamos dos alunos alguns materiais recicláveis para que juntos fosse realizada a criação de personagens do folclore com esses materiais, conforme observa-se na Figura 4 abaixo. Nessa aula, também trabalhamos com brinquedos e músicas cantadas de acordo com a temática.

Figura 4 — Confecção de materiais sobre o Projeto do folclore pelos alunos da Escola Estadual José Guedes do Rêgo, ano 2022

Fonte: Arquivo dos autores

E, finalmente, chegou o dia da culminância do Projeto do Folclore (Figura 5), dia 26 de agosto de 2022. Foi uma manhã de apresentações, exposições de materiais, montagem de fantasias temáticas, de jogos e brincadeiras e outras atividades relacionadas ao tema, como brinquedos, canções e cinema.

Figura 5 — Culminância do Projeto Folclore Brasileiro pelos alunos da Escola Estadual José Guedes do Rêgo, ano 2022

Fonte: Arquivo dos autores

Dando sequência às atividades de docência supervisionada, foi feito um novo plano de aula. Nesse planejamento, tivemos a liberdade para escolher a unidade temática, então resolvemos trabalhar com Esportes, falando sobre os esportes e sua diversidade. As práticas derivadas

dos esportes mantêm, essencialmente, suas características formais de regulação das ações, mas adaptam às demais normas institucionais aos interesses dos participantes, às características do espaço, ao número de jogadores, ao material disponível etc. Na Educação Física Escolar, é uma das práticas mais conhecidas da contemporaneidade. (Brasil, 2017).

Na oportunidade, apresentamos para a turma, com auxílio de um projetor e em formato de *slide*, o que seria esporte, a diferença entre esporte e jogo, as vertentes dos esportes, mostrando o que seriam os esportes de invasão, de campo e taco e de rede e parede, conforme proposta da BNCC. Posteriormente, realizamos uma dinâmica com o intuito de que os alunos aprendessem a diferença entre esses esportes, conhecendo as características gerais de cada um e onde cada esporte se encaixa nas classificações.

No último momento dessa aula, a turma foi dividida em três grandes grupos, cada um ficando com um dos esportes e receberam a tarefa de planejar e desenvolver uma atividade prática com a classificação do esporte solicitado, utilizando os materiais e espaços disponíveis naquele momento. O grupo que ficou com os esportes de rede e parede desenvolveu a prática do voleibol sentado; o grupo do esporte de campo e taco propôs a prática de uma adaptação do golfe e o de invasão tentou brincar de barra bandeira, visto que outras práticas não eram possíveis pelo espaço e materiais disponíveis. Mais uma vez, a turma mostrou bastante criatividade na hora de planejar as atividades, boa desenvoltura nas falas na hora da explicação e bastante interação no trabalho em equipe e no desempenho da prática.

No último encontro com a turma, trabalhamos com a unidade temática Lutas, a partir dos objetos de conhecimento: lutas do contexto comunitário e regional; lutas de matriz indígena e africana. No primeiro momento, em forma de apresentação e com o auxílio de projetor de mídia, apresentamos à turma o que seriam lutas, a diferença entre luta e briga. Fizemos uma fala sobre a disciplina nas lutas, foram apresentadas as principais competições, espaços utilizados para a prática e materiais. No segundo momento, fizemos a brincadeira de estourar o balão, onde cada participante teve em seus tornozelos uma bexiga amarrada, ao mesmo tempo, cada aluno tinha que proteger seu balão enquanto tentava estourar o do colega, simulando o que acontece nas lutas. Essa atividade aconteceu com os balões amarrados nos tornozelos e também nos punhos. Para finalizar a aula, realizou-se a prática de alguns golpes clássicos das lutas e uma roda de conversa para tratar sobre os aprendizados daquele tema de aula.

No entanto, é bom lembrar que a unidade temática Lutas no contexto da educação Física focaliza as disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário. Nos anos iniciais, as atividades pré desportivas, como os Jogos de Oposição, por exemplo, são importantes para a iniciação ao conteúdo das lutas na escola (Brasil, 2017).

Assim, foi encerrada a fase de regência, porém, para finalizar o estágio, faltavam às 15 horas de oficinas. Essas foram realizadas em dois dias letivos corridos. Por motivo de segurança e prevenção ao vírus da Covid-19, a escola adotou uma estratégia que consistia em dividir os

intervalos das turmas, sendo que cada turma só tinha um intervalo por semana, assim não existindo mais intervalos compartilhados entre as turmas. Então, juntamente com outros estagiários que estavam na mesma escola, desenvolvemos as oficinas nos intervalos para todas as turmas, de forma específica, com a prática de jogos e brincadeiras. Os intervalos tiveram duração de 30 minutos para cada turma e possibilitaram aos alunos a prática de atividades como o boliche, cabo de guerra, atividades de futebol adaptado, brincadeiras de raciocínio rápido como "morto e vivo", de percepção e atenção com o Jogo da Velha, entre outras (Figura 6).

Figura 6 — Atividades desenvolvidas nas oficinas de jogos e brincadeiras com os alunos da Escola Estadual José Guedes do Rêgo, ano 2022

Fonte: Arquivo dos autores

Portanto, nessas oficinas, os alunos tiveram a liberdade para vivenciar qualquer brincadeira ali ofertada durante esse tempo. Um ponto interessante que foi observado nesses intervalos é que todas as brincadeiras foram frequentadas por praticamente todos os alunos.

Pós-pandemia: jogos e brincadeiras como análise de aprendizagem e das estratégias metodológicas no Estágio Supervisionado

A Educação Física Escolar tem um papel fundamental no desenvolvimento corporal dos alunos, principalmente, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, fazendo uso do movimento humano, mais conhecido na área como cultura corporal, através do movimento também se desenvolve o cognitivo, afetivo, intelectual e social. Nesse caso, o professor atua como intermediário ou facilitador do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Então, diante do observado, foi possível perceber que a utilização de jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física é elemento essencial para o desenvolvimento dos alunos em vários aspectos, como: o desenvolvimento motor, as relações sociais e afetivas, pois foi visto o desenvolvimento no trabalho em equipe entre os alunos para criar e desenvolver as atividades propostas, tanto quanto o aumento gradativo da participação por parte deles nas aulas. Outros elementos observados foram o desenvolvimento lógico, o imaginário, a resolução de problemas e a disciplina.

Para Ferreira, Silva e Leite Filho (2022), o brincar faz com que a criança obtenha uma série de novos conhecimentos além de se desenvolver através do brincar de forma natural, espontânea e prazerosa. Ele é um elemento imprescindível na vida da criança, auxiliando, além da alegria e do divertimento, o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e auxiliando no processo de alfabetização de crianças.

Nesse sentido, a alfabetização, segundo Soares (2003), pode ser entendida como a representação de grafemas em fonemas e de fonemas em grafemas e como um processo de compreensão/expressão de significados, não se limitando a esses dois conceitos. Porém, estabelece igual importância para o aspecto social da alfabetização, e, nesse sentido, o conceito depende de características culturais, econômicas e tecnológicas.

Sendo assim, pode-se afirmar que os jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física são importantes ferramentas para o fazer pedagógico, que devem ser utilizados além dos momentos de recreação, mas também como forma de educar, de proporcionar o movimento da cultura corporal e contribuir com o processo de ensino-aprendizagem.

Nas aulas ministradas durante o estágio, foi possível observar o desenvolvimento desses aspectos citados anteriormente, bem como a ânsia dos alunos em socializar-se depois de um longo período de isolamento social, pois as aulas remotas mostraram o quão importante são esses momentos para o desenvolvimento em geral das crianças.

Fazendo uma breve análise sobre os prejuízos causados às crianças decorrente desse isolamento social, percebe-se que houve um atraso significativo não só na aprendizagem dos assuntos perpassados nas aulas em geral, mas também nas relações sociais, na capacidade de trabalhar em grupo, de interação e no desenvolvimento motor.

O resultado das aulas ministradas foi de grande satisfação. A empolgação dos alunos em participar foi o elemento chave para que tudo ocorresse conforme planejado e os objetivos fossem alcançados. Para além do brincar e jogar, através dos momentos de diálogo, foi possível avaliar o quanto cada aluno aprendeu sobre o assunto, demonstrado durante os momentos de avaliação das aulas. Além disso, constantemente foi observada a participação de cada um nas atividades e o quanto essa participação contribuiu para o desenvolver dos elementos citados anteriormente, como respeito, trabalho em grupo, criatividade, imaginação e raciocínio lógico, podendo afirmar que tanto houve desenvolvimento positivo em todo o processo como tal progresso cresceu gradativamente a cada encontro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas atividades de Estágio Supervisionado e de orientação da prática de ensino, podemos adquirir muitos conhecimentos e aprendizagens que vão além dos livros. O estágio é uma oportunidade de colocar em prática tudo o que aprendemos em sala de aula na graduação, pela dedicação em buscar o melhor para o futuro e para o bem-estar da coletividade, mediado pelas representações sociais. Saber buscar e traçar vários objetivos que fazem parte da caminhada em busca do conhecimento e da certeza da qualificação profissional nos dá a convicção de que essa experiência contribuiu de forma satisfatória para o enriquecimento pessoal e profissional. Assim, os objetivos traçados foram devidamente cumpridos, e foram executadas as atividades de valorização do movimento corporal, aulas diferentemente daquelas que os alunos estavam habituados, portanto, estabelecendo quebra de paradigmas.

Portanto, podemos relatar que a utilização de jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física nas aulas pós-pandemia como estratégia de ensino é um meio que possibilita uma alta probabilidade de os alunos aprenderem os conteúdos ministrados pelo professor de forma natural e satisfatória, além de fornecer através do brincar e do jogar um bom desenvolvimento motor e contato com as relações sociais.

Além disso, jogos e brincadeiras facilitam a inclusão de todos os alunos no quesito ensino-aprendizagem e no processo de inclusão social, já que essas ferramentas podem e devem ser adaptadas para os objetivos propostos de ensino e atender às necessidades do público-alvo e do ambiente em que esse público se acha inserido.

Desse modo, essa experiência demonstra claramente que o processo de ensino e de aprendizagem é dinâmico e que a Educação Física Escolar deve estar alinhada continuamente às dimensões sociais do esporte. Por fim, pode-se dizer que o trabalho tem relevância pessoal enquanto aluno do curso de graduação e para aqueles que estão iniciando a docência ou que iniciarão o Estágio Supervisionado, principalmente, com os anos iniciais do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BORBA, A. M. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. *In*: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. **Ensino fundamental de nove anos**. Brasília: MEC, 2007. p. 33-46.

BRAGA, Isaque Oliveira *et al*. Pandemia da COVID-19: o maior desafio do século XXI. **Vi-**

gilância Sanitária em Debate: Sociedade, Ciência & Tecnologia, v. 8, n. 2, p. 54-63, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**, aprovado em 28 de abril de 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 28 nov. 2023.

CARVALHO, I. M. **O processo didático.** Rio de Janeiro: FGV, 2013.

FERREIRA, A. **Criar e brincar com Portinari:** uma abordagem da arte por meio de atividades lúdicas e interdisciplinares. Rio de Janeiro: Nova Razão Cultural, 2006.

FERREIRA, Sueli David; SILVA, Vânia Olímpia Barbosa; LEITE FILHO, Marcos de Araújo Antônio. Jogos e brincadeiras nas aulas de educação física. **RENEF**, v. 5, n. 6, p. 159-171, 2022.

GOERGEN, P. L. Competências docentes na educação do futuro: anotações sobre a formação de professores. **Nuances**, v. VI, p. 1-9, 2000.

GONÇALVES, C. L.; PIMENTA, S. G. **Revendo o ensino de 2o Grau, propondo a formação do professor.** São Paulo: Cortez, 1990.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis/RJ: Vozes, 2016.

PEDROSA, G. F. S.; DIETZ, K. G. A Prática do Ensino de Arte e Educação Física no Contexto da Pandemia Covid-19. **Boletim de Conjuntura** (BOCA), v. 2, n. 6, p. 103-112, 2020. Disponível em: https://zenodo.org/records/3894895. Acesso em:
28 nov. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis,** v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005; 2006.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. Trabalho apresentado na 26º Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.

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

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

(WHO) WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Coronavirus disease 2019 (Covid-19)**: situation report 51. Geneva: World Health Organization; 2020. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331475/nCoVsitrep11Mar2020-eng.pdf. Acesso em: 27 mar. 2020.

ZHU, N., Zhang D.; WANG, W. LI, X., YANG, B; SONG, J. *et al.* A novel coronavirus from patients with pneumonia in China, 2019. **N Engl J Med.**, v. 382, n. 8, p. 727-733, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1056/NEJMoa2001017. Acesso em: 28 nov. 2023.

CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Paloma do Nascimento Almeida
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Licenciatura em Educação Física, Campus de Pau dos Ferros/RN
palomaalmeida128@gmail.com

Carlos César Bezerra Lopes
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Licenciatura em Educação Física, Campus de Pau dos Ferros/RN
Carlos.Lopes@alu.uern.br

Ubilina Maria da Conceição Maia
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Docente do Curso de Educação Física, Campus de Pau dos Ferros,
Ubilinamaia@uern.br

RESUMO

Tendo em vista que a formação inicial torna-se um processo de suma relevância para o graduando, e que suas experiências irão influenciar diretamente no profissional futuro, pesquisa-se sobre os conhecimentos proporcionados pela disciplina de Estágio na graduação em Educação Física, a fim de descrever as experiências e contribuições propiciadas pela disciplina de Estágio Supervisionado IV para a formação docente em Educação Física, vivenciadas no Instituto Federal de Pau dos Ferros (IFRN). Realizou-se uma pesquisa qualitativa, no formato de relato de experiência. Diante disso, verificou-se que o Estágio Supervisionado proporciona uma visão ampla da docência antes da formação, o que impõe a constatação de que através dela é possível passar pela experiência total, do ensinar ao aprender, promovendo a inclusão, respeito, reflexão e trabalho em grupo, e, principalmente, aprendendo a utilizar os conteúdos como um viés para a formação humana.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Formação docente; Educação Física.

INTRODUÇÃO

A prática docente requer não apenas saberes, mas um vasto conhecimento de toda a realidade educacional. De acordo com Freire (1996), é preciso que o formando, desde o princípio de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção. Segundo o autor, quando experienciamos essa autenticidade determinada pelas vivências adquiridas no processo de ensinar-aprender, passamos pela experiência total, além da pedagógica, a experiência política, ideológica e ética.

De acordo com Freire (1987), o ato de saber passa a existir quando se cria, se reinventa, e quando existe uma participação ativa com o mundo e com todos ao nosso redor. Porém, o termo "educação bancária", citado por Freire, desvela um processo contrário ao ato de saber, "o educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez dessas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca" (Freire, 1987, p. 38). Portanto, a educação bancária tira a autonomia do educando, colocando-o em posição alienante, onde se deposita conhecimento.

A partir disso, faz-se uma crítica a esse tipo de educação que põe o aluno em posição passiva em relação ao conhecimento, sendo sempre o sujeito que não opina, não questiona, com um pensamento alienado, assim como ressalta a relevância do professor enquanto parte do processo de aprendizagem para o aluno, e não como peça principal da produção do saber. Nesse contexto, é exequível citar a Educação Física enquanto componente curricular e como um viés interdisciplinar, tratado na Base Nacional Comum Curricular como,

> Componente Curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. (Brasil, 2018).

Como interdisciplinaridade, entende-se que "corresponde a uma nova consciência da realidade, a um novo modo de pensar, que resulta num ato de troca, de reciprocidade e integração entre áreas diferentes de conhecimento, visando tanto a produção de novos conhecimentos como a resolução de problemas, de modo global e abrangente" (Lück, 2013, p. 46). Sendo assim, é imprescindível discutir a integração das realidades de sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, de modo a superar visões fragmentadas do ensino.

Ainda sobre o componente curricular Educação Física, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a trata como uma disciplina que proporciona a crianças, jovens e adultos possibilidades de enriquecimento de sua cultura corporal do movimento e autonomia na sociedade. Esse componente na educação básica oportuniza aos alunos participarem de experiências emotivas e lúdicas, como também nos contextos de lazer e saúde (Brasil, 2018).

Nesta mesma ótica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997) definem a Educação Física como um componente curricular relevante que amplia a visão dos alunos acerca da aprendizagem através do movimento, proporcionando a capacidade de intervir na sociedade participando de atividades culturais. Ou seja, a educação física escolar é um instrumento de mediação que, por sua vez, apesar de sua ludicidade, não deve ser tratada como um momento de lazer ou um componente inferior aos outros.

Os cursos de formação de professores de Educação Física têm a função de proporcionar aos acadêmicos disciplinas, conhecimentos, estágios e experiências que possibilitem uma base teórico-prática para atuarem nas escolas (Silva, 2010). Destaca-se que é na formação inicial que o acadêmico passa a se ver como professor, buscando perceber-se e construir-se como tal, revendo as imagens e representações da profissão docente, reconstruindo-as. O estágio supervisionado possibilita, aos indivíduos que não exercem a profissão, um ambiente privilegiado para que o estudante possa vivenciar as práticas pedagógicas de maneira que consiga melhor compreender a profissão docente (Pelozo, 2007)

Rosa e Ramos (2008) elucidam que as experiências tidas em estágios, nas escolas de educação básica, são de grande relevância no processo de formação inicial do professor. Fazenda (1991 *apud* Barros; Silva; Vasquez, 2011) salienta que o estágio supervisionado é um momento primordial na formação do acadêmico, pois promove um "elo entre a teoria e a prática", situando o estagiário em relação à realidade escolar e promovendo o seu desenvolvimento profissional por meio de práticas educativas que favorecem reflexões críticas relacionadas à prática docente.

Segundo Isaía (2006), a aprendizagem docente é um processo que envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios ao magistério, que estão vinculados à realidade concreta da atividade docente em seus diversos campos de atuação e em seus respectivos domínios. Krug e Krug (2012), por sua vez, consideram que, na formação inicial de professores, é durante o Estágio Supervisionado que os acadêmicos exercitam a transição da condição de estudantes para a condição de professor.

Nesse sentido, Bernardi *et al.* (2008, p. 19) observam que o estágio "é uma simulação da atuação do professor". Assim como Leone e Leite (2001), afirmando que o processo de transição do 'ser estudante' para o 'ser professor' começa durante a formação inicial, por meio da realização de atividades de estágio e prática de ensino, de conhecer, refletir e interpretar a cultura escolar.

Partindo dessas implicações, o principal objetivo deste relato é descrever as experiências e contribuições proporcionadas pela disciplina de Estágio Supervisionado IV através da graduação de licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Campus Pau dos Ferros, para a formação docente em Educação Física, vivenciadas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus Pau dos Ferros (IFRN).

METODOLOGIA

Este estudo se caracteriza como um relato de experiência, que, segundo Fortunato e Shigunov Neto (2018), se configura como uma narração de vivências que buscam significados das interações, do processo de mudança, e a ressignificação de vivências que, por sua vez, são únicas. O recorte metodológico do presente trabalho é partilhar experiências na disciplina de Estágio Supervisionado IV que contribuíram no processo de formação inicial na graduação em Educação Física.

Os caminhos metodológicos foram percorridos através da pesquisa qualitativa, do tipo relato de experiência. Julgou-se pertinente a descrição das experiências vivenciadas através do estágio supervisionado IV que integra conhecimentos práticos e teóricos acerca da prática pedagógica. Sobre a pesquisa, entende-se que o relato é um gênero textual do tipo narrativo, constituído de elementos como: personagem, espaço e tempo. De acordo com Fontenele e Magalhães Neto (2018), esse gênero está no domínio social de memorização de experiências humanas. Através do relato de experiência, compreendemos a contribuição para a área educacional. Dessa forma, a pesquisa qualitativa torna-se auxiliar, pois

> [...] o uso dessa abordagem propicia o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações, mediante a máxima valorização do contato direto com a situação estudada, buscando-se o que era comum, mas permanecendo, entretanto, aberta para perceber a individualidade e os significados múltiplos. (Oliveira, 2011, p. 24).

Acerca da natureza da pesquisa, optou-se pela pesquisa qualitativa, tendo em vista o ambiente natural como fonte de dados e o próprio pesquisador como seu principal instrumento, de acordo com Oliveira (2011). Com essa metodologia, foi possível identificar as implicações entre as ações realizadas durante o estágio e o reflexo nas práticas futuras para o profissional.

O processo pedagógico foi realizado juntamente com o professor de Educação Física do Instituto Federal do Rio Grande do Norte/Campus Pau dos Ferros, onde houve a elaboração do planejamento bimestral das três turmas nas quais ficamos responsáveis pela regência, sendo uma turma de Apicultura — 2° ano vespertino, Apicultura — 3° ano vespertino e Informática — 2° ano vespertino, ressaltamos que as regências ocorriam sempre nas terças-feiras. O período do estágio iniciou-se em 05 de julho de 2022, com término no dia 30 de agosto de 2022.

Foi elaborada a seleção de conteúdos de forma que o mesmo conteúdo e planejamento seriam abordados nos mesmos níveis de ensino (Apicultura 2° ano e Informática 2° ano). Os conteúdos selecionados foram: esportes, (subdivididos em esportes coletivos e individuais), handebol e basquete, esportes adaptados e jogos e brincadeiras, ambos trabalhados de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para atender ao objetivo do trabalho, é feita uma breve discussão a respeito da divisão das etapas de estágio, seguida de uma reflexão sobre como a docência supervisionada contribui no processo de formação docente em Educação Física.

Divisão das etapas do Estágio Supervisionado

O Estágio Supervisionado IV se dividiu em quatro momentos, sendo: observação, participação, regência e oficinas. O momento de observação aconteceu no dia 05 de julho de 2022, quando se deu início ao 2° Bimestre, portanto, foi a entrega das provas bimestrais, na oportunidade, o professor sugeriu uma autoavaliação de cada aluno, houve bastante interação e discussões, nesse momento, os alunos apontaram suas falhas e acertos e possíveis formas para melhorar no conteúdo. Ao final da aula, o professor iniciou o novo conteúdo com uma apresentação de slides cujo tema foi: “Classificação dos esportes”.

A classificação dos esportes se deu de modo mais geral, onde a ordem apresentada seguiu a organização da BNCC (2018), que classifica os esportes em sete categorias, são estas: I) Marca; II) Precisão; III) Técnico-combinatório; IV) Campo e taco; V) Invasão ou territorial; VI) Combate; e VII) Rede e quadra (Brasil, 2018). Porém, Tubino (2001) salienta que são mais de quinhentas modalidades de esporte e não seria possível abordar todas elas no ambiente escolar, sendo necessário estabelecer critérios de escolha.

Nota-se que o professor considera a cultura em questão como referência, e, a partir desse caminho, seleciona quais conteúdos irá ministrar em suas aulas. De acordo com Tubino (2002), o esporte se caracteriza como um fenômeno sociocultural, estabelecendo-se como patrimônio relevante da humanidade. Sendo assim, Darido (2012) aponta a disseminação do esporte crescente em decorrência da globalização e por meio da mídia, tornando-se uma abordagem significativa em sala de aula, de modo que o assunto faz parte da vida dos alunos.

No dia 12 de julho de 2022, iniciamos o momento de participação nas aulas, esse período foi de auxílio ao professor. Aconteceu uma aula prática no ginásio do Instituto, com o tema “esportes coletivos lúdicos com o futsal”, o professor levou a proposta de vários jogos, um deles foi o Jogo da velha, e, para sua execução, os alunos seriam as peças do jogo, que foi montado no chão com cones e cabos de vassoura, e o que diferenciava as duas equipes eram as cores dos abadás que eles usavam. Esse jogo serviu de aquecimento com os alunos em grupo e a bola, para posteriormente ser iniciado o futsal em dupla e individual.

A segunda turma foi levada para a academia do Campus onde o professor deu uma aula demonstrando a forma correta de praticar alguns exercícios físicos, nesse caso, a musculação. O professor foi bastante didático, utilizando a ajuda dos alunos, tirando dúvidas e explicando a importância de ter um profissional presente no momento da prática de exercícios físicos para evitar lesões. A explanação deste assunto durante a aula mostra-se de grande relevância, pois a prática de exercícios físicos necessita de acompanhamento adequado para que o indivíduo possa atingir o objetivo principal quando se busca a prática de exercícios, a saúde.

A partir desse momento, foi relevante entender a preocupação que o docente de Educação Física deve ter em apresentar para os alunos as responsabilidades que ambos precisam adquirir ao buscar se exercitar, assim como também as consequências de possíveis erros ao praticar exercícios, como a falta de orientação de profissionais da área da saúde, isso implica na qualidade de vida dos alunos, que, por sua vez, o professor deve ser responsável por orientá-los de forma correta.

Na semana seguinte, deu-se início à regência, elaboramos uma aula prática sobre esportes individuais e coletivos. De acordo com Krasilchik (2005), a regência se caracteriza como o momento em que se inicia a prática de ensino na formação inicial, onde o estagiário irá exercer sua futura profissão, nesse caso, a docência, e colocará em prática seus conhecimentos teóricos aprendidos na Universidade.

Essa evolução na formação, ou seja, a transição e construção de saberes através da prática do que foi aprendido na formação inicial, é classificada por Tardif (2002) como conhecimentos necessários à construção dos saberes docentes. O autor enfatiza que os saberes necessários à formação docente não se constroem apenas no processo de formação inicial, que seriam os conhecimentos aprendidos na Universidade, mas através de experiências adquiridas ao longo do trabalho profissional. Sendo assim, o estágio se apresenta como elemento importante para proporcionar ao futuro profissional uma experiência ampla de seu trabalho.

A aula aconteceu no ginásio do campus, iniciando a prática com um aquecimento, propomos um “pega-pega” e deixamos os alunos livres. Posteriormente, fizemos a brincadeira do passe de bola, com a bola de handebol, onde formaram duas equipes, o objetivo era passar a bola por todos sem deixá-la cair, após isso, ainda com as equipes formadas, foi feito um circuito em ziguezague para passar pelos cones fazendo o toque com a bola, o intuito era chutar ao gol.

Finalizamos a aula com uma discussão sobre a importância de trabalhar em grupos e montar estratégias de forma que todos sejam beneficiados. Assim, o objetivo da aula foi atingido, pois foi perceptível que houve a compreensão de que o esporte, assim como a Educação Física, é um viés para a formação humana, ensinando sobre respeito e empatia.

No dia 02 de agosto, reconhecendo a importância de apresentar diferentes culturas para os alunos, elaboramos uma aula sobre o esporte "Bocha". Para iniciar, levamos um contexto histórico do esporte, como surgiu, onde se popularizou, por quais culturas o esporte ainda é jogado, como se joga. Em seguida, propusemos a confecção do material para os alunos. Os materiais que utilizamos foram: sacolas, areia, tesouras e fitas. Todos participaram e construíram o material, a prática do esporte também aconteceu no ginásio.

Segundo Freire (1997), a utilização de materiais como estratégia pedagógica nas aulas é indispensável, como bolas, arcos, bastões e até mesmo materiais construídos com o auxílio de recicláveis, como a garrafa pet. De acordo com o autor, esse método proporciona ao aluno uma conexão com o meio em que está inserido e que atribui novos significados ao material utilizado.

A ideia de proporcionar aos alunos o momento de construção do próprio material para a aula partiu do objetivo de evidenciar sua importância como sujeito principal no seu processo educacional. Houve a prática reflexiva voltada para essa construção, e não apenas para o conteúdo teórico, assim como para a prática da atividade, uma vez que o momento de confecção também se caracteriza como um momento prático. Sendo assim, foi destacada a relevância do aluno no seu próprio processo de formação.

Foi dado início ao conteúdo "Jogos e brincadeiras" no dia 09 de agosto, na turma de 3° ano de Apicultura, com um jogo da velha dinâmico. A turma foi dividida em duas equipes e eles teriam que atravessar um circuito para fazer o ponto. Na BNCC, as brincadeiras e jogos são dispostos como uma unidade temática que explora atividades voluntárias, nas quais são permitidas a alteração de regras, assim como a apreciação do ato de brincar, que se transforma em um viés para estratégia de ensino do professor.

No documento citado, o movimento humano se conceitua como fenômeno cultural dinâmico. Dessa forma, possibilita e proporciona aos alunos conhecimentos que ampliam sua percepção sobre o cuidado consigo e com os outros através desses movimentos. Esse componente na Educação Básica é enriquecedor, pois oportuniza crianças, jovens e adultos a "experimentar e analisar diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade" (Brasil, 2018).

A Educação Física proporciona às pessoas de todas as idades aumentar suas vivências e experiências no âmbito cultural, no que se refere aos saberes corporais, emoções e ludicidade, e, por sua vez, não se restringe aos saberes científicos, incentivando os alunos à participação em contextos de lazer e saúde. Os objetivos da educação física enquanto componente citados acima coincidem com os resultados esperados com essa aula, pois foi perceptível que os jogos lúdicos são bastante atrativos para os alunos, uma vez que provocam a curiosidade da experiência nova, utilizando uma prática de um jogo cultural aliado a uma estratégia diferente, sendo pertinente e educativa.

Nas outras duas turmas, levamos o esporte adaptado, o vôlei sentado e futebol vendado, finalizando a aula explicando os conceitos e a relevância da inclusão no esporte e as possibilidades de incluir não só pessoas com deficiência, mas o ato da inclusão no geral.

Na penúltima semana de regência, criamos um debate sobre racismo no esporte, *dopping* e *fair play*. Houve a divisão de grupos com sorteio de um tema para cada um, com a pesquisa e apresentação para a turma, o debate foi bem dinâmico e os alunos demonstraram com propriedade que aprenderam sobre os temas.

A finalização da regência, no dia 30 de agosto de 2022, no IFRN, ocorreu com uma corrida de orientação em todas as turmas. Utilizamos o espaço de todo o Campus e meios digitais para a elaboração do jogo, com QR-Codes para a construção de um quebra-cabeça de perguntas e respostas. Dividimos duplas e espalhamos os QR-Codes pelo campus, e em cada um deles havia perguntas e respostas distribuídas igualmente, sobre todos os temas discutidos ao longo do bimestre, e o objetivo dos alunos era encontrar os 10 QR-Codes espalhados pelo espaço com o guia de um mapa elaborado pelo mesmo aplicativo, respondendo a cada pergunta com uma resposta certa. Com esse jogo bastante dinâmico, deu-se por encerrado o período de regência no Campus.

As oficinas foram contabilizadas a partir da participação em eventos esportivos, os Jogos da Juventude Escolar (JUVERNS), que aconteceram na cidade de Pau dos Ferros/RN, no Ginásio esportivo no bairro Riacho do Meio, com início em 4 de julho de 2022 e fim em 9 de julho de 2022, assim como também os Jogos Escolares do Rio Grande do Norte (JERN's), que aconteceram na cidade de Pau dos Ferros/RN, no Ginásio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, BR-405, no período de 19 a 31 de agosto.

As contribuições dadas nestes eventos foram a recepção dos times que iriam jogar, bem como o preenchimento de súmulas, checagem de informações e outras atividades dessa natureza, colaborando com o acontecimento do evento e também adquirindo mais conhecimento sobre a dinâmica de acontecimento desse tipo de evento.

A experiência adquirida através do Estágio Supervisionado IV foi de grande relevância para a formação inicial. Através de muitas vivências exitosas e também muitos desafios, como em específico a aula do dia 09 de agosto, na qual levamos o esporte adaptado. Os alunos pareciam não entender qual era a finalidade da prática, e mesmo os professores explicando que na dinâmica eles deveriam se locomover sem a utilização dos membros inferiores, eles não se adaptaram à brincadeira e a prática não fluiu. A partir disso, tivemos que usar outra estratégia para a aula.

Em contrapartida, podemos citar uma aula que foi bastante pertinente para a formação do sujeito através de uma discussão em torno do assunto: racismo no esporte, violência e *fair*

play. Foi perceptível o quanto os alunos estavam interessados em aprender e discutir sobre os temas e, a partir disso, fazer reflexões. O mais interessante foi que houve discussões não apenas desses fatores no esporte, mas também em situações comuns do dia a dia. A avaliação que fizemos da aula foi bastante positiva, pois os objetivos coincidiram com o desenvolvimento dos alunos.

Em relação ao perfil das turmas, foi possível perceber que são participativas e sempre interagem nas aulas, apesar de alguns alunos se fazerem ausentes nas práticas. A primeira turma, 2° ano apicultura, se destaca com uma participação de quase 100%, interativa e super dinâmica, todas as atividades planejadas fluíram graças aos alunos, já nas outras duas turmas, 3° ano apicultura e 2° ano informática, a participação nas aulas não foi tão unânime, e algumas vezes tivemos que mudar as estratégias das aulas.

Considerando que a experiência do ser professor é acompanhada de desafios, esse foi um fator importante para se destacar. Muitas vezes, a resistência dos alunos em participar de atividades, ou a desobediência, ou problemas que interferem na aula podem ser um fator determinante para que o futuro professor seja mais sólido e mais experiente e saiba como agir em situações semelhantes que possam acontecer futuramente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se iniciou a escrita do presente trabalho, constatou-se a relevância de discutir sobre os temas que abrangem o processo de formação inicial, entre eles, o papel do Estágio Supervisionado e suas contribuições para a docência. Através disso, desvelar suas possibilidades e desafios enfrentados pelos futuros professores em seus futuros ambientes de trabalho, a escola.

A partir dessas constatações, podemos inferir que o Estágio é um componente curricular importante na construção da docência em Educação Física durante o processo de formação inicial. As experiências vividas foram muito ricas, proveitosas e construtivas, de modo que trouxeram uma grande aprendizagem, pois o contato com o professor, com os alunos e com a escola abre o leque de experiências para podermos trabalhar futuramente como profissionais de educação física bem mais capacitados.

Foi permitido passar pela experiência total, ensinar e aprender. Construiu-se saberes, refletiu-se valores, a inclusão, o respeito, o trabalho em grupo, enfim, a docência. É preciso que uma disciplina proporcione a aprendizagem de conceitos, mas que também sirva de viés para a formação humana através de valores sociais e morais, portanto, conclui-se que houve contribuições para a formação docente.

REFERÊNCIAS

BERNARDI, Ana Paula *et al*. **Formação inicial**: a disciplina de prática de ensino como meio de experimentar a educação física escolar. 2008. p. 14-21.

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola**: realidade, aspectos legais e possibilidades. Universidade Estadual Paulista. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

FONTANA, M. J.; FÁVERO, A. A. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 8, n. 17, p. 1-15, 2013.

FONTENELE, C. S.; MAGALHÃES NETO, P. R. Por uma didática de leitura e produção textual: uma proposta de ensino com o gênero Relato Pessoal. **Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS Feira de Santana,** v. 19, n. 3, p. 169-188, 2018.

FORTUNATO, Ivan; SHIGUNOV NETO, Alexandre. **Método(s) de Pesquisa em Educação**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Trajetória pessoal; trajetória profissional; aprendizagem docente. *In*: MOROSINI, Marilia C. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário. Brasília: INPE, 2006.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2005.

KRUG, Hugo Norberto. Ensino reflexivo: uma alternativa para a prática de ensino e para a formação profissional em educação física. *In*: KRUG, Hugo Norberto. (Org.). **Formação de professores reflexivos**: ensaios e experiências. Santa Maria: O Autor, 2001. p. 33-42.

KRUG, Rodrigo de Rosso; KRUG, Hugo Norberto. **Os estágios curriculares Supervisionados I-II- III na licenciatura do CEFD/UFSM:** a confirmação ou não do ser professor de Educação Física... na escola, 2012. Relatório de Pesquisa (Artigo Não Divulgado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

LEONE, Naira Mendonça; LEITE, Yoschie Ussami Ferrari. O início da carreira docente: implicações à formação inicial de professores. **Revista Eletrônica Pesquiseduca,** Santos, v. 3, n. 6, p. 236-259, jul./dez., 2011.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar:** fundamentos teóricos-metodológicos. 18. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em Administração. Catalão: UFG, 2011. 72 p.

OLIVEIRA, S. R. L.; DOS SANTOS, S. L. C. **Lutas aplicadas a Educação Física Escolar**. P. M. D. C. S. M. D. EDUCAÇÃO Ed.: Departamento de Ensino Fundamental, 2006.

PELOZO, Rita de Cassia Borguetti. Prática de ensino e estágio supervisionado enquanto mediação entre ensino, pesquisa e extensão. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia.** Garça/SP, v. 5, n. 10, 2007.

SILVA, Alexandra Rosa. **As trajetórias formativas de acadêmicos de educação física do curso de licenciatura da UFSM**: contribuições na constituição do ser professor, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Dimensões sociais do esporte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TUBINO, Manoel José Gomes. Uma visão paradigmática das perspectivas do esporte para o início do século XXI. *In*: GEBARA, Ademir; MOREIRA, Wagner. Wey (Orgs.). **Educação Física & esportes:** perspectivas para o século XXI. 9. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 125-139.

III PARTE

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE ESCOLAR

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM OLHAR A SER REPENSADO NA INCLUSÃO DO AUTISTA — REVISÃO INTEGRATIVA

Ana Claudia Pereira Martins
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Licenciatura em Educação Física, Campus de Pau dos Perros/RN
pereiramartins@alu.uern.br

José Josivan Santos da Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Licenciatura em Educação Física, Campus de Pau dos Perros/RN
josejosivan@alu.uern.br

Vânia Maria Pessoa Rodrigues
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Docente do Curso de Educação Física, Campus de Pau dos Perros/RN
vaniapessoa13@hotmail.com

RESUMO

Objetivo: O trabalho tem por objetivo analisar as dificuldades que os professores têm de incluir os alunos com transtorno do espectro autista nas aulas de Educação Física. **Método**: Trata-se de uma revisão integrativa com delineamento descritivo e explicativo, realizada no *Google* acadêmico, compreendendo trabalhos de 2017 a 2020. Foram empregadas as palavras-chave: Educação Física, inclusão e autismo, usando o operador booleano *AND*. Foram aplicados os critérios de inclusão e de exclusão, restando seis artigos para a análise e discutidos nesta revisão. **Resultados:** os resultados, em sua maioria, discutem as concepções de inclusão que caracterizam os discursos dos professores de Educação Física, apontam que existem grandes dificuldades para a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista, destacam a falta de apoio recebido pela escola como uma barreira importante no processo de inclusão e falta de preparação dos professores para trabalhar com autistas. **Discussões**: as discussões demonstram inúmeras falhas pelos docentes que não sabem lidar com esse tipo de deficiência nas aulas de Educação Física. Alguns estudos demonstraram dificuldade dos professores em desenvolver uma metodologia significativa e inclusiva para trabalhar com os alunos que possuem algum tipo de transtorno. **Considerações finais:** a partir dos resultados, podemos observar que a formação de professor, a ineficiência na garantia de políticas públicas e a falta de apoio da gestão escolar precisam ser revistas e qualificadas, para que o processo de inclusão seja favorável para todos. Conclui-se que esta investigação poderá contribuir não apenas na área da educação, mas também em outras afins.

Palavras-chave: Educação Física; Autismo; Inclusão.

INTRODUÇÃO

Sabemos que para uma aprendizagem eficiente e qualificada é necessário que o aluno tenha a possibilidade e a oportunidade de desenvolver atividades de forma adequada e inclusiva em todas as aulas. Diante do cenário do ensino escolar, percebemos uma grande dificuldade no desenvolvimento de atividades inclusivas para alunos com algum tipo de deficiência, por exemplo, para os alunos com transtorno do espectro autista, em particular, nas aulas de Educação Física. A partir disso, abordaremos com mais ênfase tais dificuldades neste estudo, pois a negligência ocasiona uma desigualdade tanto no desenvolvimento das aulas, quanto na participação do aluno, e, consequentemente, na aprendizagem e desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e psicomotor.

Para isso, define-se o autismo como uma síndrome comportamental com etiologias diferentes na qual o processo de desenvolvimento infantil encontra-se profundamente distorcido. São chamadas autistas "pessoas que têm uma incapacidade para estabelecer relações normais com outros e reagir a situações desde o início da vida, bem como, um atraso na aquisição da linguagem" (Leboyer, 2007, p. 7).

Para Duarte e Faria (2020, p. 292), "o autismo é um transtorno global do desenvolvimento infantil que se manifesta antes dos três anos de idade. Esse transtorno provoca prejuízos na comunicação, linguagem e na interação social". Assim, a partir do ponto de vista desses autores, verifica-se que o autismo causa danos às pessoas em suas relações sociais, afetivas e cognitivas, sendo a dificuldade de relacionamento social a mais prevalente nos indivíduos com transtorno do espectro autista.

Na história das psicopatologias do desenvolvimento humano, o autismo recebe a denominação de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), o TEA caracteriza-se por algum grau de comprometimento no comportamento social, na comunicação verbal e na linguagem, demonstrando interesse específico por algumas atividades realizadas de forma repetitiva (OPAS/OMS, 2019).

De acordo com Savall e Dias (2018, p. 18), "o TEA não é um transtorno degenerativo, sendo comum que a aprendizagem e as compensações individuais continuem ao longo da vida". No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o TEA apresenta-se em três níveis de gravidade: nível 1 (exigindo apoio), nível 2 (exigindo apoio substancial) e nível 3 (exigindo apoio muito substancial). No nível 3, o indivíduo apresenta déficit grave na comunicação verbal e não verbal, causando prejuízos e grande limitação nas interações sociais (*Ibid*.).

No entanto, a assistência aos indivíduos portadores de TEA demorou a chegar, apenas em 2012 foi sancionada a Lei nº 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012). Em 2016, foi criado o

Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas do Comportamento Agressivo como Transtorno do Espectro do Autismo pelo Ministério da Saúde (Brasil, 2016). E mais recentemente, a Lei nº 13.977/2020, que institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2020). "Mesmo assim, no Brasil, não há legislação específica para o indivíduo com TEA, ao se tratar de direitos, obrigações do governo e inclusão do indivíduo à sociedade" (Honda, 2020, p. 4).

Diante da grande incidência na população, o TEA precisa de acompanhamento de equipe multiprofissional para a compreensão completa do quadro de autismo. Neste campo, destaca-se a função do pedagogo que objetiva "a investigação dos fatores biopsicossociais que interferem na aprendizagem, identificando no processo educativo os níveis do desenvolvimento cognitivo, as modalidades de aprendizagem, as potencialidades e dificuldades relacionadas à inclusão no processo ensino-aprendizagem" (Savall; Dias, 2018, p. 31).

Nesse sentido, diversos estudos demonstram que a prática regular de exercício físico pode gerar uma série de benefícios para a saúde das pessoas com esse transtorno, que, mesmo apresentando um pensamento distorcido, são capazes de desenvolver atividades de forma natural (Lourenço; Esteves; Corredeira, 2016; Massion, 2006).

Para isso, a inclusão assume um papel central nos debates da escola contemporânea, visto que são evidentes as dificuldades enfrentadas pelos professores nos sistemas de ensino regular, no que tange a inclusão escolar. O Brasil tem avançado em relação às políticas para pessoas com deficiência, mas a escola não tem acompanhado o mesmo ritmo, ainda está baseada em modelos conservadores, que seleciona os alunos e trabalha apenas com os que atendem às suas expectativas. Os maiores desafios que encontramos em uma instituição como a escola que não avançou no sentido da inclusão, é repensar as suas próprias regras, o modo de atuar a partir de práticas naturalmente excludentes, que consideram as diferenças em alguns e não em todos (Mantoan *apud* Moreira, 2014).

A partir dessa discussão, a importância pessoal e social é apresentar dados que permitam reconhecer as dificuldades enfrentadas pelos docentes, buscando mostrar possibilidades e desafios, principalmente, para o professor de Educação Física sobre como lidar com a inclusão de alunos com TEA nas aulas, quanto da importância da participação do aluno com autismo no âmbito da escola e do convívio social. Também foi importante para o meio acadêmico, visto que a graduação é um local onde se pode aprender o modo correto de lidar ou compreender diferentes públicos escolares, e assim desenvolver a profissão com o objetivo de integrar um ensino inclusivo e qualificado nas aulas de Educação Física.

Assim, a falta de inclusão e discriminação que esse público enfrenta perante a sociedade inclui a não garantia de direitos por não desfrutar de coisas simples no seu dia a dia, por exemplo, das aulas práticas de Educação Física, pois esses sujeitos, na maioria das vezes, ficam fora de momentos de interação e de relacionamento social. Nesse sentido, questiona-se o seguinte: qual a importância do professor de Educação Física em incluir os alunos com TEA nas aulas? Quais fatores dificultam a inclusão de alunos com espectro de autismo nas aulas de Educação Física?

Uma escola inclusiva está pautada no princípio de que todos os estudantes possam acessá-la, bem como na possibilidade de aprender, a partir de suas habilidades e aptidões; expressar suas ideias; participar ativamente das atividades de ensino; e, por fim, se desenvolverem como cidadãos nas suas diferenças (Ropoli *et al.*, 2010). Sendo assim, o presente trabalho tem por objetivo analisar as dificuldades que os professores têm de incluir os alunos com TEA nas aulas de Educação Física.

METODOLOGIA

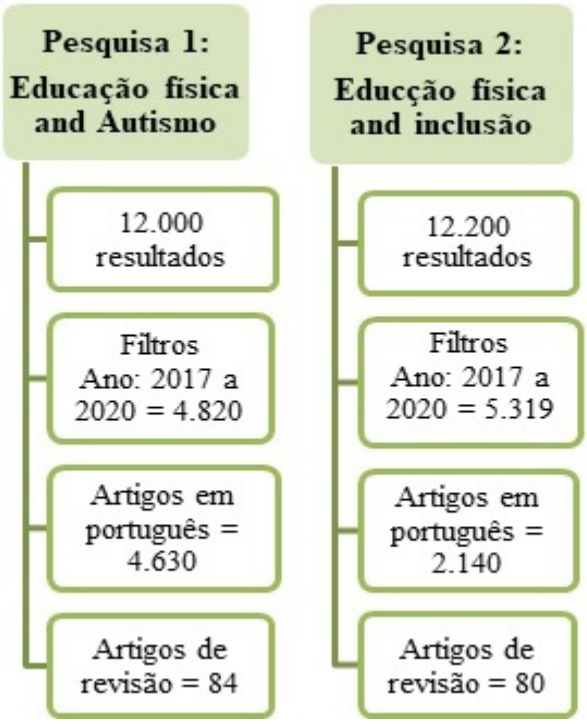
Essa pesquisa trata-se de uma revisão integrativa com delineamento descritivo e explicativo. Para Whitemore e Knafl (2005, p. 23), o "termo integrativa tem origem na integração de opiniões, conceitos ou ideias provenientes das pesquisas utilizadas no método", ponto esse que "evidencia o potencial para se construir a ciência". O método da revisão integrativa pode ser "incorporado às pesquisas realizadas em outras áreas do saber, além das áreas da saúde e da educação, pelo fato de ele viabilizar a capacidade de sistematização do conhecimento científico" (Botelho; Cunha; Macedo 2011, p. 127-128).

A pesquisa foi realizada na plataforma virtual do *Google* acadêmico, a qual disponibiliza artigos científicos. De início, foi feito um levantamento dos trabalhos, relacionando a inclusão dos alunos com autismo nas aulas de Educação Física, partindo da pergunta norteadora deste estudo. A busca foi realizada utilizando as palavras-chave "Educação Física", "inclusão" e "autismo". Foram considerados apenas artigos com o texto completo e disponível de forma gratuita, portanto, selecionando os resultados mais próximos da problemática. Também foram excluídos da amostra resultados repetidos e trabalhos que não abordassem a importância da inclusão dos portadores de TEA nas aulas de Educação Física.

A primeira busca foi realizada com o operador booleano *AND* utilizando as palavras-chave "Educação física" *AND* "Autismo", havendo obtido 12.000 resultados, logo após foram aplicados os filtros: trabalhos do ano de 2017 a 2020, aparecendo 4.820 resultados; apenas no idioma português, resultando em 4.630 artigos; por fim, artigos de revisão sistemática, com 84 resultados. Na segunda busca, foram usadas as palavras-chave, "Educação física" *AND* "In-

clusão", obtendo 12.200 resultados. Em seguida foram aplicados os filtros: trabalhos de 2017 a 2020, resultando em 5.319; apenas no idioma português, 2.140 resultados; artigos de revisão sistemática, 80, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1 — Fluxograma do resultado de busca nas bases de dados, ano 2022.



Fonte: Elaboração dos autores.

Desses resultados foram selecionados 84 artigos a partir das palavras-chave: "Educação física" *AND* "Autismo" e 80 utilizando "Educação física" *AND* "inclusão" para serem analisados. Diante desse quantitativo, foi necessário adotar critérios de inclusão e exclusão. Sendo considerado como critério de inclusão: trabalhos com o texto completo, publicados nos anos de 2017 a 2020, no idioma português, de revisão sistemática, trabalhos que tivessem em seu título as palavras "inclusão" e/ou "autismo nas aulas de Educação Física", leitura de seus resumos e, posteriormente, leitura na íntegra.

Quanto aos critérios de exclusão, foram eliminados os trabalhos repetidos, os que não dialogavam com o objeto de pesquisa e artigos que não continham as palavras-chave da pesquisa em seu título, de modo que o título e outros critérios seriam um dado a ser observado. Após a aplicação de tais critérios, restaram seis trabalhos para serem analisados na íntegra (Figura 2).

Figura 2 — Critérios de inclusão e exclusão adotados na seleção dos artigos, ano 2022.

Fonte: Elaboração dos autores.

Por fim, os resultados dessa busca de informações são apresentados a seguir e destinam-se à elaboração de sínteses e recortes sobre os postulados teóricos que compõem os resultados do texto final desta revisão integrativa.

RESULTADOS

Após a leitura na íntegra dos seis artigos, apresentamos as informações contidas em cada uma das temáticas abordadas, evidenciando a correlação entre os assuntos, demonstrando o tipo de metodologia e o público ao qual a pesquisa é voltada, tendo em vista a soma das ideias de diferentes autores em relação ao TEA nas aulas de Educação Física.

O intuito é apresentar um panorama acerca da importância e das dificuldades nas aulas de Educação Física no processo de inclusão de alunos autistas, sendo a temática prevalente nos estudos que compõem a presente revisão integrativa, em que foi desenvolvida uma síntese balizada por título, autores e ano, objetivos e principais assuntos, conforme o Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 — Amostra das evidências contidas nos artigos selecionados, ano 2022.

Nº	TÍTULO	AUTORES	ANO	OBJETIVO	ASSUNTO
1	Educação física, autismo, inclusão: Ressignificando a prática Pedagógica	SIQUEIRA Mônica Frigini; CHICON, José Francisco.	2017, São Paulo	Contribuir no atendimento das reais necessidades educacionais especiais dos alunos e não mais apontar um diagnóstico, transformar a realidade já encontrada.	Trata-se do processo histórico no qual estamos inseridos e analisa e problematiza a Educação física como espaço-tempo de inclusão escolar. Abordagem seria em uma escola com aluno Samuel que possui transtorno do espectro.
2	Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física: Atitudes de professores nas escolas regulares	GREGUOL, Márcia; MALAGODI, Bruno Marson; CARRARO, Attilio.	2018	Analisar as atitudes dos professores de Educação Física em relação à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, bem como a influência do sexo, tempo de experiência.	Foi aplicado um questionário de Atitudes dos Professores com relação à Inclusão. Os resultados mostraram que são otimistas com relação à inclusão de alunos com deficiência em suas aulas, destacada a falta de apoio recebido pela escola como uma barreira importante no processo.
3	A Inclusão de Crianças com Autismo nas aulas de educação física escolar	DIAS, Hare Lis Amaral Barbosa; BORRAGINE, Solange de Oliveira Freitas.	2020, São Paulo	Este estudo mostrou como compreender as dificuldades encontradas pelo professor de Educação Física ao incluir um aluno TEA em suas aulas.	Realizaram um estudo e apontaram que existem grandes dificuldades para tal inclusão. Isolar o aluno TEA não o ajuda e nem facilita a atividade do profissional.
4	Aulas de educação física: inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista	COSTA, Camila Rodrigues; FERREIRA, Mariana Oliveira; LEITÃO, Marcelo Crepaldi	2017, Rio de janeiro	Identificar o que a literatura nacional tem sistematizado a respeito da inclusão escolar do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nas aulas de educação física.	Relata analise de 11 estudos, e deles, emergiram três temas: prática pedagógica do professor para a inclusão do estudante com TEA, estratégias utilizadas para a inclusão do estudante com TEA, dificuldades para incluir o estudante com TEA.

5	Concepções de professores de Educação Física sobre inclusão escolar	CUNHA, Raíssa Forte Pires; GOMES, Adriana Leite Limaverde	2017, Ponta grossa, Paraná	Investigar as concepções de dois professores de Educação Física da rede pública de ensino de Fortaleza acercada inclusão escolar de alunos público alvo da educação especial.	Discute as concepções de inclusão que caracterizam os discursos de professores de Educação Física que acolhem estudantes com deficiência sensorial, física e/ou intelectual, através de uma entrevista com dois professores EF.
6	Educação Física Inclusiva e Autismo: perspectivas de pais, alunos, professores e seus desafios	SCHLIEMANN, André; ALVES, Maria Luíza Tanure; DUARTE, Edison.	2020, São Paulo	Discutir os desafios da inclusão de crianças e jovens com autismo nas atividades físicas.	Mostrar o baixo nível de participação dos alunos com autismo nas atividades físicas por vários fatores que afetam essa participação como a falta de apoio dos pais, a exclusão dos colegas, e falta de preparação dos professores para trabalhar.

Fonte: Elaboração dos autores.

Quanto ao método adotado pelos estudos, todos foram descritivos, sendo em sua maioria de abordagem qualitativa. Nesse debate, destacam-se a complexidade no que se refere à questão conceitual, bem como a importância, dificuldades e desafios em abordar esse objeto de estudo no ensino da Educação Física escolar. Assim, pretendeu-se nesta revisão estabelecer um diálogo entre legislações, autores e pesquisadores que se dedicam ao estudo dessa temática.

DISCUSSÕES

Com o intuito de levantar dados para o debate em torno do processo de ensino para as pessoas com TEA, os trabalhos discutem a importância e as dificuldades do profissional com esse público. Para tanto, podemos pontuar os desafios, a funcionalidade do processo educativo em todos os seus aspectos, a compreensão das regras estabelecidas, das barreiras atitudinais, estruturais e sociais que existem impedindo ou dificultando o processo educativo e inclusivo, oferecendo subsídios e orientações necessárias que contribuam para a superação e, consequentemente, um melhor desempenho dos sujeitos envolvidos (Savall & Dias, 2018).

Em geral, a maioria dos estudos tratou de uma discussão que engloba as dificuldades e os desafios dos professores em garantir, no convívio cotidiano e grupal, uma inclusão satisfatória do aluno com autismo nos diferentes componentes curriculares, sendo possível observar o impasse e as atribulações desses indivíduos no processo de relacionamento e comunicação, quer seja com outras crianças/adolescentes, ou com os próprios docentes.

Nesse sentido, o artigo intitulado “Educação física, autismo, inclusão: ressignificando a prática Pedagógica” apresenta um ponto de vista de Vasques (2008 *apud* Siqueira & Chicon, 2020), quando fala que o processo de inclusão escolar de sujeitos com autismo, entre outras Necessidades Especiais (NEs), situa-se como um dos grandes desafios contemporâneos da educação. Sendo, também, estas as inúmeras complexidades que dificultam a inclusão de pessoas com TEA nas aulas de Educação Física, e muitas vezes instiga o professor a buscar conhecimentos sobre a educação do aluno com autismo. Nesse sentido, é importante buscar uma formação continuada complementar para entender e atender as especificidades no espaço escolar, identificando e interligando as habilidades e aptidões dos alunos com TEA.

Nesse pensamento, educadores se limitam a buscar conhecimentos ou uma formação continuada na área da educação especial. Mas é fundamental lembrarmos que só uma formação continuada comprometida com o bem de todos fará a diferença na construção do conhecimento crítico, da autonomia dos alunos e da sua mediação da consciência. Na escola, as atividades devem ser aplicadas competentemente pelo professor/educador, além disso, o currículo deve ser democrático e flexível às necessidades de todos, pois os educandos com deficiências têm suas limitações específicas de aprendizagem e devem ser respeitados em suas limitações, e jamais devem ser comparados ou competir com pessoas consideradas normais (Oliveira, 2017). Portanto, é importante considerar os benefícios advindos da prática de atividades físicas voltadas a pessoas com autismo, bem como as dificuldades do profissional de educação física para trabalhar com este tipo de público.

Paralelo ao debate, outro trabalho, denominado “Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: atitudes de professores nas escolas regulares”, afirma-se que a Educação Física se mostra à margem das discussões sobre o movimento de inclusão, dominantes em nosso país desde a década de 1990 (Rodrigues, 2003 *apud* Greguol; Malagodi; Carraro, 2018).

Embora muitas crianças com deficiência até consigam ter acesso à escola regular, em alguns casos são excluídas direta ou indiretamente das aulas de Educação Física, normalmente, pela falta de capacitação, ou pela insegurança por parte do professor. Para Greguol, Malagodi e Carraro (2018), a Educação Física na escola deve ser assegurada como um direito do aluno, e não colocada como uma opção a ser descartada. Ressalta-se ainda a questão da formação dos profissionais de Educação Física que atuarão na escola, visto que, muitas vezes, estes não obtêm informações acerca das deficiências apresentadas pelos alunos, assim como suas reais limitações e possibilidades. Ao analisarem as concepções dos professores de Educação Física com relação à inclusão de alunos com deficiência, os autores citam Fiorini e Mazini, que verificaram dificuldades em adaptar estratégias de ensino, sendo em muitos casos narrado mais o predomínio de atividades individuais com esses alunos em detrimento das coletivas (Fiorini,

Mazini, 2015 *apud* Greguol; Malagodi; Carraro, 2018).

Além disso, como maiores dificuldades, foram citadas a falta de materiais de apoio, de assistentes para auxiliar nas aulas e demais experiência na atuação com alunos com deficiência. Relata-se especificamente sobre o apoio recebido pela escola, que envolve a disponibilidade de recursos humanos, materiais e financeiros para o trabalho com os alunos com deficiência (Greguol; Malagodi; Carraro, 2018).

Nesse contexto, os professores de Educação Física de escolas públicas relataram a falta de recursos pedagógicos e espaços inadequados para as aulas, constituindo-se em dificuldades para o processo de inclusão. Outros pontos negativos referem-se à dificuldade em obter acesso às informações sobre as deficiências dos alunos e à falta de um profissional de apoio para colaborar nas aulas, especialmente no caso de deficiências mais severas (Fiorini; Mazini, 2015 *apud* Greguol; Malagodi; Carraro, 2018). Nesses relatos, percebe-se que ambos os autores têm ideias parecidas ao ressaltar a fragilidade do professor de Educação Física em trabalhar com alunos que possuem TEA em suas aulas.

Nesta mesma temática, o artigo "A Inclusão de Crianças com Autismo nas aulas de educação física escolar" cita que, para garantir o melhor resultado, é importante o preparo dos professores que trabalham diretamente com essas crianças para que se tornem profissionais qualificados e que a supervisão seja constante. Além disso, os alunos com TEA devem receber acompanhamento de profissionais multidisciplinares como fonoaudiólogos, assistentes sociais, terapeutas educacionais e professores de Educação Física (Dias & Borragine, 2020).

Cabe "ao professor de Educação Física buscar a capacitação necessária ao processo de inclusão, visto que ele tem o papel de trabalhar para desenvolver a coordenação motora fina e grossa das crianças, além de adaptar equipamentos como cadeira de rodas e andadores" (Camargos Júnior *et al.*, 2005 *apud* Dias & Borragine, 2020, p. 7). Através do princípio da inclusão, a Educação Física escolar deve centralizar o aluno, podendo assim desenvolver suas competências, dando a eles possibilidades de acesso aos conteúdos propostos na grade curricular (Aguiar & Duarte, 2005 *apud* Dias & Borragine, 2020).

Desse modo, é necessário adotar estratégias adequadas, evitando a exclusão ou alienação do educando. Pois a falta de inclusão e descriminação que esse público enfrenta perante a sociedade ainda é muito visível. Para isso, a própria Lei nº. 12.764, que institui a "Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista", sancionada em dezembro de 2012, prevê que as pessoas com autismo sejam consideradas oficialmente pessoas com deficiência, tendo direito de usufruir das políticas de inclusão vigentes no país (Brasil, 2012).

O papel da escola, dos professores e, em especial, da educação proposta é tornar a criança com TEA o mais independente possível, proporcionando a ela a capacidade de viver com igualdade no seu grupo social. Portanto, corroborando o que determinam as Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo,

> […] à pessoa com transtorno do espectro do autismo seja efetiva, as ações aqui anunciadas devem estar articuladas a outros pontos de atenção da rede do Sistema único de Saúde (atenção básica, especializada e hospitalar), bem como aos serviços de proteção social (centros-dia, residências inclusivas, CRAS e CREAS) e de educação (Brasil, 2014, p. 6).

Contudo, no artigo "Aulas de Educação Física: inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista", os autores que fizeram a pesquisa concluíram que os professores participantes do estudo não realizaram adaptações para o estudante com TEA e desconheciam os aspectos relacionados ao transtorno (Costa; Ferreira; Leitão, 2017), portanto, contraditoriamente aos autores Oliveira e Miranda (2014), que ressaltam a importância de o professor de Educação Física e de educação especial estabelecerem metas conjuntas de aprendizagem para desenvolver aulas com inclusão do estudante com TEA, beneficiando os estudantes através de uma rede de colaboração entre os professores da escola. O sucesso na utilização de uma estratégia junto ao estudante com TEA dependerá do modo como o professor planejará, intervirá e avaliará a situação.

Não diferentemente do trabalho intitulado "Concepções de professores de Educação Física sobre inclusão escolar", em que Gorgatti *et al.* (2004) ressaltam que, talvez por confundir deficiência com doença, talvez por comodismo ou total falta de informação, o fato é que muitos professores privam seus alunos da oportunidade de vivenciarem experiências motoras e recreativas escolares, o que fatalmente trará consequências, por vezes, irreparáveis. Entre as principais dificuldades relatadas pelos professores está a falta de conhecimento referente à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, o que parece justificar a alegação dos profissionais acerca da falta de preparação para incluir, em suas aulas teóricas e práticas de Educação Física, alunos com deficiência (Cunha; Gomes, 2017).

No entanto, Oliveira (2017) ressalta que a formação continuada no contexto educacional especial e inclusivo sempre faz muita diferença nas relações sociais, culturais, educativas e afetivas. O professor deve ser um agente de transformação, deve estar devidamente preparado em sua prática pedagógica, repensando, buscando, interpretando, propondo métodos alternativos e metodologias de acordo com as necessidades específicas dos educandos, considerando os aspectos do contexto educacional, da realidade sociocultural dos alunos com necessidades educacionais especiais e suas limitações específicas de aprendizagem.

No entanto, no artigo "Educação Física inclusiva e autismo: perspectivas de pais, alunos, professores e seus desafios", os autores Schliemann, Alves e Duarte (2020) destacam que os pais, de fato, apesar de reconhecerem a importância da atividade física para o desenvolvimento de habilidades motoras e dos seus efeitos benéficos sobre a cognição e saúde física, priorizavam, ao longo da vida do adolescente, as intervenções comportamentais e de comunicação em prejuízo daquelas relacionadas à atividade física. Essa priorização era mais pronunciada durante a infância e a falta de participação durante esse período de formação modelava os interesses dessas crianças nas atividades físicas. Já na adolescência, os pais desempenham um papel central no envolvimento de seus filhos em atividades físicas e esportivas, podendo tanto facilitar quanto criar obstáculos para essa participação (Gregor *et al.,* 2018 *apud* Schliemann; Alves; Duarte, 2020).

Em contrapartida, em um estudo de revisão para investigar as experiências vivenciadas por professores e alunos com deficiências nas aulas de Educação Física, verificaram que os professores descreviam a educação física inclusiva em termos favoráveis e desfavoráveis, sugerindo que essa ambiguidade demonstrava que as experiências vividas em contextos específicos eram decisivas para as atitudes dos professores em relação à Educação Física inclusiva. De um lado, os professores relataram experiências que acreditavam representar o potencial da Educação Física inclusiva para proporcionar benefícios sociais mútuos aos alunos com e sem deficiência. Por outro lado, relataram experiências que apontavam para os desafios no dia a dia da sua prática profissional, por exemplo, lidar com estudantes com incapacidade grave nas aulas de Educação Física. Além disso, diversos estudos revistos verificaram que muitos professores se sentiam incompetentes para lidar com as necessidades dos estudantes com deficiência (Rekaa; Hanisch; Ytterhus, 2019 *apud* Schliemann; Alves; Duarte, 2020).

Esse estudo concluiu que as deficiências sociais características do TEA tinham consequências profundas no desenvolvimento dos alunos, especialmente no tocante à aprendizagem de situações de cooperação e competição, contextos nos quais os alunos apresentavam dificuldades para interagir com seus companheiros (Schliemann; Alves; Duarte, 2020).

As mudanças na escolarização de pessoas com deficiência, com o foco na inclusão, sinalizam a adoção de um método mais humanista de ensino, no qual o aluno deve ser o centro do processo de aprendizagem. Trata-se de um processo de mudança gradativo e sujeito a erros e acertos que podem, sem dúvida, favorecer o conhecimento do professor sobre como ensinar, como fazer, como propor e até como se comunicar, pois os professores se encontram em constante reconstrução de seus saberes docentes frente a inúmeros desafios. Para tanto, no artigo 2º, parágrafo VII da lei de Nº 12.764, de 2012, "institui que toda pessoa deve ter capacitação especializada para acompanhar e trabalhar com pessoas que possuem transtorno do espectro do autismo" (Brasil, 2012, p. 2).

Portanto, percebe-se as semelhanças em algumas abordagens dos artigos sobre a questão de que os professores precisam saber criar métodos e estratégias para lidar com algum tipo de deficiência, especialmente, alunos com TEA nas aulas de Educação Física e, desse modo, ajudar a garantir o processo de inclusão destes. Porém, grande parte dos estudos relataram que os professores não têm capacidades em dar uma aula para os alunos com esse tipo de deficiência ou transtorno, e que a escola tem uma parcela de culpa em não oferecer, no âmbito escolar, estrutura e materiais que consigam de certa forma a inclusão e adaptação das aulas para os alunos que apresentam algum tipo de transtorno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns estudos demonstraram dificuldade dos professores em desenvolver uma metodologia significativa e inclusiva de modo a trabalhar com os alunos que possuem algum tipo de transtorno, faz-se necessário uma análise, tanto na formação, quanto no âmbito educacional, pois é de grande importância que esses alunos tenham contato com as atividades propostas pelo professor de Educação Física, até mesmo para ajudá-lo em seu processo de desenvolvimento das capacidades motoras e cognitivas, tendo em vista uma relação de confiança e afetividade, que pode contribuir no desenvolvimento da relação pessoal com o outro e na comunicação do aluno com TEA. A falta de conhecimento sobre esse transtorno impossibilita o professor desenvolver uma metodologia de ensino adequada e não favorece o processo de inclusão nas aulas de Educação Física escolar.

Conclui-se que os estudos sobre a inclusão escolar do estudante com TEA, em aulas de Educação Física, têm sistematizado o conhecimento dos professores, que possuem muitas dificuldades para incluir esses estudantes em suas aulas. Essas dificuldades se relacionam à formação do professor e à falta de apoio da gestão escolar. Identificou-se que, mesmo com diversos obstáculos, o estudante com TEA pode sim ser incluído nas aulas de Educação Física, mas ainda são necessárias inúmeras transformações no processo educacional, principalmente, na formação dos professores, na eliminação de barreiras atitudinais e sociais.

Portanto, acredita-se que esta investigação poderá contribuir não apenas na área da educação, mas também em outras afins. Dessa forma, sugere-se mais qualificações e formações continuadas, com o objetivo de sensibilizar autoridades, professores e gestores sobre a necessidade de incluir o estudante e discutir os benefícios da prática e da participação do aluno com TEA nas aulas de Educação Física no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília/DF: MEC, 2012. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html. Acesso em: 29 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)**. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Portaria nº 324, de 31 de março de 2016**. Aprova o Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas do Comportamento Agressivo no Transtorno do Espectro do Autismo. Brasília: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/protocolos-clinicos-e-diretrizes-terapeuticas-pcdt/arquivos/2016/comportamento-agressivo-no-transtorno-do-espectro-do-autismo-pcdt.pdf. Acesso em: 29 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Lei nº 13.977, de 08 de janeiro de 2020.** Institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2020/lei-13977-8-janeiro-2020-789680-veto-159818-pl.html. Acesso em: 29 nov. 2023.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, maio/ago. 2011. ISSN 1980-5756.

COSTA, Camila Rodrigues; FERREIRA, Mariana Oliveira; LEITÃO, Marcelo Crepaldi. Aulas de educação física: inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista. **Educação Online**, n. 26, p. 80-96, 2017. Disponível em: http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/341/175. Acesso em: 15 ago. 2022.

CUNHA, Raíssa Forte Pires; GOMES, Adriana Leite Limaverde. Concepções de professores de Educação Física sobre inclusão escolar. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 2, p. 414-429, 2017. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8867. Acesso em: 29 nov. 2023.

DIAS, Hare Lis Amaral Barbosa; BORRAGINE, Solange de Oliveira Freitas. A inclusão de crianças autistas nas aulas de Educação Física escolar. **Revista Expressão Da Estácio**, v. 3, 2020. Disponível em: https://estacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/REDE/article/view/342. Acesso em: 29 nov. 2023.

DUARTE, Maria Mônica Venancia Duarte; FARIA, Hila Martins Campos Faria. Estresse parental e autismo. **Cadernos de Psicologia**, Juiz de Fora, v. 2, n. 4, p. 290- 307, jul./dez. 2020.

GORGATTI, M. G.; PENTEADO, S. H. N. W; PINGE, M. D.; ROSE, D. Atitude dos professores de Educação Física do ensino regular em relação a alunos portadores de deficiência. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 12, n. 2, p. 63-68, 2004.

GREGUOL, Marcia; MALAGODI, Bruno Marson; CARRARO, Attilio. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física: atitudes de professores nas escolas regulares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 33-44, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/HWcyz3zrkHLwYRMMCHT9j6D/abstract/?lang=pt. Acesso em: 29 nov. 2023.

HONDA, Fernanda Ramaglia. **Transtorno do espectro autista:** uma abordagem sobre as políticas públicas e o acesso à sociedade. Trabalho de Conclusão do Curso de Farmácia - Bioquímica da Faculdade de Ciências Farmacêuticas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020.

LEBOYER, M. **Autismo infantil:** fatos e modelos. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LOURENÇO, Carla; ESTEVES, Dulce; CORREDEIRA, Rui. Potencialidades da atividade física em indivíduos com perturbação do espectro do autismo. Desporto e Atividade Física para todos. **Revista Científica da FPDD**, v. 2, n. 2, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321168724. Acesso em: 29 nov. 2023.

MOREIRA, Jéssica. **Em debate:** Os desafios da inclusão escolar. [online]. Publicado dia 15 abr. 2014. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/reportagens/em-debate-os-desafios--da-inclusao-escolar/. Acesso em: 29 nov. 2023.

MASSION, J. Sport et autismo. **Science & Sports,** v. 21, p. 243-248, 2006.

OLIVEIRA, V. M.; MIRANDA, A. A. B. Ensino colaborativo e educação física: contribuições à inclusão escolar. *In*: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 6., 2014, São Carlos. **Anais**. São Carlos: UFSCar, 2014. p. 1-21.

OLIVEIRA, Rosane de Machado. A Importância da Formação Continuada dos Educadores no Contexto Educacional Inclusivo e a Influência da Mediação no Ensino-Aprendizagem na Educação Especial. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 02, 1. ed., v. 16, p. 522-545, mar. 2017.

(OPAS/OMS) ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE E ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. 2019. **Transtorno do espectro autista** [online]. OPAS/OMS, 2019 Disponível em: https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista. Acesso em: 29 nov. 2023.

ROPOLI, Edilene Aparecida *et al*. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SAVALL, Ana Carolina Rodrigues; DIAS, Marcelo. (Orgs). **Transtorno do espectro autista:**

do conceito ao processo terapêutico [livro eletrônico]. São José/SC: FCEE, 2018.

SCHLIEMANN, André; ALVES, Maria Luíza Tanure; DUARTE, Edison. Educação Física Inclusiva e Autismo: perspectivas de pais, alunos, professores e seus desafios. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 34, n. esp., p. 77-86, 2020. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/173149. Acesso em: 29 nov. 2023.

SIQUEIRA, Mônica Frigini; CHICON, José Francisco. **Educação física, autismo e inclusão:** ressignificando a prática pedagógica. Fontoura Editora, 2020. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Educa%C3%A7%C3%A3o_f%C3%ADsica_autismo_e_inclus%C3%A3o.html?id=pA7WDwAAQBAJ&redir_esc=y. Acesso em: 29 nov. 2023.

WHITEMORE, Robin; KNAFL, Kathleen. The integrative review: updated methodology. **Journal of Advanced Nursing,** v. 52, n. 5, p. 546-553, 2005. Blackwell Publishing Ltd.

A POSSIBILIDADE DO USO DE JOGOS ELETRÔNICOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Francisco Jeferson Nunes Maia
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Licenciatura em Educação Física, Campus de Pau dos Ferros/RN
jefersonmaia@alu.uern.br

Layla Rhuanny Fernandes da Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Licenciatura em Educação Física, Campus de Pau dos Ferroas/RN
laylarhuanny@alu.uern.br

Matheus Francisco Mendes Costa
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Licenciatura em Educação Física, Campus de Pau dos Ferroas/RN
matheusfrancisco@alu.uern.br

Vânia Maria Pessoa Rodrigues
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Docente do Curso em Educação Física, Campus de Pau dos Ferros/RN
vaniapessoa13@hotmail.com

RESUMO

Objetivo: realizar uma revisão sistemática a partir de artigos científicos produzidos sobre o uso de jogos eletrônicos nas aulas de Educação Física. Também, discutir se os jogos eletrônicos podem ser uma boa opção para as aulas de Educação Física escolar. **Método:** trata-se de revisão integrativa de literatura do tipo descritiva através do *Google* Acadêmico, período de agosto a setembro de 2022, utilizando como descritores "jogos eletrônicos", "Educação Física" e "exergames", na qual foram selecionados sete trabalhos para análise e discussão. **Resultados:** as pesquisas encontradas indicam a possibilidade de utilização de jogos eletrônicos como ferramentas pedagógicas nas aulas de Educação Física. Na perspectiva dos alunos e professores, constatou-se que a maioria tem conhecimento dos jogos eletrônicos, porém, são pouco explorados na escola. E, aparece também enquanto conteúdo para reabilitação e promoção da saúde. **Discussões:** as discussões trataram sobre os jogos eletrônicos na visão pedagógica nas aulas de Educação Física, quebrando tabus, tendo assim não somente uma visão negativa, mas também positiva sobre os jogos digitais. **Considerações finais:** por fim, analisando a ideia dos jogos eletrônicos, foi percebido que os jogos eletrônicos de movimentos apresentam potencial para uso pedagógico, sendo um aliado da Educação Física escolar, por ter o intuito da movimentação, mesmo que seja em frente às telas, mas expressa a ideia da cultura do movimento corporal. Apesar das lacunas para esse processo, o intuito é buscar novas experiências e alternativas enquanto instrumento de intervenção que contribui para o ganho de conhecimento, aderência, ação reabilitadora, na melhoria da qualidade de vida e na prática pedagógica.

Palavras-chave: Educação Física; Jogos Eletrônicos; Exergames.

INTRODUÇÃO

Segundo a revista *Superinteressante*, da Editora Abril, em 1961, Steve Russell foi responsável pela criação do primeiro jogo eletrônico. Isso ocorreu em virtude da necessidade dele em fazer um teste de estresse em uma máquina que o *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) recebeu, máquina essa que era considerada o computador mais moderno do mundo. O jogo criado pelo estudante se tratava de uma simulação em que duas naves espaciais batalhavam, mas não houve comercialização do programa (Superinteressante, 2001).

Com o passar do tempo, houve evolução nos jogos eletrônicos, que acabaram se passado de mãos em mãos. Em 1971, foi criado outro jogo que foi intitulado de "Pong", em que era possível simular uma partida de pingue-pongue virtual. Até que começou uma grande evolução com a criação de consoles para jogar esses jogos. Em 1972, Raph Baer lançou o primeiro console da história, o Odyssey 100, depois cresceu ainda mais o mercado dos consoles com a criação de mais e mais jogos, como o *Atari*, *Master System*, *Mega Drive* e um dos mais importantes e famosos, o Super Nintendo (Batista *et al.*, 2007). Até que chegamos nos dias atuais, quando acontece a grande guerra de consoles, sendo o futuro do mercado contestado por duas empresas veteranas que disputam as próximas versões de seus sistemas de jogos. De um lado, a *Microsoft* com o *Xbox*, e do outro, a *Sony* com o *Playstation* (Seabra *et al.*, 2014).

Ao longo do tempo, os jogos ficaram mais acessíveis, pois a evolução das tecnologias foi possibilitada aos jogos que só podiam ser jogados a partir de consoles super caros e potentes a ser jogados em computadores, *smartphones* e outros dispositivos eletrônicos, sendo essa, sem dúvida, uma das maiores evoluções, já que você consegue ter um console na palma da mão (Seabra *et al.*, 2014). Tudo isso envolve conhecimento, planejamento e tecnologia moderna.

> Hoje, a criação de um novo game ou uma nova versão de um jogo popular envolve milhões de dólares de investimentos. Tudo é pensado antes do novo jogo sair do papel. Do conceito à definição do gênero, passando pela escolha do tema, cada jogo eletrônico é projetado de acordo com a plataforma na qual será utilizado. A plataforma é o hardware usado para rodar o game. Pode ser um microcomputador, um console, um tablet até um smartphone (Barboza; Silva & 2014, p. 6-7).

Nesse universo tecnológico e da evolução dos jogos eletrônicos, um dos jeitos de jogar é a partir da movimentação e isso acontece desde as grandes parafernálias que eram encontradas em vários fliperamas, como o super jogo de dança mais acessado "*Dance Dance Revolution*" de 1998, que sem dúvida foi um dos maiores lançamentos feito pela empresa japonesa Konami, até os atuais e modernos jogos como o "*Just Dance 2022*", que hoje podem ser jogados em casa a partir de pequenos consoles, o que foi possibilitado pelo grande avanço de toda a tecnologia.

O portal G1 traz, em uma matéria publicada no ano de 2019, que a utilização dos games ajuda na promoção da saúde, sendo vista por especialistas como uma boa saída para as pessoas que sofrem com sedentarismo (Portal G1, 2019). Também os jogos podem ser usados para mais benefícios, como na reabilitação de pacientes que possuem alguma doença crônica, por exemplo, na reabilitação do paciente com a doença de Parkinson, "[...] após as intervenções com o uso do *serious game Motion Rehab AVE 3D* houve benefícios na mobilidade dos pacientes com tal enfermidade." (Lorezon & Martel, 2021, p. 3).

Na atualidade, podemos perceber que os jogos não são mais vistos somente como um passatempo de crianças e adolescentes, podendo ser usados em diversas áreas, seja para realizar a recuperação de algum paciente, realizar a simulação de construções para projetos de arquitetura, na escola, no lazer ou entre diversas tarefas cotidianas.

Diante disso, surge a questão: por que não usar os jogos eletrônicos nas aulas de Educação Física como uma forma diferente de abordar a temática jogos eletrônicos? Tendo em vista que hoje existe uma vasta gama de jogos que vão desde os educativos aos práticos, jogos de fácil acesso como o "*Kahoot*", jogo de interação síncrona, que pode ser usado para testar o conhecimento dos alunos em testes de múltiplas escolhas e com isso fazer uma "disputa" de forma totalmente saudável entre os alunos. Opções não faltam, pode-se, ainda, partir para o emprego de um "*Just Dance*", sendo necessário um pouco mais de investimento, mas usado para realizar uma aula super divertida e dinâmica de dança, chamado de exergame, o qual possibilita ao sujeito ter uma experiência motora e o dispêndio de esforço físico semelhante a um esporte ou exercício físico (Toschi, 2014).

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é realizar uma revisão sistemática a partir de artigos científicos produzidos sobre o uso de jogos eletrônicos nas aulas de Educação Física. Também, discutir que os jogos eletrônicos podem ser uma boa opção para as aulas de Educação Física escolar.

METODOLOGIA

Foi realizada uma revisão integrativa de literatura de natureza descritiva, através do *Google* Acadêmico, em agosto de 2022, utilizando-se das palavras-chave "jogos eletrônicos", "Educação Física" e "exergames", com o operador booleano *AND*, sendo encontrados quatrocentos e trinta e oito (438) referências em relação aos termos empregados.

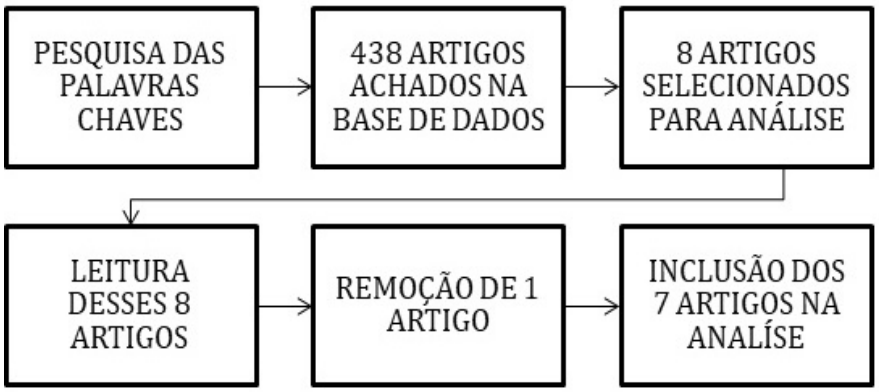
No entanto, a pesquisa foi limitada aos trabalhos produzidos em língua portuguesa, com a intenção de identificar a produção nacional acerca do tema. Destes, foram selecionados oito artigos em um universo de 438 artigos, os quais foram sucintamente selecionados a partir da aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, sendo removido um por não atender a expectativa do estudo, restando sete artigos que melhor se encaixam ao objeto de estudo definido para a realização deste trabalho.

Para o processo de análise, foram estabelecidos os seguintes critérios de exclusão: ar-

tigos de revisão sistemática; os que não abordavam os jogos eletrônicos como tema principal da pesquisa; que se repetiam entre os termos de busca; trabalhos que apresentavam uso da tecnologia de jogos eletrônicos para outros fins; que não tratavam do tema Educação Física e ao mesmo tempo do tema jogos eletrônicos e artigos não disponíveis na íntegra para *download.* Os critérios de inclusão foram: artigos no idioma português; artigos publicados há muitos anos; apenas artigos científicos publicados em revistas; leitura dos resumos e, posteriormente, leitura na íntegra a fim de identificar os relacionados com o objetivo da pesquisa.

Após a verificação inicial dos artigos e leitura de seus resumos a fim de compreender o foco do artigo, foram selecionados sete artigos para análise. O processo de seleção é apresentado no fluxograma logo a seguir (Figura 1).

Figura 1 — Fluxograma do processo de seleção dos artigos, ano 2022



Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Por fim, os critérios de busca precisam garantir a representatividade da amostra, sendo um importante indicador da confiabilidade e fidedignidade dos resultados. Sendo assim, as informações são apresentadas a seguir e destinam-se à elaboração de sínteses e recortes sobre os referenciais teóricos que subsidiaram o texto final desta revisão integrativa.

RESULTADOS

Apresentamos a seguir uma sinopse que contém as principais características dos artigos selecionados neste trabalho, sendo retratados como título do estudo, ano de publicação, autores, objetivo, resultados e principais conclusões. Os sete artigos utilizados na revisão estão expostos com detalhes no Quadro 1 abaixo.

Quadro 1 — Principais achados dos estudos selecionados, ano 2022.

TÍTULO	ANO	AUTORES	OBJETIVO	RESULTADO	CONCLUSÕES
JOGOS ELETRÔNICOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	2006	FARIA, Elizabet Rezende	1- Identificar o conhecimento que os alunos da ESEBA/UFU têm sobre os benefícios e malefícios do videogame; 2- Demonstrar para as pessoas nossa capacidade de pesquisar apesar da idade; 3- Pesquisar quais os benefícios emalefícios que o jogo de videogame trás para crianças e adolescentes; 4- Socializar o resultado da pesquisa para pais e alunos da ESEBA/UFU, através palestra, folder, jornal da escola e da página da Internet.	Do universo de 88 alunos entrevistados, 74 eram do sexo masculino e 14 do sexo feminino. Quando perguntados se o jogo de videogame traz algum benefício para crianças e adolescentes, 46 alunos (52,28%) responderam não, 36 (40,91%) responderam afirmativamente e 06 deixaram a reposta em branco (6,81%).	Diante do acima exposto, entendemos que o videogame pode trazer sim algumas contribuições para o desenvolvimento e para a educação de crianças e adolescentes, mas nem todos os jogos, pois não podemos desprezar também os perigos existentes em muitos dos jogos de videogame, conforme veremos a seguir.
OS JOGOS ELETRÔNICOS NO CONTEXTO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	2020	RODRIGUES JÚNIOR, Emilio Rodrigues; SALES, José Roberto Lopes	Verificar a opinião dos professores quanto ao uso dos jogos eletrônicos no contexto pedagógico da Educação Física Escolar e a aceitação dos alunos quanto ao uso nas aulas de educação física.	Perante apresentação do tema proposto, no presente estudo, objetivando verificar a aceitação dos Jogos Eletrônicos como conteúdo pedagógico da Educação Física Escolar na perspectiva dos alunos e professores, constatou-se que a maioria dos professores e alunos entrevistados têm conhecimento dos jogos eletrônicos como, por exemplo, *Super Mario Bros*, *Street Fighter* e *FIF*A.	Concluiu-se que a maioria dos professores (69,26%) faria uso dos jogos eletrônicos como conteúdo pedagógico da Educação Física Escolar e 85,35% dos alunos aceitariam os jogos nas aulas, 30,74% dos professores opinaram que não fariam uso e 17,65% dos alunos não faz questão dos jogos

JOGOS ELETRÔNICOS E EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA OPÇÃO PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	2021	SILVA, Marcelo Andrade.	Descrever os caminhos percorridos na construção e execução de uma proposta de ensino na EFE tendo como objeto de conhecimento os jogos eletrônicos (JEs), sendo este abordado em uma perspectiva da cultura corporal do movimento, durante o período de distanciamento social e suspensão das aulas presencial decorrente da pandemia de COVID-19.	Os principais resultados alcançados foram: participação expressiva dos alunos, identificação de características provenientes do uso dos jogos, possibilidade de articulação dos conhecimentos e peculiaridades de sua utilização, além do desenvolvimento da ressignificação e de sua adaptação.	Na proposta foi possível identificar que os alunos no ensino fundamental anos iniciais se sentem confortáveis, mesmo em um modelo de ensino remoto, em tematizar os JEs nas aulas de EFE. Este fato pode estar relacionado a ludicidade e significância presente nesses jogos para os alunos, como também em relação ao domínio dos aspectos destes, dado que o professor não é o único detentor do conhecimento sobre as características do jogo e os caminhos a serem percorridos.
DISPÊNDIO ENERGÉTICO DURANTE A PRÁTICA DE EXERGAMES: UM ESTUDO COM CRIANÇAS DA REGIÃO SUL DO BRASIL	2014	SANTO, Rafaela Espírito *et al*.	Avaliar o dispêndio energético em jogos de videogame ativo (exergames) e comparar as modalidades de jogo tênis, natação e boxe, considerando as variáveis equivalentes metabólicos (METs), frequência cardíaca e escala subjetiva de esforço	Foram encontrados valores de média e desvio padrão de 3,1±1,5 METs, 5,2±2,5 METs, 5,63±2,2 METs para as três modalidades respectivamente. Houve diferença estatisticamente significativa entre tênis e natação e tênis e boxe na variável METS, entre tênis e natação e tênis e boxe na variável frequência cardíaca.	Nosso estudo indica que a prática de exergames permite que os praticantes realizem atividade física que alcance níveis moderado a vigoroso, podendo ser recomendado para crianças como uma forma delas alcançarem as recomendações de atividade física.
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLA: UM OLHAR SOBRE OS JOGOS ELETRÔNICOS	2007	SILVEIRA, Guilherme Carvalho Franco; TORRES, L. M. Z.	Este trabalho apresenta um estudo sobre os jogos eletrônicos na Educação Física escolar	Os resultados indicam a necessidade de as escolas pesquisadas refletirem sobre a seleção dos jogos eletrônicos como conteúdo, oferecendo possibilidades de educar os jovens para a cultura eletrônica que, como outras formas culturais, interfere na capacidade dos sujeitos de perceber a realidade.	Enfim, entendemos que é urgente a aproximação da Educação Física escolar a essa dimensão da cultura lúdica, de forma que não se negue aos alunos a oportunidade de construir uma compreensão e uma prática críticas sobre ela.

EXERGAMES NO CIBERESPAÇO: UMA POSSIBILIDADE PARA EDUCAÇÃO FÍSICA	2011	VAGHETT; MUSTARO; BOTELHO.	Investigar os EXG (consoles e jogos) em rede e sua utilidade para a Educação Física, com vistas a: a) Investigar as capacidades físicas exigidas nos jogos; b) Classificar os jogos de acordo com o CEF e explorar a possibilidade de utilização na educação a distância e e-learning; c) Explorar a Teoria do Fluxo como parâmetro para uma experiência positiva em ambiente de aprendizagem virtual on-line.	A visão geral sobre EXG no ciberespaço foi construída de acordo com os objetivos: a) as exigências físicas para os jogos; b) os conteúdos da educação física e possibilidades para a educação a distância; c) teoria do fluxo. Com base nos critérios de exclusão, foram encontrados, nas pesquisas, 16 games com novos protótipos de EXG para o grupo Design de EXG; outros 57 games foram encontrados para o grupo EXG Domésticos	A partir dos resultados obtidos, pode-se caracterizar a relevância do exergames na Educação Física real e também a importância da abordagem da Teoria do Fluxo no jogo e na educação.
CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS DE ESCOLARES E SUA PERCEPÇÃO SOBRE A UTILIZAÇÃO DOS EXERGAMES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	2014	VIEIRA, K. L. *et al.*	Descrever e analisar as características comportamentais de alunos do 6º ano de uma escola pública municipal da cidade de Rio Grande/RS, além de verificar qual sua percepção sobre a utilização dos Exergames nas aulas de Educação Física.	Destes, 48,3% apresentaram IMC de sobrepeso/obesidade, 45,8% foram classificados como ativos, quando não consideradas as aulas de EF na escola, 58,2% relataram permanecer três horas ou mais por dia à frente do computador, 62,4% relataram permanecer três horas ou mais por dia à frente da TV e 45,9% relataram jogar videogame, três horas ou mais por dia. Dos alunos estudados, 89,6% relataram ter gostado das aulas com exergames.	Notou-se que a prevalência de sedentarismo entre os escolares foi elevada, assim como o tempo sedentário à frente da TV, do computador e do videogame; e ainda que a grande maioria dos escolares estudados estão abertos à proposta de utilização de nova ferramenta nas aulas de Educação Física.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

A apresentação do resultado deve ser clara e completa para permitir ao leitor realizar uma rápida avaliação crítica dos dados. Portanto, são informações pertinentes e detalhadas, baseadas em autores que discutem a temática em questão, sem omitir qualquer evidência relacionada. Nesse debate, discorrem que o jogo de videogame traz algum benefício para crianças e adolescentes, apresentam o uso dos jogos eletrônicos como conteúdo pedagógico da Educação Física Escolar, além da possibilidade de educar os jovens para a cultura eletrônica.

DISCUSSÕES

A análise dos dados demanda uma abordagem organizada no sentido de ponderar com rigor as características de cada estudo, além de proporcionar um debate significativo em relação ao emprego de jogos eletrônicos e/ou exergames como ferramenta pedagógica no campo da Educação Física Escolar.

Na Educação Física, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em um olhar mais atento, acaba por incorrer e reforçar práticas hegemônicas existentes, com isso, algumas temáticas são deixadas de lado, assim como os próprios jogos digitais, que podem ser usados nas aulas, mas acabam não sendo comumente utilizados. Um fator que pode ser determinante desse não uso dos jogos eletrônicos seresta relacionado à formação de professores, uma vez que nesse processo formativo, o uso de jogos digitais ainda não era tão recorrente, ou mesmo, por não possuírem contato com esses jogos, eles acabam por não saber como incluí-los de forma pedagógica nas aulas. Com isso, quando são questionados sobre o uso desses jogos em sala, possivelmente não se mostrem favoráveis à sua utilização em sala de aula (Silva, 2021).

A proposta de ter como objeto de conhecimento os jogos eletrônicos ocorreu em virtude da possibilidade de o professor considerar que "o aluno mobiliza saberes que lhe fazem sentido, que lhe dão prazer" (Betti *et al.*, 2015 *apud* Silva, 2021, p. 162). Ou seja, os alunos podem adquirir conhecimentos, considerando que eles gostam e se divertem com os jogos digitais. Para eles, faz sentido prestar total atenção e participar dessa aula, pois a temática empregada desperta a curiosidade e se relaciona com o meio que ele utiliza como passatempo fora do ambiente escolar. Para isso, é necessário conhecer os alunos e saber quais seus conhecimentos prévios para desenvolver melhores estratégias de ensino.

Nessa perspectiva, é possível incluir os jogos eletrônicos como objeto de ensino no ensino fundamental, mais especificamente nos anos iniciais, haja vista o contato que os alunos já têm com esses tipos de jogos nessa idade. Desse modo, permitir a exploração das possibilidades dos jogos, além de contribuir para refletir sobre sua relação com outras práticas, como também referente ao consumo desses, pode contribuir para o desenvolvimento de olhares distintos sobre o mesmo tema.

Desde muito tempo e até mesmo atualmente, os jogos eletrônicos ainda são vistos como um problema por algumas pessoas, levando-se em consideração que muitos jovens abrem mão da prática de exercícios físicos e dos esportes que colocam o corpo em movimento. Porém, os jogos de hoje possuem muito mais alternativas do que os jogos de antigamente, devido aos avanços tecnológicos e também por causa desse sedentarismo que os jovens desenvolveram por passar inúmeras horas em frente às telas. Como bem esclarecem os autores a seguir.

> No passado os jogos eletrônicos não solicitavam às crianças tanta movimentação corporal. Atualmente, os jogos modernos são mais dinâmicos requerendo, portanto, mais ação corporal dos envolvidos, ou seja, para dar andamento ao jogo é preciso que a criança movimente partes corporais pertinentes ao jogo (Rodrigues Júnior & Sales, 2012, p. 6).

Nesta perspectiva, cada vez mais os jogos digitais podem se aproximar dos conteúdos da Educação Física Escolar, sabendo que os jogadores não ficam necessariamente sentados e estáticos. Uma alternativa pode ser a inserção dos Jogos Eletrônicos de Movimento (JEM), onde os jogadores não ficam parados enquanto jogam. Um estudo de Santo *et al.* (2014) avalia o gasto energético de 20 crianças, com idade entre 08 e 10 anos, durante a prática de Jogos de Movimento. As crianças foram submetidas a três sessões de JEM de dez minutos cada, com intervalo de cinco minutos entre elas. Os resultados indicaram níveis de intensidade de moderado a vigoroso. Segundo os autores, essa prática pode ser indicada para crianças com o objetivo de atender às recomendações de atividade física. Apesar de a pesquisa não ter sido realizada na escola ou em uma aula, as crianças que participaram estão em idade escolar.

Tratando mais diretamente sobre os JEM nas aulas de Educação Física, podemos citar o estudo de Vieira *et al.* (2014), em que foi realizada uma pesquisa com alunos do sexto ano de uma escola pública municipal da cidade de Rio Grande/RS. Os autores tinham como objetivo saber qual a percepção dos alunos sobre a utilização dos exergames (jogos de exercício) nas aulas de Educação Física. Os jovens investigados gostaram da experiência com os JEM e relataram que as intervenções realizadas de modo convencional pelo professor e a que utilizou os JEM foram bem semelhantes, pois abordavam os mesmos esportes. Diante disso, foi possível observar a possibilidade de utilizar os jogos eletrônicos como uma ferramenta pedagógica no ensino da Educação Física Escolar, saindo daquele ensino convencional e inserindo os jogos que fazem parte do cotidiano de algumas das crianças e adolescentes.

Na análise de Vaghetti, Mustaro e Botelho (2011) sobre a utilização dos jogos eletrônicos de movimento como ferramenta pedagógica, a forma como a Educação Física é ensinada foi problematizada. Os autores relatam que o ensino da Educação Física ainda está pautado no esporte de rendimento, o lúdico perde espaço, com isso, gera uma desmotivação nos alunos quanto à prática de exercício físico, além de excluir os menos habilidosos. Pois é importante considerar que o JEM é uma ferramenta pedagógica inovadora na Educação Física Escolar, por ser mais inclusiva, lúdica e atrativa.

Um fator de destaque é que muitas pessoas consideram que os jogos eletrônicos não trazem benefícios para os jogadores, isso ficou evidente no estudo realizado por Faria (2006), em que, do universo de 88 alunos entrevistados, 52,28% dos entrevistados, que foram 46 alunos, entendem que o videogame não traz benefícios para a criança e o adolescente. Porém, existem autores que possuem uma visão diferente sobre este tema. À luz da psicologia da neurociência,

os computadores, videogames, certos programas da TV e filmes de hoje, usados ou vistos na dose certa, ensinam a selecionar e processar informações, a exercitar a lógica e a deduzir, em suma, a raciocinar. Diante do exposto, podemos considerar as duas visões, os jogos podem trazer alguns benefícios para os seus praticantes, porém, ao serem usados de maneira exagerada ou a partir do momento que prejudicam a saúde do jogador, não podemos mais considerar tal prática como benéfica (Souza; Zacobi, 2006 *apud* Faria 2006).

Um estudo realizado por Rodrigues Júnior e Sales (2012) teve como amostra 100 professores da rede pública e privada e 350 estudantes, com o objetivo de verificar a aceitação dos jogos eletrônicos como conteúdo pedagógico da Educação Física Escolar na visão dos alunos e professores. Constatou-se que a maioria dos professores e alunos entrevistados têm conhecimento dos jogos eletrônicos como, por exemplo, *Super Mario Bros*, *Street Fighter* e *FIFA*. Quanto à possibilidade de transformar certos jogos eletrônicos em realidade nas aulas de Educação Física Escolar, um percentual de 52,63% é favorável e 47,37% visualizam muitas dificuldades para que isso aconteça. Portanto, concluiu-se que a maioria dos professores (69,26%) e alunos (82,35%) faria uso dos jogos eletrônicos como conteúdo pedagógico da Educação Física Escolar e acham interessantes os jogos eletrônicos. Mas 30,74% e 17,65% opinaram que não fariam uso e não acham interessantes os jogos eletrônicos.

No estudo de Silveira e Torres (2007), os participantes foram 40 adolescentes, 20 do sexo masculino e 20 do sexo feminino, com idades entre 11 e 17 anos, sendo 10 estudantes de cada escola, além de 4 professores, 1 de cada escola, sendo dois do sexo masculino e dois do sexo feminino, com idade entre 21 e 47 anos. O objetivo foi investigar, por meio de um questionário aberto, as representações de alunos e professores de Educação Física sobre os jogos eletrônicos como conteúdo dessa disciplina. Entre os alunos, 100% respondeu que tinha acesso aos jogos eletrônicos. Grande parte dos adolescentes percebe os jogos eletrônicos como uma possibilidade para a aula e propôs ideias que poderiam ser aproveitadas. Entretanto, alguns deles divergem dessa ideia, provavelmente pelo pensamento de que a aula de Educação Física é sinônimo de atividade física, e não uma área de conhecimento.

Dos professores que responderam ao questionário, três afirmaram que têm contato com os jogos eletrônicos, por mais de duas horas semanais. Os quatro professores consideram que os jogos eletrônicos deveriam ser conteúdo das aulas de Educação Física, porém dois destes consideram que um acompanhamento de perto pelo professor seria muito importante (Silveira & Torres, 2007).

Também foi observado nos artigos que, mesmo com essa inserção dos jogos digitais, ainda deve haver uma conscientização sobre eles, a fim de que esses jogos não se tornem prejudiciais na vida das crianças e adolescentes, haja vista que, a partir do momento que se tornarem um vício, podem fazer com que os jovens tenham menos foco nos estudos, ou até mesmo acarretar problemas de saúde. Além desses fatores citados durante o estudo que foi desenvolvido, a

escola e as pessoas que ocupam cargos como de diretor também exercem influência sobre essa temática em sala de aula. Porém, isso não significa apenas ser favorável ou não ao uso, muitas escolas não apresentam condições de possuir algum equipamento para a realização de alguns jogos eletrônicos.

É realidade que a informática tem ganhado cada vez mais espaço e a tendência é que essa evolução continue, muito mais pessoas estão conectadas e as trocas de informações acontecem de maneira muito rápida, com isso, as crianças e adolescentes em idade escolar podem receber influências no âmbito escolar.

> Em todo o universo, a informática passou a ser um instrumento de trabalho e uma fonte metodológica para ensino. A sociedade vive visualmente dirigida, onde se torna notório que a mídia eletrônica tem influenciado o comportamento das crianças e jovens que encontram na idade escolar (Rodrigues Júnior & Sales, 2012, p. 7)

Contudo, a tecnologia já é usada em sala de aula, por exemplo, no *notebook*, no projetor, na televisão, no computador e até mesmo nos celulares para realizar buscas na internet. Com isso, espera-se que os jogos eletrônicos também sejam utilizados e que ganhem ainda mais força e adeptos.

Diante dos estudos realizados e analisados sobre a temática dos jogos eletrônicos em um cenário pedagógico das aulas de Educação Física na escola, foi possível observar uma variedade de opiniões. Atualmente, ainda não é tão comum utilizar tais jogos nesse contexto, porém, futuramente pode ser que, devido às evoluções tecnológicas, isso se torne corriqueiro, pois cada vez mais os JEM são aperfeiçoados, por exemplo, dirigir em um simulador já é possível há algum tempo. Desse modo, a prática de esportes como voleibol, beisebol e até mesmo de golfe também pode ser realizada em simuladores, fator esse que não é prejudicial, pois os praticantes estarão se movimentando e não irão necessitar de uma quadra de vôlei, ou campos de beisebol e golfe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas encontradas no decorrer da construção deste artigo demonstram que os jogos eletrônicos estão se expandindo cada vez mais para toda a população, não apenas como um meio de descontração e divertimento, mas também como uma intervenção favorável na reabilitação de pessoas com doenças ou algum tipo de deficiência que contém falta de equilíbrio e no desenvolvimento da agilidade de pessoas que possui Parkinson. Os jogos eletrônicos vêm ganhando cada vez mais espaço nessa era em que os meios digitais estão sendo bem mais valorizados. Falar de jogos digitais é relatar a infância das nossas crianças, cuja grande maioria está inserida nesse meio de alguma forma, trazendo à tona a importância e quebrando o tabu de que os jogos eletrônicos trazem malefícios.

Diante disso, entendemos que os jogos eletrônicos hoje têm uma grande importância para o processo de ensino-aprendizagem. Na Educação Física, cada vez mais eles vêm sendo introduzidos nas aulas e ganham adeptos, em sua maioria, os alunos. Porém, ainda há muito a ser avaliado e estudado sobre eles. Durante toda a discussão, trouxemos várias pesquisas e estudos que remetem aos JEM como uma possibilidade de uso pedagógico e um grande aliado para a Educação Física Escolar, diversificando as aulas, tornando-as mais interessantes, participativas, rompendo a idealização da Educação Física como formadora de profissionais esportivos e pessoas ativas.

Apesar das lacunas para esse processo, o intuito é buscar novas experiências e alternativas para a Educação Física Escolar, enquanto instrumento de intervenção que contribui para o ganho de conhecimento, aderência, ação reabilitadora, na melhoria da qualidade de vida e na prática pedagógica. Também, foi verificada uma pequena quantidade de publicações referentes à temática em questão.

REFERÊNCIAS

BARBOZA, Eduardo; SILVA, A. A evolução tecnológica dos jogos eletrônicos: do videogame para o *newsgame*. **5º Simpósio Internacional de Ciberjornalismo**, p. 1-16, 2014.

BATISTA, Mônica de Lourdes Souza *et al*. Um estudo sobre a história dos jogos eletrônicos. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista**, n. 3, jul./dez 2007. Disponível em: https://www.academia.edu/40013187/UM_ESTUDO_SOBRE_A_HIST%C3%93RIA_DOS_JOGOS_ELETR%C3%94NICOS. Acesso em: 10 jan. 2023.

FARIA, Elizabet Rezende. Jogos eletrônicos nas aulas de Educação Física. **Revista Especial de Educação Física–Edição Digital**, v. 3, n. 1, 2006.

LORENZON, Eveline; MARTEL, Magliani Reis Fiorin. O uso de *serious game* na reabilitação de pacientes com doença de Parkinson: estudo de caso. *In*: **Congresso Internacional em Saúde**. 2021.

PORTAL G1. **Atividade física associada a games ajuda a promover a saúde.** Publicado em 16 jan. 2019. [online]. Disponível em: https://g1.globo.com/pr/parana/especial-publicitario/puc-pr/profissionais-do-amanha/noticia/2019/01/16/atividade-fisica-associada-a-games-ajuda-a-promover-a-saude.ghtml. Acesso em: 29 nov. 2023.

RODRIGUES JÚNIOR, Emilio Rodrigues; SALES, José Roberto Lopes. Os jogos eletrônicos no contexto pedagógico da educação física escolar. **Conexões**, v. 10, n. 1, p. 70-82, 2012.

SANTO, Rafaela Espírito *et al.* Dispêndio energético durante a prática de *Exergames*: um estudo com crianças da região sul do Brasil. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 19, n. 6, p. 755-755, 2014.

SEABRA, Gabriel Martins Bueno *et al*. Marketing de relacionamento: Um estudo de caso

sobre a Guerra dos consoles entre *Microsoft* e *Sony* no ano de 2013. **Ideias e Inovação-Lato Sensu**, v. 2, n. 1, p. 77-88, 2014.

SILVA, Marcelo Andrade. Jogos eletrônicos e Educação Física: uma opção para os anos iniciais do ensino fundamental. **Motrivivência**, v. 33, n. 64, p. 1-17, 2021.

SILVEIRA, Guilherme Carvalho Franco; TORRES, L. M. Z. Educação física escolar: um olhar sobre os jogos eletrônicos. *In*: **XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. 2007. p. 16-21.

SUPERINTERESSANTE. **Como foi inventado o videogame?** Publicado em 31 jul. 2001. [online]. Disponível em: https://super.abril.com.br/tecnologia/como-foi-inventado-o-videogame/. Acesso em: 21 ago. 2022.

TOSCHI, Gabriel. *Dance Dance Revolution* (Arcade) e sua trilha sonora de mexer qualquer esqueleto irá cativá-lo. **Gameblast**, 2014. Disponível em: https://www.gameblast.com.br/2014/02/dance-dance-revolution-arcade-e-sua.html. Acesso em: 19 ago. 2022.

VAGHETTI, César Augusto Otero; MUSTARO, Pollyana Notargiacomo; BOTELHO, Silvia Silva da Costa. *Exergames* no ciberespaço: uma possibilidade para Educação Física. **Anais do X Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital**. 2011. p. 7-9.

VIEIRA, K. L. *et al.* Características comportamentais de escolares e sua percepção sobre a utilização dos *exergames* nas aulas de educação física. *In*: **Cinergis.** v. 15, n. 2, p. 65-69, abr./jun., 2014.

A SISTEMATIZAÇÃO DO CONTEÚDO “PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA” E AS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

Karina Paula Paiva de Brito
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Licenciatura em Educação Física, Campus de Pau dos Ferros/RN
karinapaula@alu.uern.br

Leandra Letícia de Sousa
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Licenciatura em Educação Física, Campus de Pau dos Ferros/RN
leticiasousa@alu.uern.br

Vânia Maria Pessoa Rodrigues
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Docente do Curso de Educação Física, Campus de Pau dos Perros/RN
vaniapessoa13@hotmail.com

RESUMO

Objetivo: O presente estudo teve como objetivo analisar as práticas corporais de aventura, de modo a identificar os problemas referentes a sua sistematização no âmbito escolar. **Método:** para isso, realizou-se um estudo de revisão integrativa entre os meses de maio a agosto de 2022, com base em artigos consultados na base de dados *Google* Acadêmico, utilizando as palavras-chave: “práticas corporais de aventura”, “Educação Física” e “Sistematização”. A partir dos critérios e combinações de palavras-chave definidas, foram localizadas 1.190 publicações. A amostra final foi composta por 5 artigos. **Resultados:** os problemas est**ão relacionados à estrutura, equipamentos e ausência de formação continuada para os docentes. Discussões:** o debate gira em torno do desenvolvimento das capacidades físicas, vivências no meio natural e em novos ambientes e prática de novas atividades físicas, onde os alunos poderão desfrutar de uma realidade que foge totalmente da rotina comum das aulas, proporcionando possibilidades de manifestação do elemento lúdico, da liberdade e do prazer e potencializando mudanças pessoal, social e do meio ambiente. **Considerações finais:** conclui-se que as práticas corporais de aventura ainda são pouco vivenciadas e sistematizadas na escola e nas aulas de Educação Física e que há uma série de empecilhos para a sistematização do conteúdo. Desse modo, negligencia-se a oportunidade de os discentes estarem em contato com uma variedade de práticas corporais do movimento, não lhes dando o direito de escolher e praticar aquela que melhor desejar ou com a qual tem afinidade.

Palavras-chave: Práticas corporais de aventura; Sistematização; Ensino.

INTRODUÇÃO

Os esportes radicais são caracterizados pela vivência de riscos a que os praticantes não são expostos nas atividades normais do dia a dia, dentro do contexto de aventura, caracterizado com fortes emoções. Além disso, existem esportes que provocam nos praticantes o senso de preservação da natureza, como o montanhismo e o arvorismo (Uvinha, 2000).

Neste trabalho deu-se ênfase à terminologia "Práticas Corporais de Aventura (PCA)", para nos referir às práticas que recentemente ganharam espaço como conteúdo da Educação Física e estão incluídas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador de ensino. "Elas aparecem como unidade temática a ser ensinada nas escolas a partir do ensino fundamental anos finais, onde se divide em práticas corporais de aventura urbanas nos 6° e 7° anos, e práticas corporais de aventura na natureza, nos 8° e 9° ano" (Brasil, 2018, p. 229).

Assim, as PCA, sejam elas no ambiente natural ou nos espaços urbanos, são para muitos pesquisadores elementos relevantes, entretanto, Tahara e Darido (2016) relataram que a maioria dos profissionais de Educação Física preferem escolher aquelas práticas que são tidas por eles como mais relevantes, ou seja, na maioria das vezes dá-se preferência aos esportes. Com isso, as PCA ficam de fora, pela aparência de maior dificuldade. Os autores ainda mencionam que as PCA são extremamente relevantes como conteúdo sistematizado, haja vista que elas trabalham diversas capacidades e habilidades motoras essenciais para os indivíduos (*Ibid*.).

Para Franco (2010), há muitos motivos para incluirmos os esportes de aventura na escola, dentre eles, alinhar a Educação Física com as propostas de preservação ambiental; expor um conteúdo pouco explorado na escola, mas bem apresentado pela mídia e presente na sociedade; tornar as aulas mais interessantes, haja vista a situação de muitas aulas de Educação Física na escola em que se faz presente uma metodologia tradicional; expandir a possibilidade de trabalho dos cinco eixos pedagógicos preconizados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação; tratar valores relacionados à Cultura Corporal de Movimento, tais como: respeito às diferenças e limites do outro, cooperação, desenvolvimento de diversas habilidades motoras, superação dos próprios limites, entre outros.

Entretanto, Freitas *et al.*, (2016) abordam que apesar do aumento da popularidade e de esse conteúdo estar presentes na BNCC, as PCA parecem não possuir ainda a mesma representatividade que outros esportes adquirem na escola, como o basquetebol, futebol, futsal, voleibol, handebol e atletismo.

A unidade temática PCA faz parte do conteúdo da Educação Física escolar, nela são exploradas as expressões e formas de experimentação corporal centradas nas práticas de aventuras provocadas pelas situações de imprevisibilidade, incertezas e desafios que se apresentam quando o praticante interage com o meio ambiente. Algumas dessas práticas costumam receber outras denominações, como esportes de risco, esportes alternativos e esportes extremos. Assim

como as demais práticas, elas são objeto de diferentes classificações, conforme o critério que se utilize. Na BNCC, documento norteador, optou-se por diferenciá-las com base no ambiente de que necessitam para ser realizadas: na natureza e urbanas. As práticas de aventura na natureza se caracterizam por explorar as incertezas que o ambiente físico cria para o seu praticante. Já as práticas de aventura urbanas exploram a "paisagem de cimento" para produzir essas condições de vertigem e risco controlado (Brasil, 2018).

Porém, para o desenvolvimento desse conteúdo na escola e sua prática na Educação Física, diversos motivos são elencados, como: formação continuada específica sobre o tema para os professores, infraestrutura das escolas, que geralmente favorece a realização de esportes coletivos como handebol, vôlei e futsal, ainda, questões históricas e culturais, por exemplo, o futebol ganhou muitos adeptos devido ao apoio do governo e divulgação na mídia fomentando o aumento do acesso nos lares brasileiros pelos meios de comunicação, portanto, é natural que as pessoas conheçam mais estes esportes (Guterman, 2009).

Diante desse contexto, surge o seguinte questionamento: como é realizada a sistematização do conteúdo PCA e suas implicações no contexto escolar. Nesse sentido, o objetivo geral deste trabalho consistiu em analisar as práticas corporais de aventura, de modo a identificar os problemas referentes a sua sistematização no âmbito escolar.

METODOLOGIA

O presente trabalho trata-se de uma revisão integrativa do tipo descritiva, de abordagem qualitativa. Para Triviños (1987, p. 112), "os estudos descritivos podem ser criticados porque pode existir uma descrição exata dos fenômenos e dos fatos". Portanto, é a explicação minuciosa dos resultados dos dados coletados de forma detalhada, rigorosa e exata de toda ação desenvolvida. Enquanto a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (Denzin; Lincoln, 2006).

Os artigos de revisão, assim como outras categorias de artigos científicos, são pesquisas que utilizam fontes de informações bibliográficas e eletrônicas para obtenção de resultados de pesquisas de outros autores, com o objetivo de fundamentar teórica e cientificamente um determinado objetivo. É denominada integrativa porque fornece informações mais amplas sobre um assunto/problema, constituindo, assim, um corpo de conhecimento. No entanto, para que esses artigos de revisão produzam resultados de qualidade, eles precisam ser realizados de acordo com um método científico que lhes confira validade (Mendes; Silveira; Galvão, 2008).

A elaboração do presente estudo foi realizada entre os meses de maio a agosto de 2022. É composto pelas seguintes fases: (1) definição da pergunta norteadora; (2) estratégia de busca na literatura; (3) critérios de inclusão; (4) critérios de exclusão; (5) identificação dos estudos e

coleta de dados (resultados); (6) análise categorial, isto é, sintetizar e discutir as evidências e/ou achados. Sendo essa organização descrita a seguir.

2.1 Definição da pergunta norteadora

Como é realizada a sistematização do conteúdo “Práticas Corporais de Aventura” e suas implicações no contexto escolar?

2.2 Estratégia de busca na literatura

Realizou-se um levantamento de publicações de artigos na base de dados do *Google* Acadêmico, envolvendo as seguintes combinações de palavras-chaves: “práticas corporais de aventura” and “Educação física” and “sistematização”.

2.3 Critérios de inclusão

A partir dessas palavras-chave, os dados foram selecionados levando-se em conta os seguintes critérios de inclusão: trabalhos disponíveis com o texto completo, publicações apenas na língua portuguesa, artigos de revisão e trabalhos correspondentes ao objetivo do estudo.

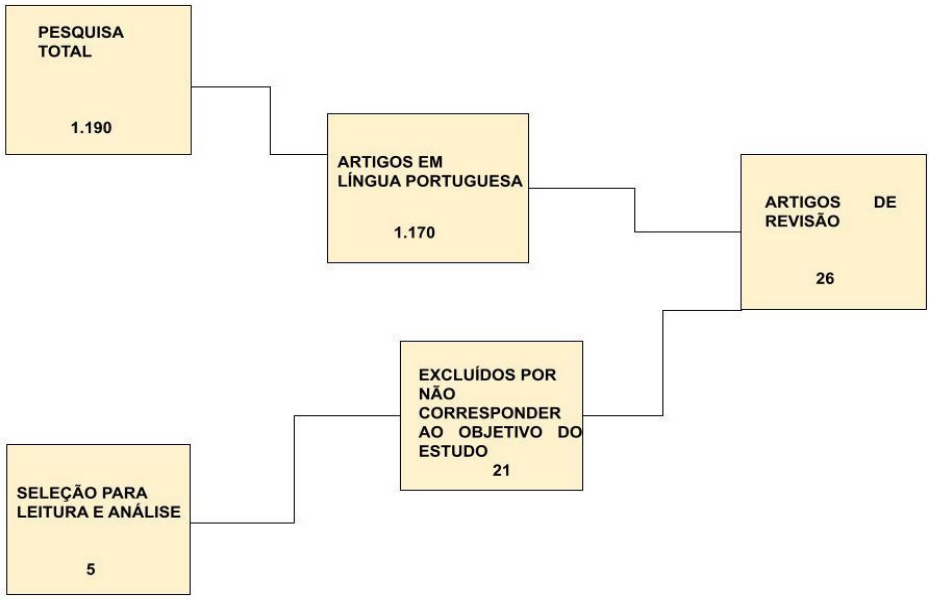
2.4 Critérios de exclusão

Artigos de outros idiomas e aqueles em que o objeto de estudo não estabelecia relação com o tema abordado, exclusão de outros tipos de trabalhos, por exemplo, resultantes de teses, dissertações, monografias, resenhas e livros.

2.5 Identificação dos estudos e coleta de dados

O resultado dessa busca de informações é apresentado em um fluxograma (Figura 1) usada para a compreensão do apanhado dos artigos que se destina à elaboração de sínteses sobre os postulados teóricos que compõem o texto final desta revisão integrativa.

Figura 1 — Fluxograma do processo metodológico de busca e análise dos artigos, ano 2022



Fonte: Elaboração das autoras.

2.6 Análise categorial

Por fim, utilizamos como método para a discussão dos resultados a Análise de Conteúdo para a construção de categorias importantes na organização das informações da pesquisa. Sendo uma proposta com base em Bardin (2016), o termo "Análise de Conteúdo" designa:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (*Ibid*., p. 47).

Nessa perspectiva, a Análise de Conteúdo é uma técnica de apreciação de comunicações, que visa ponderar o que foi mencionado na investigação, além de permitir um aprofundamento na compreensão dos dados em sua totalidade. Assim, diante do método proposto por Bardin, nessa etapa selecionou-se os principais pontos da pesquisa para a composição deste trabalho.

RESULTADOS

Nesse momento, o intuito é apresentar uma síntese acerca das PCA enquanto conteúdo da Educação Física escolar, sendo o tema prevalente nos estudos que compõem este trabalho. A seguir, o Quadro 1 apresenta uma sinopse das principais características dos artigos selecionados, sendo eles retratados com título do estudo, autor, ano de publicação e objetivo.

Quadro 1 — Sinopse das práticas corporais de aventura conforme seleção, ano 2022

TÍTULO	AUTOR	ANO	OBJETIVO
"Práticas corporais de aventura em aulas de Educação física na escola".	Alexander Klein Tahara; Suraya Cristina Darido	2016	Propor uma discussão e reflexão acerca da relação entre a Educação Física escolar e as Práticas Corporais de Aventura enquanto um possível conteúdo da área.
"Esportes de aventura nas aulas de Educação Física".	Dilvano Leder de França; Soraya Corrêa Domingues.	2015	Investigar as possibilidades e os desafios apresentados no processo de inclusão e aplicação dos esportes de aventura como conteúdo nas aulas de Educação Física no ciclo II do ensino fundamental.
"Práticas corporais de aventura em escolas brasileiras: revisão sistemática".	Héliton Jânio G. Rosa; Amanda Cristina de Souza; Ariane Karolaine Souza da Silva; Cleonice Terezinha Fernandes.	2019	Analisar como as Práticas Corporais de Aventura (PCA) foram desenvolvidas na escola nos últimos 10 anos.
"Esportes radicais na escola: uma revisão bibliográfica".	Gustavo Luiz Oliveira Santos.	2021	Revisar estudos produzidos sobre os esportes radicais nas escolas para tentar compreender quais são mais pesquisados e discutidos, seus efeitos na comunidade escolar, e servir de material de estudos aos professores que atuam neste cenário.
"Práticas corporais de aventura como conteúdo nas aulas de Educação Física Escolar: revisão sistemática".	Brenda Carvalho Silva; Gustavo De Sá Oliveira Lima; Regina Célia Vilanova Campelo.	2022	Conhecer e refletir sobre as possibilidades de introdução deste conteúdo no ambiente escolar, identificando possíveis desafios enfrentados pelos professores, evidenciando a importância da prática pelos escolares.

Fonte: Elaboração das autoras.

Portanto, os trabalhos, em sua maioria, trazem como objetivo uma discussão e reflexão acerca da relação entre a Educação Física escolar e as PCA enquanto conteúdo da área, sobre os possíveis desafios enfrentados pelos professores e a importância da prática pelos escolares. Assim, considerando os dados colhidos, pretendeu-se estabelecer um diálogo entre autores e pesquisadores que se dedicam ao estudo dessa temática.

DISCUSSÕES

A discussão dos resultados foi realizada de forma descritiva, a partir da interpretação e síntese dos autores abordados, baseando-se na literatura do assunto e visando atender ao objetivo proposto do estudo. Para isso, foram definidas as seguintes categorias temáticas: benefícios das práticas corporais de aventura; influência da estrutura física e material para a prática das PCA; formação e estratégias metodológicas dos professores.

Benefícios das práticas corporais de aventura

As PCA vêm sendo muito procuradas pelas pessoas com o objetivo de uma opção diferente de lazer e atividade física, também surgem diversas pesquisas sobre a prática no âmbito acadêmico e escolar, gerando a escrita e discussão de trabalhos acerca do conteúdo e ressignificando sua importância na prática pedagógica.

No entanto, em relação aos benefícios, os artigos selecionados, no geral, apresentam olhares positivos voltados para as PCA. França e Domingues (2015) relatam que os esportes de aventura proporcionam possibilidades de manifestação do elemento lúdico, da liberdade e do prazer, potencializando mudanças pessoais, estruturais e sociais. E inferem que tais PCA desenvolvem nos alunos suas habilidades motoras, capacidades físicas e até mesmo muitos fundamentos específicos à formação cidadã.

Tahara e Darido (2016) discorrem sobre os valores formativos que as PCA trazem, por exemplo, respeito às normas de segurança, ética nas modalidades, relações sociais e psicológicas inerentes às práticas (cooperação, coragem, liderança, gestão de conflitos e outros), bem como um respeito e cuidado com as questões ambientais.

Pensamento que vai ao encontro do expresso por Gregg (2009), quando evidencia que esses programas educacionais ao ar livre, usando excursões de vários dias, tendem a proporcionar aos alunos experiências enriquecedoras de distanciamento familiar. Faz-se uso de atividades de cooperação e resolução de problemas para desenvolver a comunicação e habilidades sociais, relacionadas especificamente para que o grupo possa atingir as metas do curso.

Na mesma direção, Silva, Lima e Campelo (2022) apontam que a prática dos esportes de aventura traz inúmeros benefícios aos envolvidos, alguns pontos foram destacados, como o desenvolvimento das capacidades físicas, vivências no meio natural, em novos ambientes e com novas atividades, e, a partir dessas novas atividades, os alunos poderão desfrutar de uma realidade que foge totalmente da rotina comum das aulas. Os estudantes poderão conhecer novos esportes, possibilidades e estímulos e o professor deve ser o maior estimulador dessa realidade.

Nessa perspectiva, as PCA despertam o interesse dos alunos e o desejo de realizar algo novo e desafiador. Nesse sentido, Schwartz (2018) comenta que as atividades centradas na aventura se diferenciam de outras formas de vivências por conterem características peculiares, como a percepção de risco controlado, além de possuírem inúmeros atrativos, podendo ser desenvolvidas tanto em ambientes naturais (em contato direto com a natureza, envolvendo a terra, a água e o ar), como em ambientes artificiais e urbanos (rampas de skate nas cidades, paredes de escalada em academias etc.).

Mesmo com todos os benefícios e apesar de a BNCC incluí-las em seu conteúdo oficial, Luz e Oliveira (2021, p. 228) afirmam "que ainda são poucos os professores que aplicam tais práticas". Outras dificuldades dessa inserção na escola

> são relativas aos riscos que as práticas oferecem para os alunos e também aos elevados custos dos equipamentos, entretanto, acredita-se que esses fatores possam ser adaptados às características, estruturas e possibilidades de cada escola e também através do gerenciamento dos riscos por parte dos professores (Franco; Tahara; Darido, 2018, p. 67).

Portanto, percebe-se ao longo do debate que os benefícios proporcionados pelas PCA para seus praticantes são positivos, porém, ainda é uma atividade pouco explorada no meio acadêmico, escolar e social, talvez em virtude de preconceitos, falta de equipamentos de segurança, de espaços adequados, de orientação específica e as próprias barreiras atitudinais, estruturais e sociais que permeiam esse conteúdo no campo da Educação Física escolar.

Influência da estrutura física e material para a prática corporal de aventura

Nesse ponto de vista, os autores apresentam um pensamento semelhante, ao relatarem que a falta de estrutura física da escola e a escassez de materiais apropriados interferem na sistematização do conteúdo dos esportes de aventura. De um lado, Farias Filho e Vago (2001) apontam que, para que o professor de Educação Física possa desenvolver com excelência sua prática pedagógica, torna-se necessário que haja condições de trabalho adequadas, pois, a falta de local e materiais disponíveis para realização das atividades é um dos fatores que podem

interferir, modificar e até prejudicar o planejamento e a execução das atividades propostas. Por outro lado, esta escassez de materiais e locais pode estimular a criatividade do professor na elaboração das suas aulas. Apesar da falta desses recursos, os professores podem e devem adaptar suas aulas à realidade das escolas/ espaços.

Santos (2021) e Rosa *et al.*, (2019) retratam em seus estudos que os professores afirmam não ter o devido domínio do conteúdo, um outro ponto negativo para que as PCA não sejam sistematizadas é o fato de que alguns professores as consideram como um risco elevado. Sabemos que nas PCA a presença de risco é algo inerente, como citado na BNCC, referente a esportes que trazem a sensação de perigo, risco controlado ao praticante, como o paraquedismo, a asa delta e o skate, por exemplo, esses esportes são alguns dos que compõem essa categoria da cultura corporal de movimento (Brasil, 2018).

Portanto, torna-se necessário que os professores compreendam a questão do gerenciamento do risco em suas aulas como nos alertam Dickson e Gray (2012), ao enfatizar a necessidade de priorizar a comunicação durante todo o planejamento e execução das vivências propostas; promover o envolvimento constante de professores, monitores, alunos e demais envolvidos; monitorar, revisar e adequar a prática durante todo o tempo, de acordo com cada contexto onde ela se desenvolve; verificar e certificar-se dos equipamentos empregados e/ou adaptados para uso. Portanto, são condutas que devem ser tomadas para que haja a segurança dos alunos e minimização dos riscos durante as atividades.

Formação e estratégias metodológicas dos professores de Educação Física

O que podemos notar na revisão dos estudos é que os professores abordam apenas os conteúdos sobre os quais já têm um certo domínio e segurança, o que torna as aulas restritas, repetitivas e tradicionais, deixando de lado as PCA, um conteúdo relevante que deveria fazer parte do acervo das aulas de Educação Física escolar. Um outro fator para essa parcialidade de conteúdos é a formação dos docentes. A falta de formação específica dos professores para desenvolverem determinadas atividades ajuda a explicar um pouco o cenário, pois não é comum encontrar nas matrizes dos cursos carga horária voltada para esportes radicais, ainda, deve-se considerar a questão do custo dos equipamentos e infraestrutura que dificultam a implementação de tais modalidades nas escolas. Nesse sentido, a maioria das instalações das escolas são voltadas para os esportes coletivos (Freitas *et al.*, 2016).

Nesse viés, é importante que os professores busquem sempre formações/conhecimento acerca dos esportes de aventura, pois, conhecendo de perto essas práticas, eles poderão adaptar os seus conhecimentos ao espaço em que estiverem inseridos, para que de fato consigam efetivamente sistematizar esse conteúdo tão necessário em suas aulas. Conforme Soares e Paixão

(2010), o despreparo de alguns docentes para implantar e avaliar as atividades de aventura pode inibir o seu pleno desenvolvimento durante as aulas de Educação Física, além do custo elevado de alguns equipamentos específicos para a prática de determinadas modalidades. Entretanto, os autores apresentam práticas que não requerem equipamentos específicos, o que, por sua vez, facilita sua inclusão no ambiente escolar, tais como: as corridas de orientação, o *skate*, as caminhadas ecológicas, entre outras, pelo fato de serem atividades esportivas que se adaptam bem à realidade da maioria das escolas públicas brasileiras.

> [...] tem-se a clareza de que os alunos deveriam ter o direito em conhecer a cultura corporal de movimento e suas múltiplas possibilidades de abordagem, aumentando seus entendimentos, novas experiências de leitura de mundo e outras formas de experimentação de práticas para uma futura adesão em sua vida adulta e em momentos de lazer (Tahara; Darido, 2016, p. 120).

Nesse sentido, entende-se que a cultura de movimento corporal deve permear todo o campo da Educação Física escolar, sem o privilégio de alguns conteúdos em detrimento de outros. Assim, percebe-se que as PCA são importantes para gerar a reflexão do aluno sobre o espaço em que ele está inserido, sendo possível também que haja uma preocupação maior por sua parte com a preservação do ambiente, discutindo como tema transversal, e fazendo com que o aluno esteja mais conectado com a natureza e com o meio urbano, podendo levar esses aprendizados também para o espaço extraescolar, disseminando ainda mais seu conhecimento (Silva, 2020).

Considerando esse pensando, é importante que seja oferecido um leque maior de escolhas aos alunos, de modo que o conteúdo seja experimentado pelos alunos nas escolas, a fim de ampliar sua consciência corporal e autonomia, fugindo um pouco da antiga e ainda hegemônica Educação Física voltada ao esportivismo, que visa apenas à técnica, à competição e à exclusão dos menos habilidosos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da finalidade de compreender como o conteúdo das PCA é sistematizado nas escolas e as suas implicações, o que se pode perceber nos artigos revisados é que os autores consideram o tema um importante conteúdo a ser ensinado e praticado nas escolas. No entanto, sabemos que algumas escolas, de acordo com a sua estrutura física e material, terão mais possibilidades de sistematizar o ensino das PCA do que outras. Um outro ponto que fica evidente na pesquisa é um número pequeno de materiais produzidos sobre a temática, o que nos leva a pensar que o conteúdo realmente é pouco trabalhado no âmbito da Educação Física escolar, seja pelo baixo nível de conhecimento dos docentes, do medo de realizem as práticas, dos riscos controlados e pela falta de estrutura e/ou materiais.

Portanto, torna-se imprescindível que os professores repensem o ensino das práticas corporais de aventura, para que esse conteúdo seja mais discutido e realmente sistematizado no âmbito escolar. Caso contrário, estaremos negligenciando a oportunidade de os discentes estarem em contato com uma variedade de práticas corporais do movimento, não lhes dando o direito de escolher e praticar aquela que melhor desejar ou com a qual tem afinidade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2018.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DICKSON, Tracey J.; GRAY, Tonia L. **Risk Management in the Outdoors:** a whole of organization approach for education, sport e recreation. Melbourne: Cambridge University, 2012.

FRANCO, L. C. P. A adaptação das atividades de aventura na estrutura da escola. **Anais**... 5º CBAA – Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura. São Paulo: Editora Lexia, 2010.

FRANCO, L. C. P.; TAHARA, A. K.; DARIDO, S. C. Práticas corporais de aventura nas propostas curriculares estaduais de educação física: relações com a Base Nacional Comum Curricular**. Corpoconsciência,** p. 66-76, 2018.

FRANÇA, Dilvano leder; DOMINGUÊS, Soraya Corrêa. Esportes de aventura nas aulas de Educação Física. **Revista Chão Da Escola**, v. 13, n. 13, p. 74-83, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.55823/rce.v13i13.105. Acesso em: 10 jan. 2023.

FARIA FILHO, L. M.; VAGO, T. M. Entre relógios e tradições elementos para uma história dos tempos escolares em Minas Gerais. In: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L (Orgs.) **Tópicos em história da educação**. São Paulo: Edusp, 2001. p. 117-136.

FREITAS, T. A.; RUFINO, L. G. B.; TAHARA A. K.; DARIDO S. C. Avaliação da implementação de um programa de práticas corporais de aventura na educação física escolar. **Ar-**

quivos em Movimento, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 4-16, 2016.

GUTERMAN, M. **O futebol explica o Brasil:** Uma história da maior expressão popular do país. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

GREGG, A. Journal Assignments for Student Reflections on Outdoor Programs. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance,** v. 80, n. 4, p. 30-47, 2009.

LUZ, Denise Correa; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli. Orientação: um tesouro pedagógico das práticas corporais de aventura. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 19, n. 3, 2021.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto Contexto Enferm.**, v. 17, n. 4, p. 758-764, out./dez. 2008.

ROSA, H. J. G.; SOUZA, A. C. de; SILVA, A. K. S; FERNANDES, C. T. As práticas corporais de aventura nas escolas brasileiras: revisão sistemática. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 8, n. 6, p. e21861043, 2019. DOI: 10.33448/rsd-v8i6.1043. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1043. Acesso em: 30 nov. 2023.

SANTOS, Gustavo Luiz Oliveira. **Esportes radicais na escola:** uma revisão bibliográfica. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) - Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos, 2021. Disponível em: https://dspace.uniceplac.edu.br/bitstream/123456789/1137/1/Gustavo%20Luiz%20Oliveira%20Santos_0009192.pdf. Acesso em: 30 nov. 2023.

SCHWARTZ, Gisele Maria. Atividades de aventura: criatividade, valores, interfaces e possibilidades de vivências. *In*: FIGUEIREDO, Juliana de Paula *et al.* (Orgs.). **Atividades de Aventura:** vivências para diferentes faixas etárias. São Paulo: Supimpa, 2018. p. 10-21.

SILVA, Luana Thainá de Araújo. **Práticas Corporais de Aventura na infância:** um olhar sobre a psicomotricidade. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física), Curso de Educação Física, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. UERN/CAPF: Pau dos Ferros, 2020.

SILVA, B. C.; LIMA, G. S. O. de. CAMPELO, R. C. V. Práticas corporais de aventura como conteúdo nas aulas de Educação Física escolar: Revisão sistemática**.** RECIMA21 - **Revista Científica Multidisciplinar** - ISSN 2675-6218, [S. l.], v. 3, n. 7, p. e371689, 2022. DOI: 10.47820/recima21.v3i7.1689. Disponível em: https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/1689. Acesso em: 30 nov. 2023.

SOARES, Camilo José dos Santos; PAIXÃO, Jairo Antônio da. Atividades de aventura e Educação ambiental: possibilidades nas aulas de educação física escolar. **Lecturas: educación física y deportes**, Buenos Aires, ano 14, n. 142, s/p., mar. 2010. Disponível https://efdeportes.com/efd142/atividades-de-aventura-e-educacao-ambiental.htm. em: Acesso em: 30 nov. 2023.

TAHARA, Alexander Klein; DARIDO, Suraya Cristina. Práticas corporais de aventura em aulas de educação física na escola. **Conexões Campinas**, SP, v. 14, n. 2, p. 113-136, abr./jun. 2016. ISSN 1983-9030. DOI: http://dx.doi.org/10.20396/conex.v14i2.8646059

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

UVINHA, R. R. **Juventude, Lazer e Esportes radicais**. 1. ed. São Paulo: Editora Manole, 2000.

EXERCÍCIOS FÍSICOS E SUA INFLUÊNCIA NA SAÚDE MENTAL E NA QUALIDADE DE VIDA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Virna Maria Lira Freitas
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Licenciatura em Educação Física, Campus de Pau dos Ferros/RN
virnamaria@alu.uern.br

Vânia Maria Pessoa Rodrigues
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Docente do Curso de Educação Física, Campus de Pau dos Perros/RN
vaniapessoa13@hotmail.com

RESUMO

Objetivos: Esta revisão busca analisar como o exercício físico influencia na qualidade de vida e na saúde mental dos seres humanos. **Metodologia:** O estudo foi elaborado através de uma revisão integrativa do tipo descritiva com a busca pré-definida, sendo aplicada nas bases de dados: *PubMed/ MedLine e Scielo*. **Resultados:** Foram encontrados 171 artigos, dentre os quais seis foram selecionados com base em critérios de inclusão e exclusão estabelecidos anteriormente. Os principais resultados revelaram a importância do exercício físico na qualidade de vida, além de demonstrar que a saúde mental é positivamente afetada nesses casos. **Discussões:** O exercício físico, quando praticado com regularidade, pode ser utilizado como uma forma de tratamento adjunto em casos de doenças mentais, por proporcionar uma diminuição dos níveis de estresse. Além disso, também foi possível considerar o exercício físico como um fator de prevenção ao desenvolvimento das condições mentais, acarretando na melhoria da qualidade de vida das pessoas. **Considerações finais:** é possível concluir que o exercício físico melhora a saúde mental e auxilia na garantia da qualidade de vida, beneficiando as condições mentais e físicas de seus praticantes.

Palavras-chave: Exercícios físicos; Saúde mental; Qualidade de vida.

INTRODUÇÃO

A qualidade de vida, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), é definida como a junção de todos os direitos básicos garantidos, seja o acesso à educação, à saúde e à cultura. Essa qualidade de vida está diretamente ligada à prática de alguns hábitos saudáveis indispensáveis, como a alimentação correta e uma rotina ativa de exercícios físicos. Além disso, o acompanhamento por profissionais especializados pode ser empregado como medida preventiva junto ao desenvolvimento desses hábitos, com o objetivo de facilitar o controle do estresse, evitando, assim, futuras complicações como transtornos mentais. O desenvolvimento dessa prática do "movimentar-se" ajuda diretamente na criação de um estilo de vida saudável, refletindo na qualidade de vida (Menezes *et al.*, 2021).

O exercício físico é uma junção de movimentos que são feitos de forma organizada e estruturada através de regras básicas que permitem que sejam praticados da forma correta, como esportes e brincadeiras. Esses exercícios trazem uma melhora no condicionamento físico, além de proporcionar uma gama de benefícios físicos, emocionais e cognitivos, sendo uma forma de auxiliar na garantia da qualidade de vida. Essa melhoria é possível porque uma rotina ativa fisicamente acarreta uma maior qualidade do sono, regularização do humor e um aumento da sensação de bem-estar emocional. Assim, a prática de exercícios físicos permite o extravasamento das energias e do estresse que são adquiridos na correria da rotina. Esses benefícios amenizam o impacto no desenvolvimento e agravamento dos transtornos mentais, como a ansiedade e a depressão, que tanto assolam a sociedade nos tempos atuais, e que afetam a saúde mental como um todo (Carvalho *et al.*, 2021).

Por sua vez, a saúde mental pode ser conceituada, segundo a OMS, como um estado em que o indivíduo se sente bem a ponto de conseguir lidar com os problemas e estresses, e até mesmo conseguir lidar com os distúrbios psicológicos, sendo ativo na comunidade, um conceito que não está atrelado somente à ausência desses transtornos mentais. Assim, a pressão em relação aos estudos e trabalho é uma das principais causas de estresse emocional, responsáveis pela diminuição da saúde mental e pelo desenvolvimento dessas doenças mentais. Com base nisso, a elaboração de um tratamento correto designado por um profissional, além do desenvolvimento de hábitos de vida que cuidam da saúde mental e física, podem auxiliar no controle desses transtornos mentais (WHO, 2020).

Com base no exposto acima, este trabalho tem como objetivo identificar o que se conhece na literatura acerca da qualidade de vida e saúde mental, buscando entender como o exercício físico influencia nas questões mentais.

METODOLOGIA

O estudo é uma revisão do tipo descritiva, desenvolvida a partir da contribuição da pesquisa bibliográfica. A pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar. Para Triviños (1987, p. 112), “os estudos descritivos podem ser criticados porque pode existir uma descrição exata dos fenômenos e dos fatos”. Portanto, é a explicação minuciosa dos resultados dos dados coletados de forma detalhada, rigorosa e exata de toda a ação desenvolvida, isto é, descrever as características de uma população, fatos, fatores, fenômenos ou experiências para o estudo em questão.

Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, “esse procedimento deve ser escolhido quando se quer realizar a síntese e análise do conhecimento científico já produzido sobre o tema investigado” (Botelho; Cunha; Macedo, 2011, p. 133). A revisão integrativa surge como uma metodologia que proporciona o resumo do conhecimento, a síntese e a incorporação da aplicabilidade de resultados de estudos significativos na prática. Nesse sentido, procurou-se

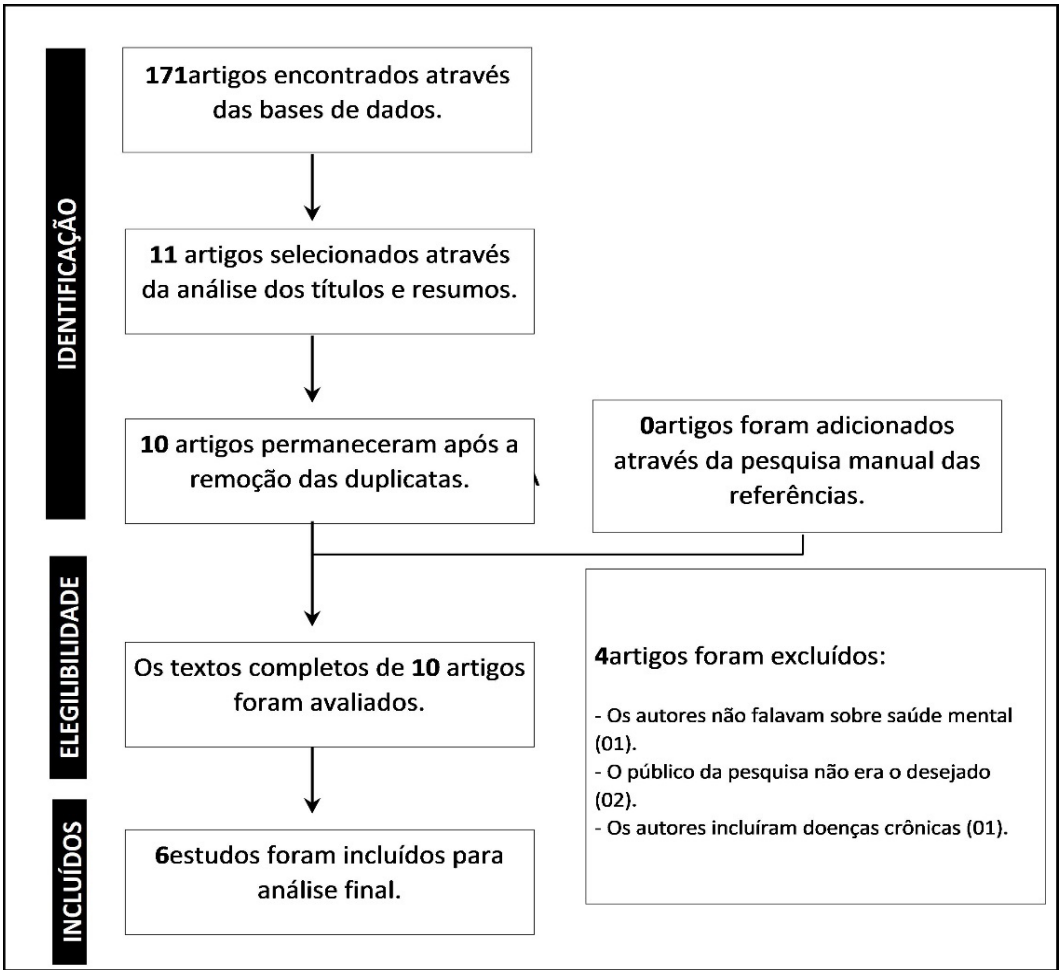
evidenciar como os objetos de estudo estão relacionados entre si, sendo que tanto a análise quanto a síntese das evidências disponíveis sobre o tema investigado possibilitaram observar, analisar e descrever as informações, com o intuito de reunir os conhecimentos científicos inerentes ao escopo desta pesquisa (Botelho; Cunha; Macedo, 2011).

Essa revisão foi feita com base nas diretrizes do PRISMA, usado como base para relatos de revisões sistemáticas (Moher, 2015). Para isso, foi definida a seguinte estratégia de busca, com base nos seguintes descritores *Decs/MeSH* e operadores booleanos: "*Mental Health" AND "Exercise*" *AND "Qualityof Life*". Desse modo, essa estratégia foi aplicada nas bases de dados: *PubMed/MedLine* e *Scientific Electronic Library Online (Scielo*).

Assim, a partir da aplicação dos descritores e da busca de artigos utilizando-se dos critérios de inclusão e exclusão descritos na metodologia, foram encontrados 171 trabalhos nas bases de dados supracitadas. Após a análise dos títulos e resumos, onze (11) deles foram selecionados para serem lidos na íntegra, sendo um excluído por estar duplicado entre as bases de dados. Após a leitura integral dos dez (10) artigos, foram excluídos quatros por não serem temas específicos ao nosso objeto de estudo e não possuir o público-alvo que foi pré-estabelecido para essa revisão, permanecendo um total de seis artigos finais que foram usados para a elaboração deste estudo.

Desse modo, foram adotados os seguintes critérios de inclusão para a seleção dos trabalhos: estudos publicados nos últimos cinco anos; artigos publicados em inglês, português e espanhol; artigos que abordavam a temática saúde mental e exercícios físicos e suas relações; abordagem de um público-alvo de crianças, adultos e idosos; e estudos com populações acometidas por transtornos mentais como ansiedade e depressão. Em contrapartida, os critérios de exclusão foram: artigos não disponíveis de forma completa para a leitura; estudos que abordassem pessoas acometidas por distúrbios hormonais; e trabalhos que tratam de populações com deficiência física. As etapas de seleção dos artigos podem ser observadas no fluxograma apresentado na Figura 1 abaixo.

Figura 1 — Fluxograma adaptado do *PRISMA statement for systematicreviews,* ano 2022.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

A seleção inicial dos artigos foi feita através da leitura inicial dos títulos e resumos de cada estudo. Após essa etapa, foi feita a leitura completa daqueles que foram pré-selecionados. Com isso, após a seleção final, os principais dados de cada estudo incluído nesta revisão foram analisados com o auxílio de um quadro-resumo, permitindo avaliar os dados importantes e pertinentes ao objetivo de pesquisa.

RESULTADOS

Após a leitura na íntegra, apresentamos o resumo com os achados de cada estudo utilizado nesta revisão, podendo ser observado no Quadro 1, que descreve os autores, ano, título, objetivo, resultado e principais conclusões.

QUADRO 1 — Principais achados dos estudos selecionados, ano 2022.

AUTORES	ANO	TÍTULO	OBJETIVO	RESULTADO	CONCLUSÕES
Fossati *et al.*	2021	Physical Exercise and Mental Health: The Routes of a Reciprocal Relation	Fornecer uma visão geral não estruturada sobre o tópico com considerações especiais sobre o papel de saúde mental e física para resumir as evidências sobre sua influência recíproca.	Após a seleção dos estudos foram analisadas as informações relevantes sobre (1) o efeito de saúde em métricas de desempenho físico; (2) o efeito da atividade física nas métricas de saúde mental; e (3) o efeito dos indicadores de saúde mental sobre o risco de lesão durante atividades físicas.	Em relação aos atletas competitivos e não competitivos, a conscientização desses questões delicadas podem fazer parte cada vez mais do treinamento do pessoal de apoio para garantir o melhor cuidado físico e mental para otimizar o desempenho atlético protegendo a saúde.
Giménez-Meseguer; Tortosa-Martínez; Cortell-Tormo	2020	The Benefits of Physical Exercise on Mental Disorders And Quality of Life in Substance Use Disorders Patients. SystematicReview and Meta-Analysis	Revisão Sistemática para identificar os efeitos do exercício físico nos transtornos mentais, na qualidade de vida, na abstinência e na fissura, e uma comparação do efeito do exercício dependendo do tipo de programa.	Atividades corpo-mente e programas baseados sobre a melhoria das condições físicas produziu resultados semelhantes em transtornos mentais e qualidade de vida. As evidências disponíveis indicam que o exercício físico, tanto corpo-mente quanto programas de aptidão física, pode ser eficaz na melhora de transtornos mentais, fissura e qualidade de vida em pacientes dependentes de drogas.	Pode-se observar que o exercício físico aeróbico e as combinações de exercícios aeróbicos e força são eficazes para a melhora das condições físicas em pacientes dependentes de drogas. Os programas de exercícios aeróbicos são os mais utilizados nessa população, embora alguns estudos combinem exercícios aeróbicos e de força, com resultados satisfatórios.
Markotié *et al.*	2020	The positive effects of running on mental health	Uma pesquisa sobre auto-estima e qualidade de vida dos indivíduos experiência escolar pré e pós corrida.	Pode-se concluir que a corrida pode ser uma terapia ferramenta para diferentes condições psicológicas negativas, como depressão, ansiedade, tensão, alterações de humor, baixo estima etc (Kenneth 1983). Existem estudos que sugerem efeitos semelhantes de outros tipos de exercício físico e há também alguns estudos recentes que sugerem a possibilidade do efeito placebo (Babic *et al*. 2018, Katic *et al*. 2018).	A corrida é uma ferramenta eficiente na prevenção e terapia em diferentes condições psicológicas.

Oliveira *et al.*	2019	The effects of physical activity on anxiety, depression, and Quality of life in elderly people living in the community.	O objetivo deste estudo foi analisar os efeitos da atividade física sobre a qualidade de vida, ansiedade e depressão na população idosa.	Observamos que o grupo ativo apresentou maiores escores de atividade física e qualidade de vida. Por outro lado, o grupo sedentário revelou maiores escores de ansiedade e depressão. A avaliação dos dados revelou uma forte correlação entre os domínios qualidade de vida, nível vitalidade e saúde mental (r=0,77). A razão de prevalência mostrou que a atividade física é fator de proteção contra ansiedade e depressão em idosos.	Os achados sugerem uma correlação entre baixos níveis de atividade física e sintomas de ansiedade e depressão em idosos que vivem na comunidade.
Smith; Merwin.	2021	The Role of Exercise in Management of Mental Health Disorders: An Integrative Review.	Compreender interrelações entre mecanismos neurobiológicos e comportamentais dinâmicos que ajuda a informar tratamentos personalizados de saúde mental e esclarecer por que e para quem o exercício melhora os resultados da saúde mental.	Nossa revisão de dados de tratamento sobre intervenções de exercícios e resultados de saúde mental se concentra principalmente na depressão e na ansiedade dentro de uma estrutura de neurociência da saúde.	Em conclusão, o treinamento de exercícios aeróbicos e de resistência são promissores no tratamento e gerenciamento de condições de saúde mental, particularmente depressão e ansiedade.

Sousa *et al.*	2021	Physical exercise effects on the brain during COVID-19 pandemic: links between mental and cardio-vascular health.	Aqui, revisamos os mecanismos moleculares do exercício físico em Pandemia COVID-19 na saúde mental. Também apontamos ligações entre exercício, saúde mental e cardiovascular	Houve apenas um estudo original encontrado sobre a prática o exercício físico durante a pandemia de COVID-19. Os principais resultados indicam que um pequeno percentual de indivíduos (13,8%) estavam fazendo exercícios físicos durante o período de quarentena em China e a gravidade do COVID-19 na satisfação com a vida dependiam das horas de exercício físico desses indivíduos. As pessoas que parou de trabalhar e ficou em quarentena relatou piores indicadores de saúde durante a pandemia de COVID-19.	A infecção por SARS--CoV-2 leva à elevação dos níveis de ACE2 através de mecanismos patológicos que levam a e complicações cardiovasculares, enquanto a resposta fisiológica de ACE2 ao exercício físico melhora a saúde geral. Os principais mecanismos moleculares possíveis da influência do exercício físico na infecção por SARS-CoV-2 e saúde ocorre através da ativação de PGC-1α/FNDC5/ Via da irisina e o eixo ACE2/Ang 1-7.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Dessa forma, o primeiro estudo, elaborado por Fossati *et al.* (2021), avaliou as relações entre o exercício físico e a sua influência sobre a saúde mental e afirmou que as condições mentais influenciam no desenvolvimento dos atletas e afetaram diretamente em como eles se recuperaram e lidavam com o treinamento pessoal. Também foi observado que, quando saudáveis mental e fisicamente, os exercícios trazem resultados positivos na sua rotina e desempenho.

No ano anterior, Giménez-Meseguer, Tortosa-Martínez e Cortell-Tormo (2020) discorreram sobre os benefícios dos exercícios físicos na qualidade de vida e na melhoria de transtornos mentais por uso de substâncias. Seus resultados demonstraram que os exercícios físicos auxiliam na melhoria da qualidade de vida e ajudam de forma direta e indiretamente a melhorar as condições físicas e mentais, trazendo um alívio para que esses pacientes possam lidar com a dependência das drogas.

No mesmo ano, Markotié *et al.* (2020) analisaram os efeitos positivos da corrida na saúde mental, focando em como o público estudado se sentia antes e depois das corridas. Eles observaram resultados positivos sobre a influência da corrida na saúde mental, confirmando que essa modalidade de exercício pode ser utilizada como tratamento adjunto em casos de doenças neuropsicológicas como depressão e ansiedade, amenizando esses transtornos mentais.

De modo semelhante, Oliveira *et al.* (2019) abordaram os efeitos do exercício físico na ansiedade e depressão em idosos, observando que a adoção de uma vida ativa fisicamente, através de exercícios, pode evitar situações mais graves de ansiedade e depressão. Além disso,

as pessoas que não participavam ativamente de exercícios físicos eram mais propensas a serem acometidas por transtornos mentais.

Posteriormente, Smith e Merwin (2021) enfatizaram acerca do papel dos exercícios físicos na gestão de transtornos mentais, objetivando compreender como ocorrem esses fenômenos neuropsicológicos e como os exercícios físicos beneficiam a saúde mental, sendo que a prática regular desses exercícios pode tornar mais fácil a forma como gerenciamos e lidamos com tais transtornos e alterações mentais.

Por fim, Sousa *et al.* (2021) avaliaram os efeitos cerebrais que os exercícios físicos trouxeram durante a pandemia de COVID-19, relacionando a saúde mental e as questões cardiovasculares. Esse estudo informou que, apesar de existir uma complicação considerável em se criar uma rotina constante de exercícios físicos pela limitação do isolamento social, quando praticados, melhoram efetivamente a saúde mental e a saúde geral da população como um todo.

DISCUSSÕES

Com base nos artigos avaliados, foi possível observar que o exercício físico pode ser utilizado como tratamento adjunto, conciliando com outros tratamentos, como terapia e medicação, em casos de depressão, ansiedade e outros transtornos mentais que apresentam alta frequência de casos entre as populações estudadas. Esse tratamento é eficaz pelo fato de o exercício físico auxiliar positivamente na forma como as pessoas lidam com esses transtornos, controlando os sintomas e tornando as etapas de tratamento menos complexas e acarretando em uma melhora significativa da sintomatologia desses distúrbios. Isso ocorre em razão de os sintomas de tristeza profunda e dos níveis de estresse estarem elevados e fora de controle. Assim, o desenvolvimento de uma rotina de exercícios físicos proporciona uma melhora significativa na saúde mental, sendo um aliado importante para o tratamento de determinadas doenças mentais (Smith; Merwin, 2021).

Neste sentido, a qualidade de vida se apresenta como "condição humana resultante de um conjunto de parâmetros individuais e socioambientais, modificáveis ou não, que caracterizam as condições em que vive o ser humano" (Nahas, 2003, p. 5). Portanto, essa melhora na qualidade de vida pode estar associada à prática constante de exercícios físicos.

Ademais, a construção da rotina de exercícios físicos também é uma forma de prevenção para futuros casos de distúrbios de saúde mental. Em contrapartida, a falta dessa rotina ativa pode aumentar os níveis de estresse, intensificando os sintomas da ansiedade, podendo ser responsável pelo surgimento de casos de insônia, transtorno obsessivo, episódios depressivos mais constantes e alterações no humor. Também é possível verificar a ocorrência de uma relação direta entre a saúde mental e a frequência com que se pratica alguma atividade motora, tendo sido observado que idosos que não praticavam exercícios físicos de forma corriqueira,

em sua maioria, apresentavam uma maior propensão a desenvolver casos de ansiedade e depressão (Oliveira *et al.*, 2019).

Nesse contexto, foi verificado que o treino aeróbico e treinos de resistência, em específico, trazem benefícios para a saúde mental e fisiológica. Estatisticamente, em média, 21 semanas após o início de atividades práticas como natação e hidroginástica, já é possível notar uma melhora nos casos depressivos, bem como uma diminuição da intensidade dos sintomas da depressão. Além disso, transtornos relacionados ao humor também podem ser controlados com o uso do exercício físico como estratégia terapêutica, pois desenvolve um humor positivo, melhorando a autoestima. Já em casos de pessoas dependentes químicas, o treinamento aeróbico também é considerado como uma forma de tratamento auxiliar eficaz, pois diminui os sintomas de ansiedade causados pelas crises de abstinência (Sousa *et al.*, 2021; Giménez-Meseguer; Tortosa-Martínez; Cortell-Tormo, 2020).

Além disso, a prática de exercícios físicos na infância e adolescência ajudam a influenciar hábitos saudáveis que podem ser levados para vida adulta, proporcionando qualidade de vida a curto e a longo prazo, além de retardar o envelhecimento e prevenir o desenvolvimento de doenças crônicas degenerativas (Guedes *et al.*, 2012). Também é uma assertiva relatada por Barbanti (1990), quando diz que o hábito de se exercitar auxilia tanto as capacidades mentais, como as metabólicas e as harmoniosas. Assim, acredita-se que os maiores benefícios à saúde advindos da prática de exercícios físicos referem-se aos aspectos antropométricos, neuromusculares, metabólicos e psicológicos.

De modo similar, os atletas profissionais também têm um desempenho profissional, pessoal e coletivo mais efetivo quando a sua saúde mental está sendo corretamente trabalhada, aumentando o foco em suas tarefas cotidianas e nos treinamentos, além de diminuir os riscos de lesões, já que em situações de estresse extremos os traumas costumam ser maiores. Ademais, as práticas de exercícios de corrida ou caminhada também servem como um apoio emocional, e psicológico modificando o humor de forma favorável, diminuindo conflitos internos/mentais e conflitos externos que são espelhos que refletem o que acontece interiormente com cada ser humano (Fossati *et al.*, 2021; Markotié *et al.*, 2020).

Desse modo, de acordo com as abordagens relacionadas **à** qualidade de vida com os exercícios físicos, é necessário dar atenção à pluralidade de questões que envolvem essa temática, desde fatores sociais, políticos, culturais, de saúde, afetivos ou psicológicos. Além disso, tratar sobre qualidade de vida é um conceito complexo, que tem merecido cada vez mais a atenção da literatura científica, recebendo muitos significados e enfoques, que permitem a discussão entre as várias áreas do saber, como a sociologia, a educação, a medicina, a enfermagem, a psicologia, a educação física, entre outras (Almeida; Gutierrez; Marques, 2012).

Portanto, relaciona-se a qualidade de vida pelo bem-estar das pessoas com uma prática ativa de exercícios físicos atrelada ao objetivo de prevenção e de tratamento para os diferentes transtornos de saúde mental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi exposto acima, é possível concluir que há uma mudança positiva na saúde mental quando os exercícios físicos são praticados com frequência e na quantidade indicada por um profissional da área, sendo utilizados como uma das formas de garantir essa qualidade de vida, além de acarretar em benefícios para o estado físico e mental.

Sendo assim, a prática desses exercícios é considerada uma excelente opção de tratamento adjunto, conciliado aos demais cuidados básicos de saúde, potencializando os resultados positivos e amenizando o impacto dos sintomas que os transtornos mentais acarretam para os indivíduos. Desse modo, é possível concluir que o exercício físico melhora a saúde mental e auxilia na garantia da qualidade de vida, beneficiando as condições mentais, afetivas, sociais, psicológicas e físicas de seus praticantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. B.; GUTIERREZ, G. L.; R. MARQUES. **Qualidade de vida:** definição, conceitos e interfaces com outras áreas de pesquisa. São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades – EACH/USP, 2012.

BARBANTI, Valdir J. **Aptidão física um convite à saúde.** São Paulo: Editora Manole, 1990.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. de A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Soc.,** v. 5, n. 11, p. 121-36, 2011. Disponível em: https://ges.face.ufmg.br/index.php/gestaoesociedade/article/view/1220. Acesso em: 30 nov. 2023.

CARVALHO, Anderson dos Santos; ABDALLA, Pedro Pugliesi; SILVA, Nandhara Gabriela Ferreira da; GARCIA JÚNIOR, Jair Rodrigues; MANTOVANI, Aline Madia; RAMOS, Nilo César. Exercício físico e seus benefícios para a saúde das crianças: uma revisão narrativa. **Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida**, [s. l.], v. 1, n. 131, p. 1-16, 1º jan. 2021.

FOSSATI, Chiara; TORRE, Guglielmo; VASTA, Sebastiano; GIOMBINI, Arrigo; QUARANTA, Federico; PAPALIA, Rocco; PIGOZZI, Fabio. Physical Exercise and Mental Health: The Routes of a Reciprocal Relation. **Public Health**, v. 18, n. 12364, p. 1-10, nov. 2021.

GIMÉNEZ-MESEGUER, Jorge; TORTOSA-MARTÍNEZ, Juan; CORTELL-TORMO, Juan M. The Benefits of Physical Exercise on Mental Disorders and Quality of Life in Substance Use Disorders Patients. Systematic Review and Meta-Analysis. **Public Health**, v. 17, n. 3680, p. 1-36, maio 2020.

GUEDES. D. P. et al. Aptidão física relacionada à saúde de escolares: Programa *Fitnessgram*. Minas Gerais. **Rev Bras Med Esporte**, v. 18, n. 2, mar/abr, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbme/v18n2/01.pdf. Acesso em: 30 nov. 2023.

MARKOTIÉ, Vedran; POKRAJEIÉ, Vladimir; BABIÉ, Mario; RADANEVIÉ, Dorijan; GRLE, Maki; MILJKO, Miro; KOSOVIÉ, Vilma; JURIÉ, Ivan; VIDAKOVIÉ, Marijana Karlovié. The Positive Effects Of Running On Mental Health. **Psychiatria Danubina**, v. 32, n. 233235, p. 1-3, jun. 2020.

MENEZES, Ana Paula Vila Nova; SANTANA, Cleilton Lima de; OLIVEIRA, Cleiton Antonio de; SANTOS, Fredson Andrade dos; SILVA, Jeferson de Jesus; SOUZA, Josefa Ivanice dos Santos. A relevância da atividade física e exercício físico em tempos pandêmicos: Um olhar para a saúde e qualidade de vida. **Research, Society And Development**, v. 4, n. 10, p. 1-12, abr. 2021.

MOHER, David. Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. **Biomed Central**, v. 1, n. 4, p. 1-9, jun. 2015.

NAHAS, M. V. **Atividade** física, saúde e Qualidade de Vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. 3. ed. Londrina: Midiograf, 2003.

OLIVEIRA, Lucineide da Silva Santos Castelo Branco de; SOUZA, Edila C.; RODRIGUES, Rosilene Andrade Silva; FETT, Carlos Alexandre; PIVA, Angelo Biagini. The effects of physical activity on anxiety, depression, and quality of life in elderly people living in the community. **Trends In Psychiatry And Psychotherapy**, [s. l.], v. 41, n. 1, p. 36-42, mar. 2019.

SMITH, Patrick J.; MERWIN, Rhonda M. The Role of Exercise in Management of Mental Health Disorders: An Integrative Review. **Annu Rev Med**, v. 62, n. 45, p. 1-24, abr. 2021.

SOUSA, Ricardo Augusto Leoni de; IMPROTA-CARIA, Alex Cleber; ARAS-JÚNIOR, Roque; OLIVEIRA, Edilamar Menezes de; SOCI, Úrsula Paula Reno; CASSILHAS, Ricardo Cardoso. Physical exercise effects on the brain during COVID-19 pandemic: links between mental and cardiovascular health. **Neurological Sciences**, [S.L.], v. 42, n. 4, p. 1325-1334, 25 jan. 2021.

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

(WHO) WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Mental health action plan 2013-2020.** [online]. Disponível em: https://www.who.int/campaigns/connecting-the-world-to-combat-coronavirus/healthyathome/healthyathome---mental-health?gclid=Cj0KCQiA2-2eBhClARIsA-GLQ2Rn-j1ImENJdFUrcpI-O9jfdpY4nmlk2ETtbFYBrIg9NwbaPVAEAh2saApf6EALw_wcB. Acesso em: 30 nov. 2023.

A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO FERRAMENTA INCLUSIVA PARA CRIANÇAS AUTISTAS: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Diego Silva Nobre
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)
Licenciatura em Educação Física, Campus de Pau dos Ferros/RN
diegonobre@alu.uern.br

Guilherme de Sousa Dias
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)
Licenciatura em Educação Física, Campus de Pau dos Ferros/RN

Vânia Maria Pessoa Rodrigues
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Docente do Curso de Educação Física, Campus de Pau dos Perros/RN
vaniapessoa13@hotmail.com

RESUMO

O autismo é um transtorno caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação, comportamentos repetitivos e restritivos, que se apresenta em graus leves, moderados e complexos, causando retardos no desenvolvimento psicomotor e intelectual da criança. **Objetivo:** o objetivo é descrever a importância das aulas de Educação Física no avanço do processo ensino-aprendizagem do aluno com autismo. **Método:** o estudo é uma revisão integrativa do tipo descritiva, com pesquisas realizadas na base de dados do Portal Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foram usadas as palavras-chave: "Educação Física" and "autismo" and "inclusão escolar", sendo identificados 84 artigos. Após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão restaram 4 para a análise. **Resultados:** as discussões foram pautadas na problemática, desafios e possibilidades de inclusão de alunos com autismo nas aulas de Educação Física Escolar. **Discussões:** desse modo, os estudos apresentaram pontos positivos e negativos pertinentes, além de todas as possibilidades e adaptações que podem ser feitas nas aulas para incluir os alunos com autismo. **Considerações Finais:** conclui-se que é importante considerar a ligação da disciplina de Educação Física no contexto e o papel do professor como fundamental para a inclusão dos alunos com autismo.
Palavras-chaves: Educação Física; Autismo; Inclusão.

INTRODUÇÃO

O autismo é um transtorno global do desenvolvimento que aparece nos três primeiros anos de vida da criança, trata-se de uma patologia crônica e complexa do neurodesenvolvimento em que há alterações na região cortical no cérebro (parte externa) responsável pela fala, mo-

tricidade e sociabilidade. Também é conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA), que está associado a um retardo no desenvolvimento motor, comprometendo o aproveitamento da criança, trazendo déficit no funcionamento e nas relações sociais e afetivas, dificultando a interação e socialização da criança (OPAS/OMS, 2019).

Os estudos mostram que o autismo é maior entre indivíduos do sexo masculino e não possui cura, mas possibilidades e adaptações que são necessárias para inserir esse grupo nas aulas de Educação Física como forma de reabilitação e inclusão social. As observações dos pais em relação ao comportamento são fundamentais para o diagnóstico, quando elas apresentam tais dificuldades verbais e não verbais, não brinca de faz de conta, os interesses são restritos, apresenta dificuldade nas interações sociais e não estabelece contato visual (Klin, 2006). Esses são alguns dos comportamentos de crianças autistas que fazem delas ser diferentes de crianças consideradas normais, em que são diagnosticadas e observadas por seus pais. Dessa forma, após diagnosticado o autismo, é mais fácil procurar um profissional e assim fazer um acompanhamento/tratamento como forma de amenizar o transtorno na vida da criança.

Em 2012, foi criada a Lei Brasileira de número 12.764 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei Berenice Piana), garantindo à criança autista o direito à escolarização com qualidade, como aluno pertencente à instituição de ensino. A referida lei ainda caracteriza o autismo como deficiência e proíbe a recusa de matrículas para crianças com esse transtorno no ensino comum, haja vista que o número de crianças com TEA incluídas nas escolas tende a aumentar. Além disso, o TEA já não é mais classificado como um transtorno raro, mas comum no meio social (Brasil, 2012).

De acordo com essa lei, é um direito e dever da escola garantir a inclusão e o aprendizado de alunos autistas, por isso é preciso que o professor regente ou profissional de apoio conheça bem os gostos e interesses da criança (*Ibid*.). Desse modo, poderá buscar formas para compreender melhor esses sujeitos e o que deve ser trabalhado nas aulas, garantindo a inclusão no ensino, lembrando que esses alunos podem ter diferentes graus de autismo: leve, moderado ou severo. Assim, é preciso que os professores mantenham sempre o contato visual, estimulem a comunicação com linguagem simples e clara e medeiem brincadeiras entre o aluno autista com os demais alunos. Para isso, pode usufruir de recursos como computadores, músicas, livros, jogos pedagógicos, os quais facilitam a aprendizagem (Cipriano; Almeida, 2016).

De acordo com Cipriano e Almeida (2016), esses métodos de ensino são muito eficazes para as crianças com autismo, assim, ao fazer uso desses recursos, o professor estará garantindo a inclusão e o aprendizado de todos os alunos, sejam eles autistas ou que não possuam algum tipo de deficiência.

A importância da intervenção dos professores de Educação Física para desenvolver e

possibilitar que alunos com déficit de aprendizagem ou TEA sejam incluídos nas aulas passa pela necessidade de oferecer atividades que envolvam músicas, gestos e movimentos que satisfaçam não somente as crianças com autismo, mas também outras crianças. Sendo assim, os professores têm papel fundamental para desenvolver aulas bem atrativas e criativas, além disso, buscar alternativas de atividades adaptadas para inserir e facilitar o acesso de alunos com TEA, porém, sempre visando à inclusão de todos os alunos

Mediante a discussão, o objetivo deste trabalho é descrever como as aulas de Educação Física podem possibilitar avanços do processo ensino-aprendizagem do aluno com autismo. Demonstrar que todos são capazes de aprender, desde que sejam bem estimulados e acompanhados no âmbito pedagógico.

METODOLOGIA

O presente artigo trata-se de uma revisão integrativa de natureza descritiva. Segundo Silva e Menezes (2000, p. 21), "a pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis". Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados, questionário e observação sistemática.

A elaboração do estudo foi realizada nos meses de julho a setembro de 2022. Para isso, a pesquisa dos artigos para a coleta de dados foi realizada no Portal Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Durante o processo, foram usadas as palavras-chave: "Educação Física" *and* "Autismo" *and* "Inclusão", sendo correspondente ao objeto de pesquisa em questão.

Na primeira busca, foram identificados oitenta e quatro (84) artigos que abordaram sobre o autismo na Educação Infantil, diante desse quantitativo foi necessário realizar mais filtros. Na segunda etapa, utilizou-se como filtragem artigos somente no idioma "português" e publicados nos últimos 5 anos, ou seja, de 2017 a 2022, obtendo como resultado trinta e seis (36) artigos. Resumindo, dos 84 trabalhos encontrados na primeira pesquisa, o número caiu para 36 após a aplicação dos filtros.

Na terceira etapa da pesquisa, foi escolhido filtrar artigos que tratassem da "inclusão escolar" e com as outras palavras-chave "Autismo *and* Educação Física", os resultados obtidos foram dezesseis (16) trabalhos, considerado um número alto para iniciar a escrita da revisão integrativa. Foi realizada uma quarta etapa, com nova filtragem para a coleta de dados, desses 16 artigos encontrados, foram selecionados quatro artigos, que foram inseridos na pesquisa, cuja escolha se deu a partir de leitura dos resumos e leitura na íntegra para a identificação da temática relacionada com o objeto de estudo definido. Sendo esses critérios de busca expostos no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 — Critérios de seleção utilizados na pesquisa, ano 2022.

Etapas realizadas	Critérios / Filtros	Resultados
Primeira etapa	Palavras-chaves: Autismo e inclusão.	84
Segunda etapa	Palavras-chaves: Autismo e inclusão; idioma em língua portuguesa; artigos publicados entre 2017 a 2022.	36
Terceira etapa	Artigos relacionados com as palavras chaves: "Autismo" *and* "Educação física" *and* "inclusão escolar"; ano de publicação 2017 a 2022; idioma em português.	16
Quarta etapa	Artigos relacionados com as palavras chaves: "Autismo" *and* "Educação física" *and* "inclusão escolar"; ano de publicação 2017 a 2022; idioma português; periódicos revisados por pares; artigos de revisão; relação com o objeto de estudo.	4

Fonte: elaborado pelos autores (2022)

Os resultados foram obtidos com base nos critérios de inclusão e exclusão adotados no sentido de aproximar os achados com o tema de pesquisa proposto neste trabalho, referente às pesquisas realizadas na plataforma Periódicos CAPES.

RESULTADOS

Após a leitura na íntegra dos quatro artigos, apresentamos as informações contidas em cada uma das temáticas abordadas, evidenciando a correlação entre os assuntos, demonstrando os desafios e os conhecimentos necessários aos professores de Educação Física para a inclusão escolar, considerando o ponto de vista de diferentes autores em relação ao TEA nas aulas de Educação Física.

É possível identificar, no Quadro 2, as características como ano de publicação, título, autores e objetivos presentes nos artigos selecionados.

Quadro 2 — Matriz e síntese dos artigos selecionados, ano 2022

Ano	Título / Autores	Objetivos
2018	Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para alunos com autismo. Karla Tomaz Faria; Maria Cristina Trigueiro Veloz Teixeira; Luiz Renato Rodrigues Carreiro; Victor Amoroso; Cristiane Silvestre de Paula.	Verificar os conhecimentos sobre TEA, atitudes e práticas pedagógicas junto a alunos com o transtorno.
2020	Educação física inclusiva e autismo: Perspectivas de pais, alunos, professores e seus desafios. André Schliemann; Maria Luiza Tanure Alves; Edison Duarte.	Discutir os desafios da inclusão de crianças e jovens com autismo nas atividades físicas e esportivas.
2017	A Influência de práticas pedagógicas e terapêuticas não verbais no transtorno do espectro autista: as possibilidades para o profissional de educação física. Adryelle Fabiane Campelo de Lima; Adriana de Faria Gehres; Ana Rita Lorenzini; Lívia Tenorio Brasileiro.	Analisar as contribuições das principais práticas pedagógicas e terapêuticas de comunicação não verbal na motivação, estabilidade emocional, comunicação e socialização de indivíduos com perturbações do espectro do autismo, que possam vir a colaborar na intervenção do profissional de Educação Física.
2018	A brincadeira de faz de conta com crianças autistas. José Francisco Chicon; Ivone Martins de Oliveira; Rosely da Silva Santos; Maria das Graças Carvalho S. Sá.	Compreender como se manifesta a brincadeira de faz de conta com crianças autistas.

Fonte: Elaboração dos autores (2022)

Os resultados apresentaram uma discussão recente e atualizada, são de natureza descritiva e metade são provenientes de revisão sistemática. Além disso, os textos nomeados foram constituídos de trabalhos científicos que passaram por um rigoroso processo de seleção, conforme elencado na metodologia.

DISCUSSÕES

Quando se analisa o conteúdo dos trabalhos, de forma geral, o intuito é de levantar dados para o debate em torno do processo de inclusão escolar para as pessoas com TEA, os artigos também discutem a importância dos conhecimentos do profissional de Educação Física, os desafios e possibilidades para esse público. Para tanto, podemos pontuar os desafios, a funcionalidade do processo educativo em todos os seus aspectos, a compreensão das regras estabelecidas, as barreiras atitudinais, estruturais e sociais que agem impedindo ou dificultando o processo educativo e, consequentemente, uma exclusão à participação desse indivíduo no ambiente social em que ele está inserido (Savall & Dias, 2018).

O primeiro artigo, denominado de "Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo", traz o debate sobre "estudos revelando que a escola é crucial na trajetória de desenvolvimento de uma criança com TEA" (Faria *et al*., 2018, p, 355). De acordo com a Associação Americana de Psiquiatria, o TEA é um dos transtornos do neurodesenvolvimento que mais compromete o funcionamento adaptativo de crianças e adolescentes, as alterações comportamentais podem ser de difícil manejo e exigem dos educadores conhecimentos, habilidades e competências específicas ao quadro clínico das crianças (APA, 2014).

Vasques (2008) ressalta que o processo de inclusão escolar de sujeitos com autismo situa-se como um dos grandes desafios contemporâneos da educação. Nesse contexto, os professores relatam que há inúmeras dificuldades para receber essas crianças nas aulas por uma falta de preparação ou capacitação para poder entender melhor sobre esse déficit que as crianças apresentam, apesar desses inúmeros desafios que os professores enfrentam na sala de aula, podem ser superados de várias maneiras, pois a Educação Física é uma ferramenta inclusiva que abrange diversas possibilidades de ensino e aprendizagem voltadas para esse público.

Por sua vez, Obruniskova e Dillon (2011) examinaram os principais desafios mencionados pelos professores de Educação Física no ensino de alunos com TEA nas aulas de Educação Física. Os desafios apontados foram categorizados em nove temas: comportamentos desatentos e hiperativos, dificuldades sociais, dificuldade de regulação emocional, dificuldades para entender e realizar tarefas, foco estreito e inflexibilidade para aderir a diferentes rotinas e estruturas, isolamento pelos companheiros de classe, efeitos negativos na aprendizagem dos colegas de classe e necessidade de suporte. Segundo as autoras, boa parte dos desafios reportados pelos professores resultaram na necessidade de utilizar instruções com um alto nível de direciona-

mento, comandos, contato físico e da assistência de um professor auxiliar, acompanhante ou de um colega da própria classe.

Em relação às atitudes e práticas pedagógicas, a escola deverá estimular, além de habilidades de aprendizagem, habilidades de reciprocidade sócio emocional, comunicação social, tanto verbal como não verbal, habilidades sociais, interesses variados, rotinas padronizadas de vida na escola, oportunizar ambientes planejados para evitar e/ou diminuir a ocorrência de problemas de comportamento como estereotipias corporais e gestuais, comportamentos agressivos e auto agressivos, hiper ou hipo-reatividade a estímulos sensoriais, dentre outros (Oakley *et al.*, 2015; Teixeira *et al.*, 2010 *apud* Faria *et al.*, 2018).

Portanto, é uma discussão que vai ao encontro do que propõe o conteúdo da legislação, quando sinaliza que o sistema educacional brasileiro deverá garantir em todos os níveis e modalidades de ensino um projeto pedagógico que legitime o atendimento educacional especializado ao aluno com TEA (Brasil, 2012).

Nesse estudo, os principais resultados revelaram falhas graves no processo de escolarização, pois menos de 10% desses alunos recebia atendimento educacional especializado, assim como um número reduzido chegava ao ensino médio, devido a elevadas taxas de evasão escolar. Resultados semelhantes foram encontrados em outros estudos no Brasil, os quais demonstraram: (1) o despreparo de profissionais, tanto de educação infantil como de ensino básico, para a realização de acomodações curriculares, (2) pouca participação do aluno com TEA nas atividades da escola, (3) baixa interação com colegas e (4) habilidades de aprendizagem reduzidas, dentre outros (Harrison *et al.*, 2016; Samadi *et al.*, 2016; Favoretto; Lamonica, 2014; Lemos; Salomão; Agripino-Ramos, 2014; Gomes; Mendes, 2010; Teixeira *et al.*, 2010 *apud* Faria *et al*., 2018).

Dessa forma, a escola deverá trabalhar com um planejamento escolar adaptado para possibilitar aos alunos autistas aprendizagem e um ensino de qualidade. Conforme Brentani (2013), às adaptações curriculares devem acontecer no plano pedagógico da escola, essas devidas adaptações devem ser implementadas a partir das necessidades de cada estudante com TEA e assim oportunizar um ensino inclusivo a fim de que tenham mais autonomia e liberdade para participar das aulas.

No segundo trabalho, intitulado de “Educação física inclusiva e autismo: perspectivas de pais, alunos, professores e seus desafios”, de modo geral, apresenta “baixo nível de participação dos alunos com autismo nas atividades físicas e esportivas, além da necessidade de formação especializada dos professores de Educação Física para lidar com alunos com TEA” (Schliemann; Aves; Duarte, 2020, p. 77).

Sabemos que a Educação Física Escolar trabalhada de forma inclusiva traz inúmeros benefícios e aprendizados tanto sobre nós, como sobre as diferenças que os outros possuem,

colaborando para a vida em sociedade, melhor qualidade de vida, onde todos convivem independentemente de suas diferenças e respeitam os limites de cada ser humano (Lenz; Mayer; Burgos, 2010).

Em linhas gerais, o artigo apresenta possibilidades como forma de tratamento para vários problemas associados ao autismo por meio do exercício físico e práticas esportivas, que podem contribuir para a melhoria das habilidades motoras, sociais, comportamentais e comunicativas dos indivíduos acometidos pelo TEA. O objetivo é discutir os desafios da inclusão de crianças e jovens com TEA nas atividades físicas e esportivas, tanto no contexto da Educação Física Escolar quantos nos demais contextos da vida social (lazer, recreação e outros) (Schliemann; Alves; Duarte, 2020).

Segundo Schliemann, Alves e Duarte (2020), na perspectiva dos pais, o envolvimento de seus filhos em atividades físicas pode tanto facilitar quanto criar obstáculos para participação nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, estudos sugerem que as crianças com deficiência dependem mais do suporte familiar para frequentar e participar das aulas, diante disso, é investigado em variados contextos as perspectivas específicas dos pais de crianças e jovens autistas em relação às atividades físicas. Esses estudos observaram, de modo geral, que além de apontar para benefícios, foi notório que existem barreiras para incluir alunos com TEA.

> Verificaram que, além das questões físicas, os benefícios percebidos pelos pais em relação à participação de seus filhos em atividades físicas incluíam também os domínios comportamentais, tais como: a redução de comportamentos mal adaptativos (ex.: estereotipias, agressões e fugas) e cognitivos, tais como: melhorias na atenção, resposta acadêmica, memória e controle inibitório. De fato, os pais reconheceram a importância da realização das atividades físicas para evoluir o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas (Lakes *et al.*, 2017, p. 38).

Entretanto, estudos apontam que os pais demonstraram certa insegurança em relação à inclusão de seus filhos no âmbito escolar devido às inúmeras barreiras para a realização das práticas de atividades físicas. Dentre os obstáculos, incluem fatores pessoais (a falta de conhecimento e de habilidades das crianças, preferência específicas de atividades), fatores políticos que dizem respeito à falta de capacitação específica dos professores e da equipe de apoio para pode lidar melhor com as crianças autistas (Schliemann; Alves; Duarte, 2020).

Na perspectiva do aluno, apesar da extensa lista de benefícios físicos, psicológicos e sociais que as aulas de Educação Física proporcionam, o processo de inclusão é muito baixo. Segundo estudos realizados, identificaram-se duas situações que influenciam essa baixa adesão de alunos com deficiência ou acometidos com TEA. Uma é que o próprio professor exclui o aluno da atividade desenvolvida, outra situação foi a pedido dos próprios alunos, que solicitaram a sua exclusão das atividades. Isso devido a inúmeros fatores, como a falta de habilidade,

insegurança do próprio aluno, a presença do *bullying* que é muito recorrente e a falta de planejamento por parte dos professores.

Na perspectiva dos professores, foi verificado que eles descreviam a Educação Física inclusiva em termos favoráveis e desfavoráveis sugerindo que essa ambiguidade demonstrava que as experiências vividas em contextos específicos eram decisivas para as atitudes dos professores em relação à Educação Física inclusiva. De um lado, relataram experiências que acreditavam representar o potencial da Educação Física em proporcionar benefícios sociais mútuos aos alunos com e sem deficiência. Por outro lado, houve relatos de experiências que apontavam para desafios cotidianos, por exemplo, como lidar com alunos com déficit de habilidades motoras e cognitivas (Rekaa; Hanisch; Ytterhus, 2019 *apud* Schliemann; Alves; Duarte, 2020).

Assim, percebe-se que os professores precisam de uma formação especializada para conseguir êxito nas suas aulas com a presença de alunos com TEA. Por meio da formação continuada, eles estarão mais preparados e qualificados para atender às necessidades do estudante autista e oportunizar um ensino-aprendizagem de qualidade.

O terceiro artigo, "A influência de práticas pedagógicas e terapêuticas não verbais no transtorno do Espectro Autista: possibilidades para o profissional de Educação Física", apresenta uma contextualização sobre o Autismo, logo em seguida, cita que o objetivo do estudo foi analisar as contribuições das principais práticas pedagógicas e terapêuticas de comunicação não verbal na motivação, estabilidade emocional e socialização de indivíduos diagnosticados com TEA. Assim, considera-se que as práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física necessitam ser reorganizadas, reinventadas, aprofundadas, quando trabalhadas em ações terapêuticas em geral e na particularidade dos sujeitos autistas que não desenvolveram a linguagem verbal, ou seja, ainda vivem na dependência do mundo não verbal (Lima *et al.*, 2017).

Desse modo, o objetivo de uma investigação pedagógica é identificar no processo educativo os níveis do desenvolvimento cognitivo, as capacidades motoras, as modalidades de aprendizagem, potencialidades e dificuldades relacionadas à inclusão escolar, no sentido de oferecer subsídios e orientações necessárias que contribuam para a superação dessas barreiras e, consequentemente, um olhar inclusivo e um melhor desempenho dos alunos com autismo (Savall & Dias, 2018).

Na visão de Lima *et al.* (2017), a Educação Física é uma área rica na oferta de práticas corporais tais como o jogo, a brincadeira, a dança, a luta, o esporte, a ginástica, dentre outras, que podem ser vivenciadas no espaço escolar, experimentadas de forma lúdica, prazerosa e desafiadora, contribuindo na produção dos cuidados com a saúde mental em geral. Verificou-se que a Educação Física possibilita contribuições para a formação profissional da referida área potencializando as intervenções. Essas intervenções podem ser feitas de formas diversificadas

e abertas para recriação ou adaptação das atividades propostas, sendo assim, incluindo os alunos excluídos nas atividades físicas em geral.

O conhecimento de características diagnósticas do TEA é essencial para compreender como funcionam as crianças na mais ampla variabilidade dessa condição clínica. Embora esteja bem estabelecido que os prejuízos em habilidades e repertórios ligados à comunicação, interação social e comportamento são permanentes, sabe-se que suas manifestações são variadas em frequência, intensidade e topografias (APA, 2014).

Por sua vez, o trabalho denominado "A brincadeira de faz de conta com crianças autistas" tem por objetivo compreender como se manifesta a brincadeira de faz de conta com crianças autistas. Considera-se que tais brincadeiras são um desafio que os professores têm enfrentado na escola, pelo fato de existir pouca interação social, interesse pela brincadeira e falta de comunicação por parte das crianças autistas, dificultando a promoção de brincadeiras para o processo de ensino-aprendizagem (Chicon, 2018). Portanto, é relevante destacar a brincadeira de faz de conta no aprendizado e desenvolvimento infantil, pois "a brincadeira infantil tem cumprido a importante missão de aperfeiçoar o acervo motor, elevando-o ao nível necessário" (Freire, 2009, p. 112). O autor ainda acrescenta que,

> Quando brincam de amarelinha, as crianças, principalmente, quando já estão hábeis nesse jogo, executam uma quantidade enorme de saltos, aumentando, sem dúvida, sua força de salto, habilidade fundamental para a realização de inúmeras atividades importantes para o desenvolvimento infantil em todos os seus aspectos (*Ibid*., p. 128).

Contudo, um aspecto que merece destaque é que, na brincadeira, a criança cria uma situação imaginária. A brincadeira é parte de um processo de alto nível do desenvolvimento psicológico infantil, na medida em que liberta a criança das amarras situacionais, permitindo-lhe agir sobre os objetos em uma perspectiva que altera seu uso convencional: há uma ruptura entre o sentido e o significado de um objeto na brincadeira, a qual emerge no transcorrer da própria atividade (Vigotski, 2008).

De acordo com Vigotski (2008), a brincadeira é um importante conteúdo a se trabalhar com as crianças autistas, pois traz a segurança, a autonomia, a curiosidade e o desejo exploratório ao relacionamento direto com os demais colegas, procurando-os para brincar, diante disso, a brincadeira acaba sendo assim um ótimo método de ensino-aprendizagem para a criança autista.

Além disso, o profissional de Educação Física pode utilizar diferentes ferramentas como possibilidade de interação, inclusão, socialização e atividades que envolvam ludicidade, imagens, símbolos e a psicomotricidade com as crianças com autismo. O intuito dessas atividades é justamente prender a atenção, estimular o processo de ensino-aprendizagem e trabalhar

o desenvolvimento psicomotor das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cenário brasileiro, são nítidas as barreiras para incluir alunos com autismo nas aulas, mesmo sendo assegurado por lei o direito de inclusão de todos os alunos com suas singularidades e diversidades. O processo ainda é muito lento, pois existem muitas lacunas para serem preenchidas como a falta de planejamento adequado, formação específica, apoio familiar, questões de materiais e espaço inadequados estão dentre os obstáculos citados por boa parte dos professores.

Nesse sentido, é compreendido que a inclusão deve ir muito além da aprendizagem dos conteúdos curriculares, o professor deve ser aquele que, antes de qualquer intervenção, humanize, dê atenção à criança diferente. E apesar das inúmeras dificuldades que enfrenta para poder incluir alunos com autismo nas suas aulas, procure o máximo possível de conhecimentos sobre essa patologia, busque alternativas, adaptações para inserir todos os alunos seja autista ou não, ou que tenha outro tipo de deficiência.

Desse modo, é necessário que haja um trabalho interdisciplinar e multiprofissional, envolvendo profissionais qualificados para que seja obtido um resultado efetivo, mas para isso, faz-se necessário que todos os profissionais que convivem diariamente com essas crianças autistas na sala de aula tenham uma capacitação para intervir de maneira a favorecer a autonomia, socialização e desenvolvimento de aprendizagem das crianças com TEA. Tratando-se de educação no ensino regular, a escola tem que estar preparada para recebe-las na parte física/estrutural e pedagógica. Por fim, deve-se destacar que cada criança autista é diferente e que, portanto, faz-se necessário conhecer as suas particularidades, a sua personalidade, o que facilitará a comunicação e o trabalho.

Portanto, a discussão não se esgota neste trabalho, mas é uma possibilidade que precisa constantemente desse debate, no sentido de ascender às garantias de aprendizagem e sociabilidade das crianças com TEA e, consequentemente, um processo de inclusão amplo.

REFERÊNCIAS

(APA) ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.** DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Brasília/DF: MEC, 2012. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html. Acesso em: 1º dez. 2023.

BRENTANI, H. *et al.* Autism spectrum disorders: an overview on diagnosis and treatment. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 35, n. 1, p. S62-S72, 2013.

CHICON, J. F.; OLIVEIRA, I. M. de.; SANTOS, R. S.; SÁ, M. D. C. S. A. Brincadeira de faz de conta com crianças autistas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 581-592, abr./jun. 2018.

CIPRIANO, M. S.; ALMEIDA, M. T. P. O brincar como intervenção no transtorno do espectro do autismo. **Extensão em Ação,** v. 2, n. 11, p. 78-91, 2016.

FARIA, Karla Tomaz; TEIXEIRA, Maria Cristina Trigueiro Veloz; CARREIRO, Luiz Renato Rodrigues; AMOROSO, Victor; PAULA, Cristiane Silvestre de. Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 61, p. 353-370, abr./jun. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28701. Acesso em: 1º dez. 2023.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 2009.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria,** v. 28, n. 1, p. 3-11, 2006.

LAKES, K. D.; TAYLOR-LUCAS. C.; RADOM-AIZIK, S.; GOLDBERG, W. A.; DONNELLY. J. H.; ABDULLAH, M. M. Assessing Parent Perceptions of Physical Activity in Families of Toddlers with Neurodevelopmental Disorders: The Parent Perceptions of Physical Activity Scale (PPPAS). **Pediatr Exerc Sci**., v. 29, n. 3, 2017.

LENZ, Jóici Crazieli; MAYER, Sandra Mara; BURGOS, Miria Suzana. **A inclusão dos portadores de necessidades especiais nas aulas de educação física**: uma análise em escolas do município de Vera Cruz. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul RS, 2010. Disponível em: http://www.hani.com.br/img/uploads/artigos/06092011_00395396.pdf. Acesso em: 1º dez. 2023.

LIMA, A. F. C.; GEHRES, A. F.; LORENZINI, A. R.; BRASILEIRO, L. T. A Influência de práticas pedagógicas e terapêuticas não verbais no transtorno do espectro autista: as possibilidades para o profissional de educação física. **Motricidade**, v. 13, [s. l.], p. 87-96, 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.6063/motricidade.12867. Acesso em: 1º dez. 2023.

(OPAS/OMS) ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE E ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. 2019. **Transtorno do espectro autista** [online]. OPAS/OMS, 2019 Disponível em: https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista. Acesso em: 1º dez. 2023.

OAKLEY C.; MAHONE E. M.; MORRIS-BERRY C. *et al*. Primary complex motor stereotypies in older children and adolescents: clinical features and longitudinal follow-up**. Pediatric Neurology**, v. 52, n. 4, p. 398-403, 2015.

OBRUSNIKOVA I.; DILLON, S. R. Challenging situations when teaching children with autism spectrum disorders in general physical education. **Adapt Phys Activ Q.**, v. 28, n. 2, p. 113-31, 2011.

SAVALL, Ana Carolina Rodrigues; DIAS, Marcelo. (Orgs). **Transtorno do espectro autista:** do conceito ao processo terapêutico [livro eletrônico]. São José/SC: FCEE, 2018.

SCHLIEMANN, André; ALVES, Maria Luíza Tanure; DUARTE, Edison. Educação Física Inclusiva e Autismo: perspectivas de pais, alunos, professores e seus desafios. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 34, n. Esp., p. 77-86, 2020. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/173149. Acesso em: 1º dez. 2023.

SILVA, Edna Lúcia da.; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC/ PPGEP/LED, 2000, 118 p.

VASQUES, Carla Karnoppi. **Alice na biblioteca mágica:** uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil. 2008. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais,** v. 28, n. 8, p. 23-36, jun. 2008.

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: FATORES DETERMINANTES DE UMA TRAJETÓRIA DE EXCELÊNCIA

Felipe Magnus de Oliveira Nunes,
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Graduando do Curso de Licenciatura em Educação Física
felipemagnos93@gmail.com

Lélia Nascimento
Professora Dra da Universidade Federal do Semi-Árido,
lelianascimento@ufersa.edu.br

Maria Ione da Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN,
Docente em Educação Física, Campus de Pau dos Ferroas/RN
Ionesilva@uern.br

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar, através das narrativas autobiográficas, os fatores que conduziram o atleta Felipe Magnus ao alcance da excelência esportiva na modalidade de *Jiu Jitsu*. Os objetivos específicos: identificar os fatores primários que foram determinantes para que o atleta se mantivesse firme em sua trajetória esportiva; identificar os fatores secundários que foram determinantes para que o atleta se mantivesse firme em sua trajetória esportiva; verificar a influência do atleta Felipe Magnus na formação de crianças e adolescentes. Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, que adotou como técnica de investigação as narrativas autobiográficas, tendo como sujeito da pesquisa o atleta de *Jiu Jitsu* Felipe Magnus. A coleta de dados se deu com a narrativa da história de vida do atleta de alto rendimento. Estes dados foram analisados pela técnica de análise de dados, onde descrevemos, através das categorias *a priori* e a *posteriori*, o revelar da problemática em questão. Assim, acreditamos que este estudo nos deu suporte para melhor compreensão dos aspectos sociais, psicológicos, físicos e culturais que envolvem a trajetória esportiva de um atleta de rendimento

Palavras-chave: Narrativas Autobiográficas; Esporte de alto rendimento; Atleta, Jiu Jitsu.

INTRODUÇÃO

O pesquisador e seu encontro com o objeto de estudo

Este trabalho tem como premissa a análise da narrativa autobiográfica da trajetória de destaque esportiva do atleta de *Jiu Jitsu* Felipe Magnus. A análise de uma narrativa autobibliográfica de um atleta de alto rendimento possibilita a construção de uma memória de alto valor. Para Lopez (2008, p. 17),

> [...] a memória pressupõe registro – ainda que tal registro seja realizado em nosso próprio corpo. Ela é, por excelência, seletiva. Reúnem as experiências, os saberes, as sensações, as emoções, os sentimentos que por um motivo ou outro, escolhemos para guardar.

Levando em consideração a multiplicidade do esporte e os diversos cursos que um praticante de uma modalidade possa experimentar, a construção da identidade de um atleta de alto rendimento se dá através de suas memórias e experiências vividas. De acordo com Lopez (2008, p. 17), "o processo de análise de memórias é preponderante para a construção de uma identidade", ele ainda afirma que "a memória é essencial a um grupo, porque está atrelada à construção de sua identidade. Ela é o resultado de um trabalho de organização e de seleção do que é importante para o sentimento de unidade, de continuidade e de experiência".

A formação esportiva até o alto rendimento é complexa e requer uma análise criteriosa dos fatores socioculturais determinantes para o alcance do pódio e da realização profissional. Nesse sentido, nem todos que almejam a excelência esportiva conseguem chegar a esse patamar, haja vista que o caminho no esporte de alto rendimento é árduo e cheio de desafios, renúncias, dor, dedicação, determinação, foco, força e fé (Silva, 2019). Corroborando esse pensamento, Vicentini e Marques (2018, p. 657) afirmam que:

> A grande maioria dos sujeitos iniciados no processo de formação esportiva não passa a compor o alto rendimento de nenhuma modalidade, assim como não tem essa forma de manifestação esportiva como um objetivo.

Levando em consideração a importância do atleta para o fenômeno esportivo, a análise autobiográfica de uma trajetória esportiva de sucesso torna-se objeto de elevado valor acadêmico a partir do momento em que através do estudo poderão ser identificados fatores determinantes para que se alcance o alto rendimento.

O Brasil é um celeiro de atletas de alto rendimento no Jiu Jitsu, tem na arte um enorme potencial e com isso estabeleceu-se como patrimônio histórico, no projeto de lei N.º 8.554-A,

de 2017. O Jiu Jitsu é a "arte suave" da defesa pessoal, desperta o raciocínio e o autocontrole de seus praticantes. Hoje, a base tridimensional dessa arte consiste no respeito, na disciplina e no desenvolvimento lógico de seus nobres guerreiros.

O esporte trata-se de um fenômeno de grande notoriedade e ampla discussão, de acordo com Tubino (2011), o maior fenômeno do século XX. Estando inserido na sociedade, afeta as esferas sociais e econômicas, tendo em vista que, se pararmos para analisar aspectos relacionados ao esporte, iremos nos deparar com programas de televisão, cadernos, revistas, jornais e as mais variadas mídias com programações e conteúdos exclusivos do esporte.

De acordo com Soares *et al.* (1992, p. 70), o esporte é uma "[...] prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal, se projeta numa dimensão complexa de fenômeno que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica". Assim, o esporte é um fenômeno que se relaciona diretamente com a cultura, sendo um construto social da modernidade.

Em sentido semelhante, Castellani Filho (2007, p. 4) diz que o esporte é "[...] parte integrante do patrimônio cultural da humanidade e, como tal, passível – por direito – de ser por ela apreendido." Nesse horizonte, o fenômeno esporte trata-se de um elemento que possibilita diferentes relações do sujeito com a realidade, além de ser um patrimônio cultural da humanidade a ser apropriado por todos. No entanto, dentre as três classificações do esporte, temos o de rendimento ou performance, que no contexto atual torna-se um objeto de estudo de elevado valor devido a sua dinamicidade, seja está com fins acadêmicos, pedagógicos ou relacionados à saúde, tornando necessária a investigação sobre os conteúdos.

E é nessa conjuntura de ter no esporte múltiplas relações que surge a necessidade de investigá-lo, no sentido de compreender o processo formativo de um atleta de alto rendimento no cenário esportivo. Desse modo, surgiram os seguintes questionamentos: quais etapas contemplam o processo de formação esportiva de um atleta para chegar ao alto rendimento e ao pódio? Esse processo requer do atleta inúmeras renúncias e motivações? Qual o papel do atleta para a sociedade? A educação física está presente em sua formação como atleta?

Desse modo, apresentamos como objetivo geral: analisar, através das narrativas autobiográficas, os fatores que conduziram o atleta Felipe Magnus ao alcance da excelência esportiva na modalidade de *Jiu Jitsu*, e, como objetivos específicos: identificar quais fatores primários foram determinantes para que o atleta se mantivesse firme em sua trajetória esportiva; identificar quais fatores secundários foram determinantes para que o atleta se mantivesse firme em sua trajetória esportiva; verificar a influência do atleta Felipe Magnus na formação de crianças e adolescentes.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A necessidade humana de relatar sobre histórias de vida é algo corriqueiro com que nos deparamos em nosso cotidiano desde os primórdios, no entanto, os trabalhos acadêmicos que tinham por objetivo retratar narrativas autobiográficas/histórias de vida tratam-se de obras recentes. De acordo com Nóvoa e Finger (2010), essa perspectiva metodológica surge no final do século XIX na Alemanha, sendo aplicada pelos sociólogos americanos da Escola de Chicago pela primeira vez no ano de 1920 e nos anos 1930.

Ainda de acordo com Nóvoa e Finger (2010), este método desencadeou, no decurso de sua evolução histórica, importantes polêmicas epistemológicas e metodológicas, pois trata-se de uma metodologia que permite a análise do homem e a construção da sua identidade através dos relatos por si narrados e enumerados. Esse tipo de metodologia, de acordo com os autores, permite a investigação de um novo conhecimento sobre o homem social.

Os autores supracitados destacam que, através das narrativas autobiográficas, podemos entrar na individualidade do homem destacando, assim, fatores que contribuem ou que são marcantes para a formação de uma identidade, e esse processo é possível por meio da metodologia autobiográfica, pois ela permite uma análise dos locais em que a pessoa está inserida, quais os comportamentos e hábitos desenvolvidos durante a vida e a sua relevância para a construção de sua identidade.

Segundo Nóvoa e Finger (2010), o método biográfico constitui uma abordagem que possibilita ir mais longe na investigação e na compreensão dos processos de formação e dos subprocessos que o compõem. Corroborando, assim, a ideia levantada neste parágrafo, de que as metodologias autobiográficas produzem um conteúdo de elevado valor acadêmico devido à especificidade e singularidade do processo.

De acordo com o teórico da literatura Roy Pascal (1960), a autobiografia se tornou, a partir de 1960, um elemento significativo e ubíquo na cultura moderna. No entanto, havia, sob seu ponto de vista, uma diferença considerável entre textos literários, vistos como explorações sérias do eu interior, e autobiografias populares, que advinham "da vaidade ou do exibicionismo, que satisfaz a estimulada mania por 'personalidades" (Pascal, 1960, p. 59). Outros autores que dialogam sobre as narrativas autobiográficas também destacam sua importância, o acadêmico Francês Philippe Lejeune definiu a autobiografia como uma "prosa narrativa retrospectiva escrita por uma pessoa real sobre sua própria existência, onde o foco está em sua vida individual, especialmente na história de sua personalidade" (Lejeune, 1989, p. 4).

Toda narrativa autobiográfica é um texto em que o autor faz um relato de sua própria vida, procurando apresentar acontecimentos que conferem o *status* de mais importantes ou interessantes no âmbito de sua existência. Possivelmente, ele levantará o véu apenas da parte que de si próprio pretende que se saiba e que venha a ser lembrada (Ramos; Gonçalves, 1996).

Dentre as narrativas autobiográficas, destacamos as esportivas, que, de acordo com Taylor (2013, p. 33),

> [...] as autobiografias esportivas podem ser legitimamente reconhecidas como um sub gênero distinto, que se relaciona em parte com as tradições populares e literárias, mas que com o tempo passou a desenvolver seus próprios padrões e estruturas familiares. Como forma de escrita que parece ter sido comercialmente viável para editores e autores, e que é evidentemente popular entre os leitores, já é hora que de historiadores as levarem a sério como tema para estudo por elas mesmas.

Ratificando o que foi retratado pelo autor, vemos que livros que contam histórias de vida de grandes atletas, dirigentes, técnicos e demais pessoas envolvidas no processo esportivo tratam-se de um material de elevada atração pública, fazendo assim existirem inúmeras obras que relatam histórias de vida de atletas de alto rendimento que realizaram grandes feitos e chegaram ao sucesso. Entre essas obras, podemos destacar os livros *Transformando Suor em Ouro* (Livro do técnico de voleibol Bernardinho, que retrata sua Ronda Rousey); *Vitor Belfort*: *Lições de garra, fé e sucesso* (Livro do lutador Vitor Belfort); *Mais rápido que um raio: Minha autobiografia*, de Usain Bolt; *Sem limites*, *A incansável busca pelo prazer de vencer*, de Michael Phelps e vários outros.

De acordo com Galvão, o esporte moderno surgiu na Inglaterra, à mesma época da revolução industrial, no final do século XIX, guardando, inclusive, diversas semelhanças com esta, como a especialização e a racionalização, por exemplo. A especialização no esporte se dá através do ingresso no esporte de alto rendimento, espaço este muito criticado por alguns autores devido a sua proximidade com o capitalismo, políticas públicas de manipulação de massa, a mercantilização exacerbada que o rodeia e a falta de democratização propagada pelo alto rendimento, pois acredita-se que somente as pessoas talentosas podem ingressar e obter sucesso nesta área do alto rendimento.

No entanto, Tubino (2011, p. 41) cita que o esporte de rendimento tem diversos pontos positivos, que inclusive contribuíram para a construção do fenômeno esportivo moderno, entre esses pontos positivos citados pelo autor, podemos destacar o esporte de rendimento como um meio de progresso nacional e intercâmbio internacional, como exemplo, podemos citar os diversos eventos esportivos que acontecem em todo o mundo.

O fortalecimento da comunidade organizada ao redor de determinadas práticas esportivas, o envolvimento de vários recursos humanos qualificados provocando, assim, o surgimento de profissões relacionadas ao alto rendimento, destacando também o surgimento da indústria do esporte que se dá através da venda do esporte de alto rendimento e a sua influência através do efeito-imitação no esporte popular, demonstram que o esporte de alto rendimento é um fenômeno que tem uma parcela de contribuição significativa para a construção de uma sociedade, e, dentro do rendimento, podemos e devemos destacar o papel do atleta, que é autor principal dessa trama, e que, muitas vezes, assume o papel de herói, por desempenhar uma posição de superação e vitória sobre os desafios e oponentes encontrados durante a trajetória de vida.

Atletas são pessoas que incorporam e tratam a prática esportiva como atividade principal de sua vida, transformando uma atividade que socialmente é vista como lazer em uma ocupação/trabalho que vai requerer a dedicação e esforço imposto por qualquer outro tipo de carreira, como a de médico, advogado, policial ou qualquer outra. Destaco aqui a importância da valorização e reconhecimento de atletas como trabalhadores.

O *Jiu Jitsu* constitui-se de uma prática onde a área de atuação vai além dos tatames e proporciona a chegada do esporte a outras atuações, como a atuação sobre a formação do caráter humano, motivando a convivência em grupo, através de um domínio progressivo de procedimentos, valores, normas e atitudes.

O *Jiu Jitsu* é a "arte suave" da defesa pessoal, desperta o raciocínio e o autocontrole de seus praticantes. Hoje, a base tridimensional dessa arte consiste no respeito, na disciplina e no desenvolvimento lógico de seus nobres guerreiros. Na medida em que os praticantes vão desenvolvendo a arte, automaticamente, existe uma melhora cognitiva e emocional para aprendizagens, bem como para uma convivência cooperativa e respeito em grupo, supondo, por conseguinte, um domínio progressivo de procedimentos, valores, normas e atitudes.

A luta de *Jiu Jitsu* trata-se de uma associação de movimentos que podem ser comparados ou assemelhados aos de um jogo de xadrez, onde o praticante necessita realizar as movimentações de forma inteligente, elaborando estratégias que melhorem a sua performance nas mais variadas situações de luta.

METODOLOGIA

No sentido de buscar respostas às questões de estudo, é importante selecionar métodos e técnicas de maneira criteriosa, uma vez que deverão subsidiar o andamento da pesquisa. A seguir, passaremos a apresentar nosso desenho metodológico.

A pesquisa foi enquadrada em uma pesquisa qualitativa. Para Flick (2009a, p. 16), a pesquisa qualitativa está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas e rotinas do dia a dia e em seus conhecimentos cotidianos.

Esta teve como método as narrativas autobiográficas, que, de acordo com Josso (2014, p. 64), o trabalho biográfico implica fortemente o estudante que se compromete nesse processo de reflexão orientado pelo seu interesse, levando-o a definir e compreender a sua formação.

Trata-se de um método pelo qual pretendeu-se compreender a construção do conhecimento de uma história de vida, fundamentando a reflexão dos fatores determinantes do processo de carreira de um atleta de alto rendimento.

As narrativas foram compostas por meio da história de vida do atleta Felipe Magnus, legitimando assim como técnica de investigação, situando-se no campo da formação do sujeito

em questão. A autobiografia "é uma história de vida escrita pela própria pessoa sobre si mesma, ou registrada por outrem" (Chizzotti, 2008, p. 103).

Aprofundar-se-á mais ainda aquele que deixar-se envolver no processo. "Como as narrativas contam a história de uma vida, sendo estruturada em torno de uma sucessão temporal de acontecimentos, situações, projetos e ações que dela resultam" (Bertaux, 2010, p. 49).

Desse modo, o instrumento de coleta de dados compreenderá a escrita textual da narrativa autobiográfica da história de vida do pesquisador. A coleta será através da transcrição de uma entrevista realizada com o autor, entrevista esta que seguirá um guia de perguntas que tem por objetivo descobrir os fatores determinantes para a trajetória do atleta no esporte até chegar ao alto rendimento.

A análise dos dados se dará por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2009), considerando o processo de categorização, no sentido de encontrar os principais elementos, aduzidos dos dados verbais, que foram determinantes para a formação do ser professor.

Segundo Bardin (2011, p. 15), "a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados". O autor ainda afirma que:

> Lidamos então com uma fala relativamente espontânea, com um discurso falado, que uma pessoa – o entrevistado – orquestra mais ou menos à sua vontade. Encenação livre daquilo que acontece (Bardin, 2011, p. 94).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos por meio das entrevistas com o atleta serão aqui expostos e analisados à luz da teoria, dessa forma, é possível que haja posicionamentos prós e contras por parte dos sujeitos que passarão a dialogar com os dados colhidos na pesquisa, de forma a construir um diálogo capaz de responder aos nossos objetivos.

Dimensão Socioafetiva

Em sua fala, o atleta cita que a iniciação no esporte não se deu por influência de uma única pessoa, e sim por um conjunto de fatores. Ao analisarmos sua fala, percebemos que grande parte desses fatores são ou estão relacionados com a sua dimensão socioafetiva, quando o atleta fala que a iniciação na prática se deu através dos amigos que tinham interesse em comum com a prática do Jiu Jitsu, porque a luta se destacava das demais no MMA (Mixed Martial Arts), esporte de luta onde há uma mistura de todas as artes marciais.

O apoio da namorada e do Mestre Talison é de grande importância para a sua carreira, que cita "Minha namorada que hoje em dia é minha esposa ela sempre me incentivou e acreditou em mim" em outro momento o atleta fala "Minha família Mãe, Pai, Irmão sempre me

incentivaram, porém, as duas pessoas mais importantes para o processo de profissionalização no esporte posso dizer que foi o Meu Mestre e minha Esposa".

Dimensão Psicológica

O atleta destaca que a mudança de hábitos adquiridos através da prática do esporte mudou a sua vida quando diz:

> No início, de forma positiva eu posso destacar a questão da saúde do estilo de vida que o esporte proporciona a uma pessoa, depois que eu comecei a praticar eu senti muita diferença com relação a isso, até porque quando você vai seguindo o caminho do esporte automaticamente você se desvincula de outras coisas, não porque você ache chato aquelas outras coisas, mas porque aquele caminho que você está querendo seguir do esporte não permite que você continue com aquelas outras práticas um exemplo: antes de começar a treinar eu gostava de sair e beber e tal, não que hoje em dia eu não saia mais, porém, na sextas feiras eu não saio porque eu treino aos sábados, geralmente no sábado estou cansado devido a semana de treinos e opto por ficar em casa para descansar. Eu não bebo mais bebidas alcoólicas, porque no meu ponto de vista não é condizente um atleta que faz essas coisas. Você começa a viver o esporte, aquilo é o seu estilo de vida.

Através dessa fala, podemos observar o quanto é importante o conhecimento acerca do fenômeno esportivo, de seus benefícios que pode trazer para as pessoas, tanto nos aspectos físicos como psicológicos, levando em consideração que os hábitos adquiridos transcendem a prática esportiva e influenciam de forma direta na formação do sujeito, como destaca o atleta ao caracterizar hábitos saudáveis, como estilo de vida.

Corroborando essa teoria, Montagner (2015, p. 13) afirma que "Necessitamos oferecer esporte às crianças e jovens, não apenas pelas suas muitas opções, mas pelas suas muitas possibilidades educacionais, culturais e princípios humanos potenciais".

Dimensão Socioprofissional

O papel desempenhado pelo professor na formação de um atleta de alto rendimento vai muito além do ensino das técnicas. Percebemos a importância do professor quando o atleta entrevistado diz:

> Meu Mestre Talison ele me profissionalizou no Jiu Jitsu e devido ele dar o exemplo por ser um cara batalhador a gente se inspira muito nele como pessoa e como atleta, devido a sua trajetória de sucesso em ambas as partes da vida social e profissional.

Como afirma o entrevistado, muitas vezes, o professor se torna exemplo a ser seguido. Consolidando as ideias expostas pelo entrevistado, Cruz (1996, p. 306) afirma que

> A motivação extrínseca é dependente de múltiplos fatores de recompensa, onde o executor da tarefa não é o único objetivo, existem fatores externos que direcionam as ações dos indivíduos com grande influência, tais como: dinheiro, fama, sucesso, reconhecimento etc.

Em outro momento, o entrevistado reafirma a importância do Mestre/professor, quando diz:

> Além do meu Mestre Talison ser um exemplo de vida, ele o consegue ajudar na parte técnica e tática da luta como no mental na questão da alimentação, preparação, foco e dedicação. O Mestre é de suma importância e eu digo isso porque cheguei a ter dois Mestres um aqui em Pau dos Ferros a quem eu tenho muita gratidão por ter me inserido na arte, porém, os meus sonhos dentro do esporte iam além dos sonhos dele. E já o meu Mestre Talison, foi quem me impulsionou que chegou pra mim e disse assim 'Não desista do *Jiu Jitsu*, estou aqui para lhe ajudar no que der e vier' e graças a Deus já tem vários anos que estamos assim.

Destacando a relevância do trabalho de um professor na formação de um atleta.

Dimensão Financeira

Essa dimensão é observada na fala do atleta entrevistado de forma negativa, quando o ele diz que

> [...] já passou pela cabeça em colocar o esporte como uma atividade secundária, porque hoje em dia eu vivo do *Jiu Jitsu* minha única atividade é essa treinar, ministrar aula, competir e treinar novamente, e como eu já havia dito a remuneração é baixa e com o passar do tempo você começa a se cobrar com relação a construir algo, comprar alguma coisa e devido essas cobranças eu pensei em arrumar um emprego e deixar o *Jiu Jitsu* como atividade secundária como exemplo treinar só a noite e trabalhar pela manhã. Ter uma renda extra para poder dar um conforto a minha família e deixar o *Jiu Jitsu* em outro plano.

Nota se que a baixa remuneração é algo que, por vezes, pode afastar os atletas de seguirem os caminhos do alto rendimento.

Dimensão Socioinstitucional

A escola desempenha um papel importante na carreira de atletas, pois, na maioria das vezes, é lá onde eles têm o primeiro contato com o conteúdo esporte. Conforme afirma Crum (1993, p. 143):

> [...] partindo do princípio de que é desejável que todos os jovens tenham oportunidades iguais para se familiarizar com uma série de aspectos da cultura motora no seio da qual crescem, parece óbvio que a escola tem de desempenhar um papel central no processo de socialização de movimento.

O atleta entrevistado também afirma em sua fala que a escola teve um papel importante para sua carreira, no entanto, também dá destaque às vivências na rua, quando diz:

> Sempre estudei em escola particular, e lá eles priorizam muito o esporte, a predominância era mais de futebol e futsal. Estudei no Educandário e no Evolução e em ambas escolas os esportes predominantes eram os mesmos, porém, eu sempre gostei de esporte mesmo não tendo muita habilidade no futebol e futsal sempre me envolvi jogava na rua e na escola, cheguei a competir no atletismo.

Observamos que o esporte universitário foi a porta de entrada do atleta para o mundo do *Jiu Jitsu*, ou seja, o ambiente da universidade vai muito além do ensino das disciplinas, ademais, a instalação de políticas públicas nesses espaços contribui para o fortalecimento do esporte e da universidade.

Dimensão Emocional

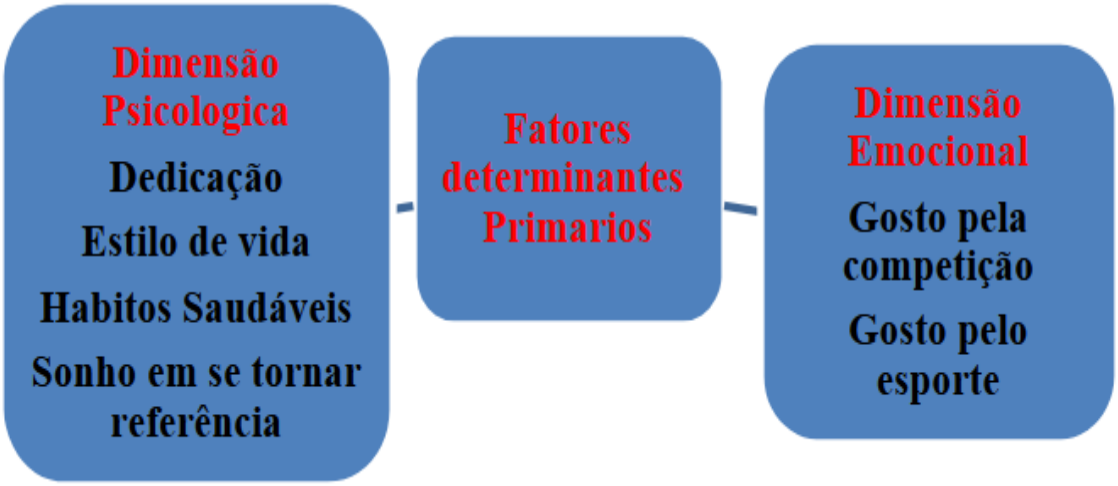
De acordo com Setton (2017), "o gosto não é uma propriedade inata dos indivíduos. O gosto é produzido e é resultado de um feixe de condições materiais e simbólicas acumuladas no percurso de nossa trajetória educativa" (Setton, 2011, p. 50).

Podemos confirmar a teoria de Setton através da fala do atleta, que diz: "eu sempre gostei de esporte mesmo não tendo muita habilidade no futebol e futsal sempre me envolvi jogava na rua e na escola, cheguei a competir no atletismo. Sempre fui muito ligado na competição, sempre gostei de estar me desafiando e buscando levar o melhor de mim". Ou seja, desde a

infância até chegar ao alto rendimento, percebemos que houve um destaque na dimensão psicológica, no que tange às competições, inserindo-as como um gosto, no entanto, trata-se de algo que foi construído ao longo do processo de educação do atleta.

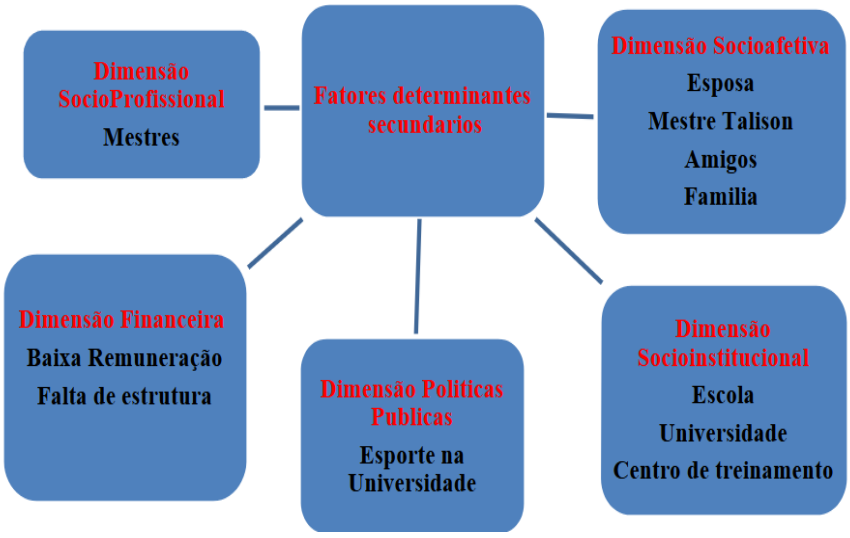
Ao longo da entrevista, o atleta entrevistado afirma diversas vezes que, entre os fatores mais importantes para um atleta de alto rendimento ter destaque, ele deve ter dedicação. De acordo com o dicionário Aurélio (Ferreira, 1999), dedicação é "Característica, particularidade, estado ou comportamento da pessoa que se dedica a (alguém ou alguma coisa)". A fala do entrevistado confirma que a dimensão emocional é de suma importância para a carreira de um atleta de alto rendimento.

Figura 1 — Fatores determinantes primários



Fonte: Elaboração dos autores (2021)

Figura 2 — Fatores determinantes secundários



Fonte: Elaboração dos autores (2021)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apontamos, aqui, algumas reflexões com o intuito de iniciar um debate que se apresenta, mediante o trabalho ora desenvolvido, acerca dos fatores que conduziram o atleta Felipe Magnus ao alcance do alto rendimento no esporte e **à** conquista da excelência esportiva. A pesquisa realizada suscitou inúmeras reflexões e inquietações, no sentido de emergirmos no universo da investigação científica acerca da temática tratada. Identificamos que os fatores determinantes para um atleta alcançar o alto rendimento esportivo vão além das concepções de talento natural e fatores físicos e fisiológicos, esses fatores alcançam os campos emocionais, psicológicos, sociais, interpessoais dentre outros.

Identificamos os fatores determinantes para o desenvolvimento esportivo que vão além dos aspectos físicos e fisiológicos, alcançando questões sociológicas e pessoais. Dentre os fatores encontrados, os primários foram a busca pela saúde, mudança de hábitos por práticas mais saudáveis, sonho de se tornar uma referência para a comunidade da sua cidade, dedicação e superação.

Dentre os fatores secundários, encontramos amigos, professor Rafael, MMA, brincadeiras de rua, esporte, remuneração, investimento, políticas públicas e família. Identificamos diversas ligações entre os fatores determinantes que associam as áreas de conhecimento ao trabalho do profissional de educação física, tornando-se um objeto de estudo de elevado valor, tendo em vista as suas possibilidades de aplicação no contexto atual da área da educação física.

Diante da análise, ficou explícito que um dos fatores que influenciam o atleta a seguir sua carreira esportiva são seus alunos, dentre eles, as crianças, que motivaram o atleta a buscar a graduação em educação física para poder ministrar as aulas. Também ficou claro nas análises que um dos sonhos do atleta é se tornar referência, para que através dessa imagem possa ajudar pessoas através do esporte, seguindo assim a trajetória que trilhou ou até alcançando mais degraus.

Limitações do estudo

A formação esportiva é complexa e multifatorial, a entrevista realizada com o atleta tratou-se de uma entrevista guiada, onde alguns pontos importantes podem ter sido esquecidos ou não comentados. Para uma análise mais profunda, seria necessária uma entrevista maior, com mais questões que abordassem todos os pontos que compõem o processo de formação esportiva.

Sugestões para futuras pesquisas

Investigar a realidade de outros atletas da região da mesma modalidade ou de modalidades distintas, buscando encontrar fatores determinantes em comum para a sua ascensão.

Estudar a influência das políticas públicas voltadas para o esporte de rendimento e o retorno delas para o município e região.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Trad. Reto, L; Pinheiro, A. Edições 70, São Paulo. 2009

CASTELLANI FILHO, L. O projeto social esporte e lazer da cidade: da elaboração conceitual à sua implementação. *In*: CASTELLANI FILHO, L. **Gestão pública e política de lazer**: a formação de agentes sociais. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 1-15.

CRUM, B. A crise de identidade da Educação Física. Ensinar ou não ser, eis a questão. **Boletim SPEF**, n. 7/8, p. 133-148, 1993.

CRUZ, J. *et al*. Motivação para a prática e competição desportiva. **Manual de psicologia do desporto,** p. 305-331, 1996.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Eletrônico.** Aurélio Século XXI. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira e Lexikon Informática, 1999.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto alegre: Artmed, 2009a.

_____. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Cataldo Costa; Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. Porto alegre: Artmed, 2009b.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2014.

LOPEZ, I. **Memória social:** uma metodologia que conta histórias de vida e o desenvolvimento local. São Paulo: Museu da Pessoa, Senac São Paulo, 2008.

MATHIAS, Finger. **O Método (auto)biográfico e a formação**. Natal/RN: ADUERN; São Paulo: Paulos, 2010.

MONTAGNER, P. C. **Estudos em pedagogia do esporte de crianças e jovens**: análises, olhares e desafios teóricos. [Tese de Livre Docência em Educação Física] Campinas: Universidade Estadual de Campinas; 2015.

RAMOS, M. A.; GONÇALVES, R. E. As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e prática da supervisão. *In*: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Portugal: Porto, 1996. p 126-140.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia de ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SETTON, Graça J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 20, maio/jun./jul./ago. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mSxXfdBBqqhYyw4mmn5m8pw/abstract/?lang=pt. Acesso em: 1º dez. 2023.

SILVA, M. I. **A Excelência no Desporto:** estudo centrado nas histórias de vida de atletas campeões olímpicos brasileiros. Tese de doutoramento. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, 2019.

TAYLOR, M. De fonte a objeto: esporte, história e autobiografia. **Recorde**: Revista de História do Esporte, v. 6, n. 2, 2013.

TUBINO, M. J. G. **Dimensões sociais do esporte**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA: UMA HISTÓRIA DE VIDA

Maria Solange de França
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Licenciatura em Educação Física, Campus de Pau dos Ferros/RN
profedsolange@hotmail.com

Maria Ione da Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Docente em Educação Física, Campus de Pau dos Ferroas/RN
ionesilva@uern.br

RESUMO
Estudos relacionados **à** narrativa autobiográfica, especificamente, **à** autoformação do ser professor vêm conquistando espaços no campo das pesquisas educacionais. É nesse campo de investigação que o presente estudo tem por objetivo discutir as possibilidades da história de vida como alternativa de investigação na (auto)formação da professora, a partir das experiências com o trabalho docente. Isso não consiste, é claro, em apenas fornecer uma resposta aos dilemas de quem está no âmbito da educação, engendrados pela crise de autoafirmação na docência, mas analisar a narrativa da trajetória de vida com foco na (auto)formação, considerando a abordagem (auto)biográfica, em que, através de investigação das experiências, a partir de relatos inspirados nos aspectos da vida pessoal, social e acadêmica, possa revelar os processos de autodescoberta transgressora e de alteridade sensível, incluindo relatos de frustrações e felicidades, dos detalhes cotidianos no percurso do processo formativo. Assim, apresentamos como resultado da pesquisa, a autoafirmação de ser professora que se deu nos anos finais da carreira. Investigando minha própria história, descobri que a partir deste ponto ocorreu o encontro positivo comigo mesma e com o ser professora. Entre outros elementos que considero importantes, destaca-se o componente curricular Educação Física, sendo este o que me trouxe a identificação com a docência e, na realidade, foi a razão que me motivou a fazer a licenciatura nesta área.

Palavras-chave: (Auto)formação; (Auto)afirmação; História de vida; Alternativa de investigação.

INTRODUÇÃO

Os estudos autobiográficos pressupõem uma vida vivida, ou que possa ser estudada, e sobre a qual se possa escrever. Nesse contexto, uma vida se refere a pelo menos um fenômeno indissociável às experiências vividas ou existência consciente. Essa é essencialmente a proposta deste texto, discutir as possibilidades da história de vida como alternativa de investigação na (auto)formação da professora a partir das experiências com o trabalho docente. Através de pesquisa qualitativa, tendo como critério de avaliação a combinação de observação participan-

te, e a técnica de investigação situando-se no campo da formação do ser professor, assim, foi possível analisar a narrativa de minha história de vida nas esferas pessoal, social e profissional.

Desse modo, foi possível encontrar indicadores que apontassem premissas de como as experiências de vida contribuíram para dar sentido ao que vivenciei, desvelando quais saberes docentes que a experiência trouxe para transformar minha vida pessoal, social, profissional e acadêmica.

METODOLOGIA

No título deste texto aparece a frase "Narrativa Autobiográfica: uma história de vida", quando comecei essa escrita sobre mim utilizava a noção de universalidade e me empenhava para anotar tudo que conseguia lembrar, sobretudo o que estava vinculado à minha experiência na formação docente. Dessa forma, fui tecendo o antes com o agora, na verdade, este trabalho foi um convite à transgressão das amarras que me impediam de pensar por mim mesmo, dialogando com alguns autores. Assim, construí uma nova relação com a docência baseada na colaboração que os eventos das experiências vividas em casa, na escola, na sociedade e no meio acadêmico trouxeram em favor da minha (auto)formação.

O 'lugar' de quem conta a história

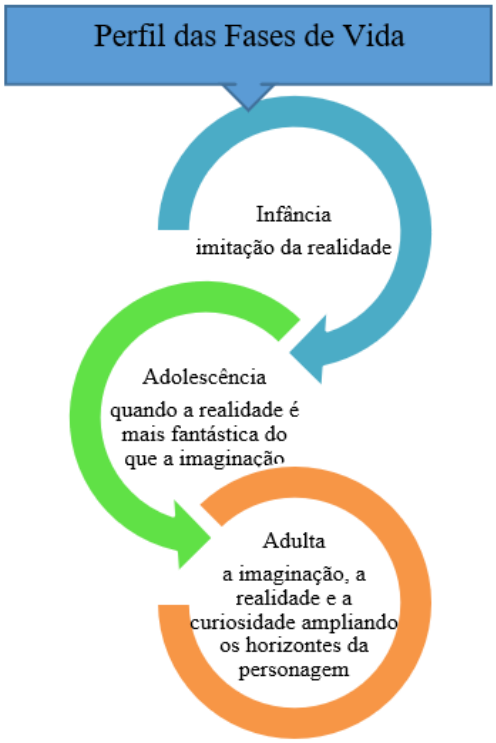
Para iniciar a produção escrita, selecionei músicas que ouvi durante as fases da vida, elas serviram de coordenadas para realizar o percurso que se apresenta na autobiografia. A proposta de itinerário, que tem um inevitável caráter pessoal, torna-se indispensável para compreender (ainda que não necessariamente compartilhar) os fatos que guiam a produção da história de vida na concepção da (auto)formação na qual se situam os objetivos deste trabalho. Deixar claro que esta trajetória de vida é imutável, feita à base de balizadas fixações, de verdades inquestionáveis, indica o tom e a intenção pretendidos, a atitude diante do conhecimento e a proposta para refletir e agir na alternativa da investigação que aqui se sugere.

Nesse contexto, Josso (2014) afirma que

> O trabalho biográfico implica fortemente o estudante que se compromete nesse processo de reflexão orientado pelo seu interesse, levando-o a definir e compreender a sua formação. Trata-se de um método pelo qual pretende-se, no âmbito da educação, a construção do conhecimento de uma história de vida, que fundamentam a reflexão do fazer pedagógico e a ressignificação da própria ação. (Josso, 2014, p. 64).

Partindo dessa perspectiva, redigi a história separando-a por fases: infância, adolescência e adulta, observando meu perfil em cada uma dessas no contexto em que me (auto)afirmava no campo da docência, conforme mostra a Figura 1:

Figura 1 — Perfis das fases de vida humana.



Fonte: Elaboração dos autores.

O mais importante a considerar dessa nova perspectiva, conforme afirmam Passeggi, Souza e Vicentini (2011), é que

> [...] não se busca uma 'verdade' preexistente ao ato de biografar, mas sim como os indivíduos significam suas experiências e (re)significam suas consciências históricas de si e de suas aprendizagens, mediante o processo de biografização. (2011, p. 371).

A Vida a Passar

Fase da infância — imitação da realidade

> [...] Após chegar da escola eu me trancava em casa tomava banho, almoçava, fazia algumas tarefas domésticas como: varrer a casa tirar o pó dos poucos

> móveis tínhamos e ia fazer as tarefas da escola, para isso, colocava minhas bonecas de alunas, os silos de papai guardar o milho e o feijão da colheita servia de quadro e a mesma aula que eu tinha na escola eu reproduzia em casa para as bonecas, eu catava os pedaços de giz ou pedia a professora e brincava muito das vezes até com as meninas das poucas casas vizinhas, mas só quando mamãe estava em casa, sem ela no lar era para eu ficar só e trancada não abrir portas nem janelas para ninguém.

A razão desses cuidados é porque naquela época havia muitos ciganos pela região que passavam nas casas exercendo as atividades de quiromancia, entre outras, e pediam alimentos e objetos, e meus pais tinham medo de que eles me encontrassem sozinha em casa. Continuando...

> Como eu sempre fui meio mandona eu geralmente era a professora, para poder puxar nas orelhas, botar de joelhos ou de pé de frente para a parede e quando era as bonecas era na base da *peia* igual a professora fazia com o filho dela, chamava o coitado de burro, faltava pouco arrancar as orelhas do menino até o pai ia lá socorrer ele quando escutava os gritos dela com o menino (hoje ele é pastor evangélico).

Nessa fase da vida, essa era a brincadeira mais recorrente. Esse conjunto de informações não é suficiente para saber como eu vivia, nem quais eram minhas dificuldades, meus conhecimentos, nem expectativas, no entanto, esses trechos da minha história apontam para o início de minha (auto)formação ao analisar como eu tratava dos conteúdos escolares, nos procedimentos adotados para fazer as atividades em casa, na postura adotada como líder na personagem da professora. Tudo isso estabelece uma relação entre mim, naquela época, com a realidade de hoje.

Nesse sentido, Tardif (2002) também coloca ser o saber dos professores plural e atemporal, adquirido no contexto de uma história de vida e ao longo de uma carreira profissional.

Analisando os fatos, percebemos com clareza a trajetória evolutiva da personagem, conforme sugere o autor supra citado.

E a Vida a Passar

Adolescência — quando a realidade é mais fantástica do que a imaginação. A importância da influência

> [...] O terceiro e quarto anos do magistério foram terríveis, aos dezessete fui trabalhar pelo município na secretaria de educação, o bom desse trabalho era sair pela zona rural distribuindo material e merenda e comendo as bolachas dos alunos, tirando isso era um tédio.

Em cidades pequenas, são poucas as chances de trabalho, por sorte, consegui uma vaga de auxiliar de serviços gerais na secretaria municipal de educação, mas fiquei poucos meses e fui promovida ao cargo de professora. Assumi um segundo ano do ensino fundamental, como desempenhei bem a função, ganhei o passaporte para os próximos passos.

> [...] Como fui convidada a entrar neste contrato provisório? Como disse antes, no ano anterior assumi uma segunda série primária porque a professora a havia abandonado, assim como eu já tinha "experiência" fui convocada a trabalhar dessa vez numa quarta série na escola estadual Francisco Dantas com carteira de trabalho assinada.

A referida escola foi palco de iniciação de minhas travessuras, na qual fiz todo o ensino fundamental.

Os contratos provisórios a que me referi, nos dias atuais, são chamados de "contratos temporários", havia naquela época, assim como agora, insuficiência de professores principalmente para o ensino fundamental. Por essa razão, no final daquele mesmo ano, houve um concurso público tanto para a educação quanto para a saúde, fiz os dois e passei entre os quarenta primeiros lugares, além disso, fiz o vestibular, e assim:

> [...] No começo do ano seguinte, como havia passado no concurso, assinei o contrato do qual estou me aposentando e passei no vestibular para Letras.

Por toda minha vida, eu sempre tentei conciliar o que é padrão com o que é incomum, por isso, quem me conhece, bem diz que sou doida: "... eu juro que é melhor / não ser o normal / se eu posso pensar que Deus sou eu..." (Letra de *Balada do louco*, interpretada por Ney Matogrosso). Por isso,

> [...] Assim teve início um ano letivo de 1997 com dupla jornada e grandes responsabilidades. Como docente assume uma segunda série que eu amava os alunos e a recíproca era verdadeira, como no ano anterior inventava inúmeros passeios e levava junto a turma da terceira série, convencia a outra professora que caia na minha conversa e lá íamos nós a pé para a zona rural de preferência num sítio com açude para tomar banho, nadar, fazer pique nique.

Essa fase da adolescência aponta para a presença de um novo perfil que se estabelece ao mesmo tempo como eu aluna e eu professora, como consequência, trouxe um desencanto, porque a docência não era exatamente a carreira que eu queria seguir, por outro lado, era uma possibilidade de suprir a necessidade de tornar-me independente financeiramente.

Cursar Letras também não era precisamente o que imaginava fazer como graduação. Inspirada no meu professor de psicologia do magistério, eu sonhava ser psicóloga, a ideia era, num futuro próximo, trocar tudo isso pelo curso do meu sonho. Contudo, a importância da influência no relacionamento com outras pessoas, a convivência com os próprios sentimentos, valores, formas de comportamentos e informações ao longo dessa fase foram me autoafirmando na docência.

Concordo plenamente com Krüger, Conceição e Krug (2007) quando afirmam que

> 'aprender a ser professor não inicia e nem se concretiza somente com a frequência em um curso de Licenciatura', mas 'é algo que se realiza durante toda a vida mediada pelo contexto social do aprendiz a ser professor e suas situações de prática pedagógica educativa'. (2007, p. 41)

E a Vida Continua a Passar

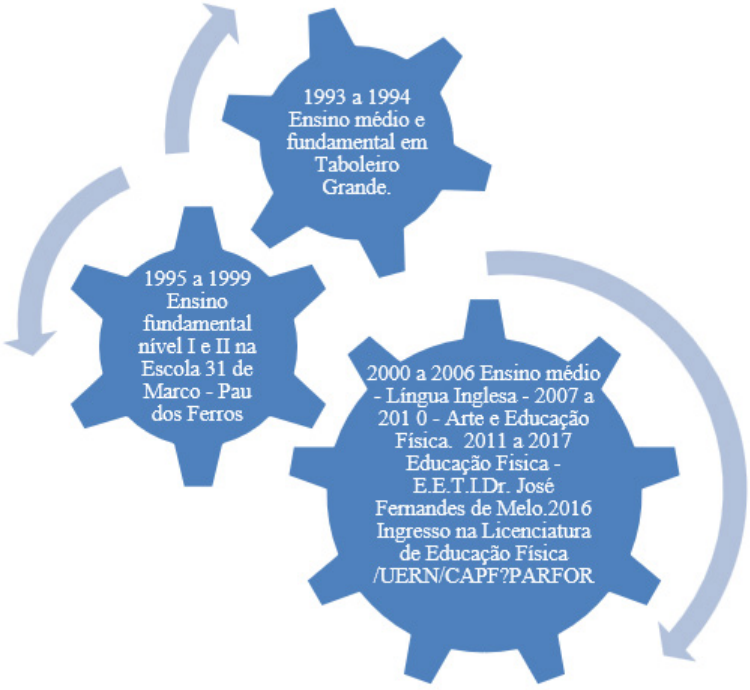
Adulta — a imaginação, a realidade e a curiosidade ampliando os horizontes da personagem. **Entre flores e muros articulando saberes**

Considerando a Figura 2, a fase adulta compreende um resumo da minha vida docente e acadêmica que vai do ano 1993 a 2017, incluindo meu retorno à universidade, em 2016, para cursar Educação Física.

Durante o período dos anos 1993 a 1999, estive professora dos seguintes componentes curriculares: geografia, história, biologia, língua portuguesa, língua inglesa, arte e ensino religioso, além de turmas do ensino fundamental I.

O tempo que corresponde de 2000 a 2006, ensinei apenas língua inglesa, logo em seguida, no mesmo ano, passei a ministrar aulas de educação física e arte até 2010. A partir de 2011, somente com educação física, razão que me motivou a fazer a licenciatura nesta área.

Figura 2 — Fase adulta, vida docente e acadêmica



Fonte: Elaboração dos autores.

Quando foi dado sequência ao ensino fundamental I, implementando o fundamental II no turno vespertino, na escola "31 de março", como era denominada na época, além dos cursos do ensino médio, no matutino e noturno, há vinte e cinco anos,

> [...] Lá fui eu ensinar, (no ginásio como era chamado), as disciplinas de ensino religioso, ensino da arte, língua portuguesa, geografia e nada de língua inglesa. Na verdade, íamos arrumando a carga horária pela 'cara', hoje as pessoas olham para a gente e dizem 'você tem perfil...' naquele tempo era 'você tem cara de professor de ...' e a gente ia se adequando e dava certo.

Esse período foi dos anos 1995 a 2000, quando a escola passou a funcionar apenas com ensino médio. Nessa época, tinha dificuldades de encontrar alguém para ficar com meu filho para ir trabalhar, por isso resolvi sair da escola, que já funcionava só com ensino médio e já tinha mudado o nome para Dr. José Fernandes de Melo. Entreguei minha carga horária de língua inglesa e fui tentar trabalhar na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais — APAE. Não deu certo, pois o Estado não cedia mais funcionários para as instituições pela velha carência desses para as escolas.

> [...] Nisso a diretora e coordenadora da escola souberam que não havia como ficar na APAE vieram me procurar porque meu nome ainda não tinha saído do rol da escola e faltava professor de arte e educação física, como minha licenciatura era em Letras e ambas as disciplinas eram da área de códigos, linguagem e suas tecnologias então estava tudo certo e que a escola não podia 'perder' uma professora como eu. Enfim, voltei com as mesmas turmas, mas com disciplinas diferentes.

Não podia dizer aos colegas: "— voltei, devolva-me à língua inglesa!". Tinha que trabalhar com as disciplinas que sobravam: educação física e arte.

> Não gostei nada de saber logo de cara que não existia material algum para se trabalhar com essas disciplinas tínhamos que forjar os conteúdos de acordo com calendário (JERNs, copa do mundo jogos olímpicos etc.), temas como nutrição e saúde, atividade física entre outros completavam o cardápio de educação física o de arte por sorte no livro de língua portuguesa vinha a parte de literaturas e tudo ia funcionando desse jeito, mas deixando uma inquietação no modo de ser e agir.

As dificuldades que enfrentávamos eram bem diversificadas: não tínhamos um livro para servir de roteiro, sem internet, sem computador, sem espaços físicos adequados e, o pior de tudo, duas disciplinas desvalorizadas aos olhos da sociedade, ou seja, pouco importava se as aulas eram produtivas, se havia aprendizagem, o importante era ter alguém para "tapar o buraco".

> A outra professora tinha licenciatura em educação física, detalhe foi a primeira mulher com esse título na época, compartilhava da mesma angústia da falta de material e do horário que não permitia o uso da quadra, os horários das aulas eram corridos e se davam no meio da manhã, no final e a determinação que era para ser só teoria.

Compartilhamos da mesma angústia, de tudo que já foi dito antes. Eu sempre senti um vácuo ao trabalhar com esses componentes curriculares, faltava fundamentação, conhecimento.

> A partir daí passamos a fazer as capacitações da CODESP e a realidade foi melhorando, foram ótimas oportunidades de troca de experiências de aprendizagem.

Essas capacitações foram ótimas, porém, mais importante foi voltar à universidade, a partir da criação do curso de licenciatura de Educação Física.

> Para minha sorte e formação oportuna, teve início o CEF na UERN e eu passei a receber estagiários, a fazer minicursos nas semanas universitárias voltados para educação física, seminários, semanas de educação física, a internet chegou a escola, ganhei meu notebook, pesquisei bastante, estudei, baixei vídeos dos conteúdos que eu não dominava tais como: luta, ginástica, esporte e assim segue ensinando e me trabalhando também na postura, fui me apropriando dos conteúdos da educação física até encontrar meu modo ensinar todos eles, com algumas dificuldades por questões de materiais, espaço físico, mas ainda assim, me tornei bem conhecida no CEF por causa dos estagiários.

Alguns dos estagiários eram egressos da escola e eles que faziam a ponte entre a universidade e eu e me convidaram para participar dos eventos, conforme disse antes, e aproveitei todas as oportunidades, a partir daí fui usando toda a criatividade possível para ir cristalizando minha identidade profissional.

> [...] Nos últimos dez anos ou mais houve um empenho maior por forças externas que me fez sentir parte desse meio que é a educação. Esse encantamento surgiu quando passei a dar aulas de Educação Física escolar, inexperiente tornei-me aprendiz de um universo de novas possibilidades, e foi assim que progredi muito em pouco tempo, atuando em programas como PIBID, cursos de formação continuada pela CODESP, programa de extensão pelo departamento de Educação Física enfim, toda atividade ofertada nessa área absorvo apaixonada por tudo que a envolve.

Antes dessas vivências, eu não me sentia parte desse universo que é a docência, foi esse componente curricular o responsável para hoje me afirmar professora.

> Ao assumir o componente curricular Educação Física o primeiro passo foi procurar os colegas de área para saber quais eram os conteúdos a serem trabalhados, planejava com colegas e segui o fluxo, participando de eventos tais como: minicursos, fóruns, documentários, vídeos, participando das semanas universitárias de educação física na UERN/CAMEAM, congressos e outros eventos afins e estou concluindo a licenciatura em Educação Física pelo PARFOR.

Fazer essa licenciatura no fim da minha carreira docente foi uma das melhores escolhas de minha vida, o vácuo que eu sentia antes para ensinar educação física foi preenchido com as disciplinas do currículo do curso. Por outro lado, há muitas pessoas envolvidas nesse contexto de formação docente que são responsáveis por quem sou hoje.

> Certos momentos que foram significativos na minha vida profissional aconteciam quando recebia estagiários, pois era com as práticas docentes destes que eu ia construindo novos saberes a partir dessas experiências obtidas nos estágios.
>
> Outras experiências de muito aprendizado foram com professores dos PIBIDs disciplinar e interdisciplinar. Com esses alunos bolsistas, jovens, inteligentes, com ideias inovadoras, realizamos diversos projetos exitosos na escola.

Para esclarecer ainda mais essa perspectiva com respeito à (auto)formação, faz-se necessário uma citação de Borges:

> Na prática pedagógica e durante os percursos formativos, os professores constroem saberes que se relacionam com suas experiências de vida, com as experiências profissionais. Esses saberes constituem um saber-fazer ou saber que informam suas ações e é com base neles que os professores estabelecem relações com o conhecimento sistematizado (2001, p. 12).

Partindo dessa citação sobre o contexto que forja a autoformação, foi analisado na pesquisa já referida, tendo em vista duas dimensões complementares: o desenvolvimento profissional, compreendendo, a perspectiva do desenvolvimento pessoal, que entende o desenvolvimento profissional como resultado de um crescimento individual; a perspectiva da profissionalização, que entende o desenvolvimento profissional como resultado de um processo de aquisição de competências e a perspectiva da socialização, que entende a profissionalização docente como centrada na inserção do ser professor no meio profissional em que atua e a construção da identidade profissional, como a relação que o professor estabelece com a profissão, com seus colegas e a construção simbólica que essa relação implica, tanto no campo pessoal como no interpessoal, com base nas representações que os professores elaboram a respeito dos aspectos da atividade docente que compreende: o capital de conhecimentos — saber fazer e saber ser — que embasam a prática docente; as condições do exercício da prática docente, em especial de autonomia, controle e contexto de atuação; pertinência cultural e social da prática pedagógica; estatuto profissional e prestígio social da profissão docente.

Para Tardif (2002, p. 36), "pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais".

Sobre essas duas dimensões, Tardif afirma que

> [...] classificam-se os saberes docentes em: Saberes da formação Profissional: são aqueles saberes transmitidos através das instituições de formação de professores; Saberes Disciplinares: os adquiridos na formação inicial e continuada, produzidos dentro da universidade; Saberes Curriculares: correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição categoriza e apresenta os saberes sociais, como modelos da cultura erudita; e os Saberes Experienciais ou práticos: aqueles saberes próprios do professor e da sua vida educacional. (*Ibid*., p. 23).

Nesse sentido, a grande questão está então na construção de relações que se estabelecem, realizar escolhas adequadas, com atitudes justas e dignas que garantam a mim mesma e a meus próximos a vivência na construção da identidade docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever a própria história não é fácil, porque temos de mergulhar para dentro de nós mesmos e recriar eventos traumáticos, horas de tristeza e angústia que acompanharam nossa trajetória pela vida, mas, por outro lado, é satisfatório relembrar momentos de prazer e alegria, porque as coisas boas são as que realmente valem a pena contar de novo. Embora as desagradáveis nos façam crescer com seus ensinamentos. Para Freitas e Galvão (2007, p. 2),

> Olhar para o passado pode ajudar-nos a encontrar explicação para significados nas ações que temos hoje como pessoas que foram construindo um percurso pessoal e profissional rico de cruzamentos com os outros e a dar sentido ao nosso posicionamento como professoras e formadoras de professores. As nossas intenções são acadêmicas, mais do que pessoais, embora saibamos que a pessoa e o profissional se interligam e se expressam de um modo completo e integrado [*apud*] (Moita, 1995). O recurso à narrativa autobiográfica inscreve-se na ideia de que, ao narrar os episódios com significado, os analisaremos de uma forma contextualizada, tentando que essa análise ponha em evidência emoções, experiências ou pequenos fatos marcantes, dos quais antes não nos tínhamos apercebido.

Para analisar as causas que desencadearam as mudanças advindas das experiências de vida que contribuem para auto afirmar como professora, a partir da minha história de vida, tive que fazer a incursão nesse tema que se fundamenta em estudos que consideram como parte constitutiva a autobiografia, tendo como foco da narrativa da formação docente. Os autores estudados para esta pesquisa vêm afirmando que ler as narrativas das histórias que compõem a vida dos docentes é oportunizar momentos de reflexão sobre o vivido, à luz do presente, descortinando alternativas que podem contribuir na auto formação pessoal e profissional.

Esse perfil que vai se desenhando com o desenvolvimento da narrativa (auto)biográfica, no que se refere às causas que determinaram enxergar sob outra ótica a prática da docência e as transformações ocorridas a partir das experiências de vida. Dito de outro modo, investigando a minha própria história, descobri a partir de qual ponto desta ocorreu o encontro positivo comigo mesma e com o ser professora.

> Desvelei saberes docentes que a experiência me trouxe, que transformaram minha vida pessoal, social, profissional e acadêmica, percebi que no final de tudo estou dando à sociedade na qual estou inserida uma resposta significativa advinda desse percurso formativo.

Por fim, no que se refere à vida pessoal, observei o impacto positivo que esse encontro com a docência causou para mim e para todos que estão comigo nessa trajetória. Não foi simples a análise, a observação e a investigação dos episódios que contribuíram para a (auto) afirmação e para a (auto)formação na docência feitos por mim por meio da escrita de minha autobiografia. Foi como desenhar um mapa para iniciar um percurso já percorrido, mas que não tinha sido explorado por essa alternativa de investigação. De resto, não custa nada lembrar que o mais importante a considerar é a satisfação de dever cumprido até o momento.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** 4. ed. Trad. Reto, L; Pinheiro, A. Lisboa: Edições 70; São Paulo, 2010.

BORGES, C. M. F. **O professor de educação física e a construção do saber.** 2. ed. Campinas-SP: Papirus, 2001.

BORGES, Cecília. **Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. Educ. Soc.**, v. 22, n. 74, p. 59-76, 2001. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100005. Acesso em: jan. 2020.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa.** 3. ed. Porto alegre: Artmed, 2009.

_____. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Cataldo Costa; consultoria,

supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. Porto alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, D. de; GALVÃO, C. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. **Ciências & Cognição,** ano 04, v. 12, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212007000300021. Acesso em: 7 dez. 2023.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2014.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, António; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

KRUGER, L. G.; CONCEIÇÂO, V. J. S. da; KRUG, H. N. Aprendendo a ser professor na prática pedagógica educativa no estágio curricular supervisionado: reflexões da Educação Física Escolar. *In*: KRUG, H. N. (Org.). **Saberes e fazeres na educação física.** Santa Maria, 2007. p. 41-45.

MATHIAS, Finger. **O Método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: ADUERN; São Paulo: Paulus, 2010.

MOITA, M. C. Percursos de Formação e de Trans-Formação. *In*: NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PASSEGI, M. C.; SOUZA, E. C. de; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em: http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/6461/art_VICENTINI_Entre_a_vida_e_a_formaca o_pesquisa_2011.pdf?sequence=1. Acesso em: 30 mai. 2020.

SOUZA, E. C. S. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. *In*: SOUZA, E. C. S; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs). **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA PELOS DOCENTES POLIVALENTES, ANOS INICIAIS, ENSINO FUNDAMENTAL, EM SÃO MIGUEL/RN

Letícia Cristina de Souza Pessoa da Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Licenciatura em Educação Física, Campus de Pau dos Ferros/RN
leticiauern@gmail.com

Vânia Maria Pessoa Rodrigues
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Docente em Educação Física, Campus de Pau dos Ferroas/RN
vaniapessoa13@hotmail.com

Maria do Socorro Bezerra de Alencar Araújo
Secretaria Municipal de Educação de São Miguel/RN
Docente do Ensino Fundamental I

Marcos Antônio da Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Docente em Educação Física, Campus de Pau dos Ferroas/RN
marcos.silvaantonio@yahoo.com

Maria Ione da Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Docente em Educação Física, Campus de Pau dos Ferroas/RN
ionesilva@uern.br

RESUMO

A Educação Física é um dos componentes curriculares obrigatórios da Educação Básica, incluindo os anos iniciais do Ensino Fundamental. O trabalho foi realizado com docentes polivalentes que exercem suas atividades profissionais nos anos iniciais, em escolas públicas da rede municipal, na zona urbana do município de São Miguel/RN, e tem como objetivo analisar o desenvolvimento das aulas de Educação Física Escolar a partir da formação e da atuação pedagógica desses docentes, bem como identificar os conhecimentos curriculares em relação à Educação Física na fala dos sujeitos pesquisados. Trata-se de uma pesquisa descritiva com uma abordagem qualitativa. Dentre as constatações, podemos citar que o cotidiano das aulas de Educação Física feito pelos professores polivalentes é permeado pelos jogos, brincadeiras e as modalidades esportivas, sendo os conteúdos mais citados pelos pesquisados. Como dificuldades, referem-se ao trabalho com turmas numerosas; a falta ou inadequação de espaço físico na escola; falta de materiais e outros. Pode-se concluir que a Educação Física Escolar é considerada importante, pelo menos faz parte do currículo e da rotina escolar, uma vez que os docentes declararam que estão em processo de estudo com a BNCC e de alinhamento com a prática pedagógica. O intuito não é sentenciar a formação desses docentes, mas verificar a atuação pedagógica em consonância com as propostas curriculares, com os anseios e necessidades da prática e do desenvolvimento do movimento da cultura corporal, como garantia dos direitos educacionais para os educandos.

Palavras-chave: Educação Física; Anos iniciais; Professores Polivalentes.

INTRODUÇÃO

A Educação Física é um dos componentes curriculares obrigatórios da Educação Básica, incluindo os anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, todos os alunos têm direito assegurado por lei à Educação Física em seus currículos escolares, mesmo sem que essa se configure como uma disciplina em si (Brasil, 2001). Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 (LDB), em seu artigo 26, § 3º, "[...] a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola é componente curricular obrigatório da Educação Básica [...]" (Brasil, 1996). Sendo assim, a LBD trouxe alguns avanços para a área da Educação Física, inserindo-a como disciplina obrigatória nas grades curriculares das escolas brasileiras, reconhecendo-a como componente curricular e também como campo de estudo relevante na formação global dos indivíduos.

De acordo com Cruz e Castro (2017), apesar de a LDB assegurar a obrigatoriedade da Educação Física, em seu artigo 62, expressa deixar a cargo das escolas a decisão de escolher qual profissional irá ministrar as aulas de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Embora a lei não sinalize quem deve ministrar as aulas de Educação Física nos anos iniciais, a formação profissional exigida para lecionar na Educação Básica, segundo a LDB, exige nível superior para profissionais de Educação Física, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e no primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Desse modo, essa situação acaba gerando questões que extrapolam as concepções didáticas e pedagógicas da educação. Assim, nesse direcionamento de legislação, conforme Piccoli (2007), para lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é exigida a formação mínima de Magistério em nível médio ou curso superior de Pedagogia ou equivalente. Diante desse quadro, Piccoli (2007) coloca que, a partir da legislação citada (LDB), entende-se que investir no profissional polivalente se trata tão somente de uma questão econômica, situação essa que tem acarretado a diminuição de despesas com professores e materiais.

Sob esse olhar, identificamos que a realidade da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas municipais de São Miguel/RN, é uma realidade que também espelha a utilização de professores "pedagogos" ou "polivalentes, encarregados de ministrarem as aulas de Educação Física para esse nível escolar. Para melhor entendimento deste estudo, "convém lembrarmos que a partir de 2006, com a instalação do Ensino Fundamental de nove anos (Lei nº 11.274), a denominação passa de séries iniciais (1ª à 4ª séries) para anos iniciais (1º ao 5º Ano)" (Krug *et al*., 2018, p. 3).

Em consonância com o debate, Freire (2009) diz que há tempo existe uma discussão complexa em torno da questão de quem deve ensinar Educação Física na escola. De um lado, por questões corporativistas e da categoria formada na área, defendem o exercício somente pelos professores com graduação específica, no sentido da ampliação do mercado de trabalho. Por outro lado, existe o ponto de vista que defende a permanência da atual estrutura, as aulas realizadas pelo professor polivalente, alegando ser melhor para as crianças manter o contato com um único professor.

Diante dessa realidade, o estudo volta os olhares para a Educação Física Escolar ministrada pelos professores polivalentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em particular, para o desenvolvimento da prática pedagógica no sentido de identificar um alinhamento aos conhecimentos curriculares próprios dessa área de conhecimento e necessários aos docentes desse nível de ensino na escola. A partir do posicionamento dos docentes, podemos oferecer subsídios para reflexões de modo a contribuir para melhorias na qualidade das aulas desse componente curricular.

A realização do estudo justifica-se pela importância que a Educação Física tem para o desenvolvimento do ser humano, sendo fundamental uma maior atenção para esse componente curricular, principalmente nos anos iniciais. Visa, também, o conhecimento do cenário pedagógico acerca do desenvolvimento da prática da Educação Física no âmbito do município de São Miguel/RN. O licenciado em Educação Física, assim como os demais professores de outras disciplinas, também contribui para o enriquecimento das experiências pedagógicas, além de possuir um conhecimento aprofundado acerca das vivências afetivas, favorecendo o desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos e emocionais dos alunos.

Contudo, considerando o pensamento de Freire (2009), existem estudos que defendem um ensino da Educação Física por docentes das demais áreas do conhecimento, alegando ser melhor para o aluno o contato com um único professor. Sendo assim, o debate não se pauta sobre quem deve ensinar Educação Física, mas sobre as competências dos docentes no ensino desse componente curricular, na perspectiva do desenvolvimento do movimento corporal a ser trabalhado nas aulas de Educação Física Escolar.

Assim, com base nessas discussões apresentadas inicialmente, formulamos a seguinte questão problemática norteadora deste estudo: como se desenvolvem as aulas de Educação Física Escolar, a partir da formação e da atuação pedagógica dos docentes, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no município de São Miguel/RN?

Tendo em conta esse universo de significados, o objetivo geral foi analisar o desenvolvimento das aulas de Educação Física Escolar a partir da formação e da atuação pedagógica dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no município de São Miguel/RN. E, além

disso, procuramos identificar os conhecimentos curriculares em relação à Educação Física na fala dos docentes pesquisados.

METODOLOGIA

Caracterizamos esta pesquisa, quanto aos procedimentos metodológicos, como descritiva, com uma abordagem qualitativa. A pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Para Triviños (1987, p. 112), os estudos descritivos podem ser criticados porque pode existir uma descrição exata dos fenômenos e dos fatos. Para Minayo (2016, p. 21), a pesquisa qualitativa tem como foco de atenção "[...] o trabalho com o universo dos significados, motivos, crenças, aspirações, valores e atitudes". Ou seja, as experiências cotidianas, sua linguagem, produção e formas de interações sociais.

O lócus do estudo refere-se a uma investigação sobre o ensino da Educação Física Escolar realizada por professores polivalentes que exercem suas atividades profissionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas da rede pública municipal, na zona urbana do município de São Miguel, estado do Rio Grande do Norte.

Participaram do estudo dez (10) professores pedagogos da rede de municipal de ensino, de uma cidade de pequeno porte do interior da região do Nordeste, no Estado do Rio Grande do Norte, Brasil. Essa amostra representa 40% do universo dos docentes que atuam no Ensino Fundamental, anos iniciais, na cidade de São Miguel/RN. Assim, o quantitativo de professores se justifica entendendo que as características se estendem aos demais que trabalham no ensino fundamental dos anos iniciais, diante do contexto em que estão inseridos e diante da possibilidade de repetição das respostas. Quanto aos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas, destacamos que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades foram preservadas.

A coleta de informações foi realizada adotando com instrumento de pesquisa um questionário, com perguntas abertas e fechadas, previamente construído pelo pesquisador, embasado nas referências bibliográficas, com o intuito de colher informações e elementos de reflexão fundamentais à pesquisa. Segundo Parasuraman (1991, p. 122), o questionário "é tão somente um conjunto de questões, feito para gerar os dados necessários para se atingir os objetivos do projeto".

Após a coleta dos dados, utilizamos para a interpretação das informações a Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016, p. 44), que "[...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça [...] é uma busca da realidade através das mensagens". Nessa organização inicial, as informações obtidas foram interpretadas e analisadas considerando as características pessoais e peculiaridades que se relacionam entre si, contemplando o problema, os objetivos e os aportes teóricos que subsidiaram a pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental é relevante para a formação do aluno, o movimento corporal pode e deve ser considerado como um recurso pedagógico valioso no ensino da Educação Física Escolar. Desse modo, deve ser tratada com interesse por todas as pessoas da escola. Com isso, é necessário conhecer o perfil dos docentes e um olhar crítico sobre a realidade que cerca os docentes desse nível ensino, sendo fundamentais a investigação e a análise da importância do desenvolvimento das aulas e da atuação do professor de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de São Miguel/RN.

Tabela 1 — Características dos docentes polivalentes (n=10), segundo variáveis sociodemográficas, São Miguel/RN

Variáveis	N	%
Gênero		
Feminino	09	90
Masculino	01	10
Faixas etárias		
30 a 39 anos	02	20
40 a 49 anos	05	50
50 a 59 anos	02	20
60 e mais	01	10
Estado civil		
Casado	08	80
Solteiro	02	20
Formação profissional		
Graduação	10	100
Especialização	10	100
Curso de Graduação		
Pedagogia	10	100
Curso de Especialização, se tiver.		
Educação Infantil	02	20
Psicopedagogia	05	50
Geografia e Educação Ambiental	02	20
Met. do Ensino Fundamental e Médio	01	10

Fonte: elaborado pelos autores (2020).

Os docentes pesquisados são 90% do gênero feminino e apenas 10% do masculino. Têm uma faixa etária entre 30 e 60 anos de idade. A variável idade é representativa de que as mulheres têm adquirido uma ascensão social por meio da atuação profissional de forma ascendente à linha do tempo. Em relação ao estado civil, 80% é casado e 20% solteiro. No tocante à formação profissional, todos os depoentes têm Graduação em Pedagogia e cursos de especialização variados, sendo 50% especializados em Psicopedagogia, 20% em Educação Infantil, 20% em Geografia e Educação Ambiental e 10% em Metodologia do Ensino Fundamental e

Médio. Esse quadro profissional justifica que os pesquisados com o curso de Graduação e de Especialização no aperfeiçoamento profissional é indicativo do progresso e da liberdade do gênero feminino no mercado de trabalho.

Assim, tanto em relação ao gênero quanto à formação (graduação), os dados mostram um profissional que, nos anos iniciais, ocupa uma profissão do cuidar dos outros (as crianças), com uma maior predominância de mulheres, que denota os cuidados da mãe, da educadora e da zeladora, representados na profissão de pedagoga. O cuidado, por exemplo, "[...] é visto como uma característica essencialmente feminina – para alguns uma responsabilidade natural, para outros, fruto da socialização das mulheres" (Vianna, 2001, p. 93).

Segundo Ristoff (2007), a presença feminina é significativa na docência do ensino primário (anos iniciais), seguida de uma presença majoritária em todos os níveis de escolaridade, bem como de uma expressiva participação na docência da educação superior. Isso vem corroborar a ideia de que a mulher também tem adquirido uma ascensão no espaço escolar, em sua profissão docente, nas diferentes áreas do conhecimento.

Contudo, há tempo, tem-se uma discussão complexa em torno da questão de quem deve ensinar Educação Física na escola nos anos iniciais. De um lado, por questões corporativistas e da categoria formada na área, defendem o exercício somente pelos professores com graduação específica, no sentido da ampliação do mercado de trabalho. Por outro lado, existe o ponto de vista dos que defendem a permanência da atual estrutura, as aulas realizadas pelo professor polivalente, alegando ser melhor para as crianças manter o contato com um único professor. Assim, descreve Freire:

> Desloquemos a questão dos interesses mais gerais. Se a pessoa mais competente para cumprir a tarefa aqui discutida for o profissional de Educação Física, então deveria ser ele o indicado para realizar essa tarefa. Se ele não possuir essa competência, e a professora da sala de aula sim, não há dúvidas de que ela seria a profissional mais indicada. Tenho, no entanto, que no fim, o problema será resolvido em termos econômicos. A fórmula mais barata, será utilizada, pois trata-se de educação, e, nesse aspecto, a área de Educação Física leva nítida desvantagem (Freire, 2009, p. 73).

Nesse debate, o importante é considerar o profissional com conhecimentos e competências para o ensino do componente curricular. Não se devem levar em conta somente os decretos, portarias e leis apontando quem deve atuar em sala de aula, é preciso que a prática pedagógica esteja em consonância com as habilidades requeridas ou mesmo contrastar com o profissional formado na área, mas despreparado para o exercício de tal profissão.

Segundo Cruz e Castro (2017), a formação docente não é caracterizada apenas como um momento de aperfeiçoamento das competências profissionais adquiridas por meio da graduação, mas, também, de um momento em que o indivíduo que se propõe a assumir essa profissão, deve preparar-se para o exercício docente e o enfrentamento das problemáticas relacionadas à atuação profissional. Segundo Tardif (2013), o professor é um profissional que ultrapassa a função de articulador do processo ensino-aprendizagem, estando preparado para situações cotidianas da escola e munido de um aporte metodológico que dê conta das demandas encontradas no seu espaço de intervenção.

Para Freire (2009), a Educação Física na escola, principalmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda não tem a atenção que merece, geralmente é vista como uma disciplina complementar, ou até menos importante do que as demais, sendo que, na maioria das escolas, especialmente nas públicas, as aulas de Educação Física continuam sendo ministradas por docentes formados em Pedagogia ou Magistério e não por um professor formado na área. Esses profissionais ficam mais propensos às atividades de cunho intelectual e recreativas em detrimento das motoras. Talvez pelo fato de grande parte associar a prática da Educação Física às atividades livres, lúdicas e/ou à prática esportiva.

Considerando essa discussão, foi indagado aos professores sobre os conteúdos mais ministrados nas aulas de Educação Física, e, como resposta, obtivemos um quadro condizente com a realidade em geral própria para esse nível de ensino, com Jogos e Brincadeiras em primeiro lugar, seguidos de jogos e danças, jogos e esporte e jogos e luta. Assim, os jogos se apresentam unânimes na fala dos pesquisados. Talvez pelo seu caráter lúdico, ou como conteúdo específico ou como ferramenta auxiliar de ensino. Conforme afirmou Jean Chateau (1987), "deve predominar o jogo educativo, isto é, o jogo como recurso pedagógico, vinculado a um projeto pedagógico" (*apud* Freire, 2009, p. 67).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), isso se deve ao fato de essa unidade temática, Jogos e Brincadeiras, explorar aquelas atividades relacionadas à interação, cooperação, aprender a trabalhar em grupo, respeito de regras e outras, exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizados pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Além disso, são atividades da vivência dos alunos, que engloba os jogos tradicionais e populares vivenciados em diferentes épocas e que pertencem à cultura social (Brasil, 2018).

Além disso, ao adotar os jogos associados a outros conteúdos de distintas naturezas, reafirma-se a responsabilidade da escola e do professor com a formação ampla e integral do

aluno e a necessidade de intervenções conscientes e planejadas nessa direção (Brasil, 1997). Isto significa que, ao elaborar uma aula de Educação Física, deve-se estimular, além da parte motora, também a questão social e emocional, dentre outras, pois toda habilidade motora adquirida pode e deve servir como suporte para aquisição de novas competências.

Os docentes relataram que a periodicidade das aulas de Educação Física é semanal e apenas um respondeu trabalhar quinzenalmente. Assim, expressa um conhecimento sobre o Documento Curricular do Rio Grande do Norte (DCRN) que determina duas aulas semanais sendo a Educação Física um dos componentes curriculares obrigatórias da Educação Básica. Assim expressa o DCRN.

> No Ensino Fundamental – Anos Iniciais os estudantes já apresentam uma diversidade de experiências corporais. Por essa razão, a educação física deve oferecer possibilidades de criar e vivenciar as técnicas corporais, convidando-os a socializar seus conhecimentos e a se apropriar da pluralidade de práticas corporais que integram a cultura de movimento. Esse período da vida é importante para que as crianças se desenvolvam, construam a sua identidade e percebam-se como participantes nos diferentes ambientes de convívio social (DCRN, 2018, p. 628).

Nesse sentido, é importante uma efetividade das aulas de Educação Física, as quais devem estar inseridas na rotina dos alunos e na cultura do movimento corporal. Do mesmo modo, os PCNs ressaltam que a Educação Física Escolar, sincronizada à proposta pedagógica da escola, deve oportunizar ao aluno, através da cultura de movimento humano, a incorporação de conhecimentos, valores e habilidades, expressos principalmente nas manifestações do esporte, do jogo, da ginástica, da luta e da dança. Podemos observar, inclusive, que o movimento está presente em boa parte das atividades e brincadeiras das crianças, desde a mais simples as mais complexas (Brasil, 1997).

No entanto, não podemos negar as contribuições dos docentes em relação ao ensino da Educação Física independentemente de sua formação na área. É necessário encontrar o equilíbrio entre os conhecimentos, as competências e o que se faz na escola com as diretrizes e propostas curriculares próprias desse campo. Nesse sentido, questionamos aos docentes sobre as facilidades encontradas para ministrar as aulas de Educação Física, os quais apresentaram um leque de informações que veremos a seguir:

Quadro 1 — Facilidades indicadas pelo pesquisados para ministrar as aulas de Educação Física, anos iniciais do Ensino Fundamental, São Miguel/RN

Espaço propício para a prática esportiva (quadra poliesportiva)
O livro didático para os anos iniciais que nos auxilia no planejamento das aulas
Contamos com a nossa boa vontade em aprender porque os subsídios são ineficientes
Poucas ou quase nenhuma, por falta de espaço adequado
A ludicidade
Trabalhar com atividades lúdicas que envolvem os conteúdos
O interesse e o desempenho dos alunos pelos jogos e brincadeiras
São conteúdos ou práticas que despertam o interesse dos alunos
Propor atividades com objetivos já pré-definidos, não deixar o aluno fazer o que quer
Os recursos que são favoráveis para o desenvolvimento de algumas atividades

Fonte: elaboração dos autores.

No entanto, os docentes dos anos iniciais quase não relataram dificuldades em ministrar as aulas, demonstrando capacidade teórico-prática com os conteúdos da Educação Física. Isso denota duas interpretações, a saber: primeiro, os professores, mesmo não tendo formação específica, estão buscando as competências necessárias para o ensino desse componente curricular, garantindo ao aluno o direito à cultura corporal do movimento; segundo, os objetos de estudo são tratado de modo superficial, como forma recreativa, com o desenvolvimento de aulas que não abarcam todos os conteúdos propostos pela Educação Física, conforme aponta a BNCC sobre as seguintes unidades temáticas: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura, ou seja, privilegiando alguns conteúdos em detrimentos de outros.

Portanto, a Educação Física Escolar deve, sim, integrar o aluno na cultura corporal de movimento, mas de uma forma completa, adaptando o conteúdo das aulas à individualidade de cada aluno e à fase de desenvolvimento em que estes se encontram. É uma oportunidade de desenvolver as potencialidades de cada um, incluindo todos os alunos nas aulas práticas. Os discentes não devem acreditar que a aula de Educação Física é apenas uma hora de lazer ou recreação, mas que é uma aula como as outras, cheia de conhecimentos que poderão trazer muitos benefícios se inseridos no cotidiano escolar.

Entretanto, as dificuldades apresentadas pelos pesquisados referem-se ao trabalho com turmas numerosas; a falta de espaço físico na escola; espaço inadequado; falta de materiais; dificuldade de reverter a ideia de que a Educação Física vai além da prática esportiva e da competitividade; e pouca valorização desse componente curricular pela gestão escolar.

A partir do relatado, destacamos como principais dificuldades na administração das aulas, a falta ou inadequação de espaço físico e a falta de materiais apropriados. Assim, a discussão no primeiro momento é sobre a deficiência do espaço físico destinado à prática de Educação Física no âmbito escolar e, em seguida, a inexistência de materiais pedagógicos adequados nesse espaço, sendo assim, o espaço físico escolar é um constructo formado de múltiplos elementos que interferem na vida dos sujeitos envolvidos na prática de atividades desenvolvidas na disciplina de Educação Física dentro do ambiente e da realidade escolar.

> Assim como o espaço físico pode proporcionar uma aula fácil e acessível que promova a participação do aluno, a quadra, o pátio, a sala de aula, as praças, entre outros também levam a proporcionar a vivência em atividades corporais. É válido lembrar, porém, que a Educação Física não se restringe apenas a quadra de esportes-futsal, vôlei, basquete e handebol. O espaço físico escolar a qual nos referimos é algo muito mais amplo do que isto. É um espaço facilitador para a busca do senso crítico e da autonomia corporal, capaz de possibilitar ao educando formas de expressão da sua cultura e de suas vivências sociais, afetivas e motoras, sejam estes espaços, quadras esportivas, piscinas, salas, pátios, etc. (Matos, 2005, p. 15).

Partindo desses aspectos, os espaços físicos e os recursos didáticos formam a base da construção do conhecimento e possibilitam a contextualização da teoria vista em sala de aula. Desse modo, passam a ser aliados importantes na transmissão da teoria e fundamentais no processo da prática educacional. Todavia, as escolas públicas são carentes no que se refere aos recursos didáticos e infraestrutura adequada para as práticas pedagógicas.

Nesse sentido, na Educação Física, assim como em muitas outras disciplinas, a prática pedagógica não é mais vista como um modelo de aplicação de aulas prontas e acabadas, mas um espaço de produção de saberes e de formação para os saberes. Assim, os professores são convidados a definir sua prática pedagógica em relação aos saberes que possuem e transmitem. Borges (2005) destaca esse fato ao mencionar que nos quadros das reformas atuais da formação de professores enfatizam a necessidade de elevar o grau de conhecimentos dos docentes, mas também, de considerar sua prática pedagógica como local de formação e de produção dos saberes que os docentes mobilizam em suas práticas profissionais.

Assim, a fim de melhor identificar os conhecimentos curriculares dos professores em relação à Educação Física Escolar, indagamos sobre as afinidades da prática docente com o currículo da Educação Física, com a Base Nacional Comum Curricular e com os Parâmetros Curriculares Nacionais. As respostas mostraram pontos de vista semelhantes, vejamos a seguir.

> 1) Os jogos, brincadeiras e lutas são conteúdos empolgantes que geram entusiasmo pela prática e, consequentemente, melhor rendimento das aulas. 2) Tenho mais vivência com os jogos e brincadeiras tradicionais, próprio do cotidiano dos alunos. 3) Sim, os jogos e brincadeiras. 4) Com os jogos e brincadeiras. 5) Vivenciamos jogos e brincadeiras e refletimos como esse objeto de

> estudo está inserido na cultura dos alunos. 6) Em relação ao conteúdo jogos e esportes que dar para fazer uma ampliação do trabalho com esses conteúdos (Docentes Pesquisados, 2020).

Desse modo, outros docentes demonstraram que estão em processo de estudo com a BNCC: "ainda estou em fase de conhecimento, então, tenho mais afinidade com os PCNs". "Aos poucos, estamos nos adequando a essa nova realidade, que sem dúvida, vai melhorar muito o nosso conhecimento teórico e prático". E ainda, outro declarou que "procura preparar o aluno para uma vivência social mais saudável, cuidados corporais, desenvolvimento de habilidades de equilíbrio, lateralidade e espaço-temporal" (Docentes Pesquisados, 2020).

Nessa área, a relação da docência com a educação é significativa no desempenho dos processos de formação dos educadores nos anos iniciais. Sobre isso, partimos do princípio de que a prática cotidiana dos docentes é realizada mediante uma gama de conhecimentos, intuições, concepções e saberes que eles vão adquirindo ao longo de sua vida. Como, por exemplo, a relação dos saberes experienciais e profissionais apresentados por Tardif (2013). Segundo esse mesmo autor, os educadores, no exercício de sua função, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e na especificidade de sua vivência. Eles brotam da experiência e se incorporam à sapiência individual e coletiva da comunidade.

> Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários ao âmbito da prática da profissão docentes e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. São saberes práticos [...] e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (*Ibid*., p. 48-49).

Nesse sentido, a elaboração e construção da docência se dão em diferentes contextos, por exemplo, os conhecimentos curriculares, profissionais e experienciais, a partir de uma reflexão coletiva de como se formam continuamente os professores que participam do processo de ensino-aprendizagem.

Ademais, em relação às afinidades da prática pedagógica com a BNCC e com os PCNs para o desenvolvimento das aulas em Educação Física Escolar, os pesquisados afirmaram unanimemente a satisfação com os documentos e diretrizes curriculares na condução das aulas. Nessa constatação, podemos inferir que a Educação Física Escolar, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é de fundamental importância no currículo escolar e na prática pedagógica dos pesquisados.

De acordo com Neira e Nunes (2008 *apud* Cruz; Castro, 2017), a prática pedagógica do professor deve dialogar com as peculiaridades da vida da comunidade, e que durante esse compartilhamento de experiências seja garantido espaço para a interpretação e experimentação das manifestações da cultura corporal, e que esse momento seja, também, aproveitado para a ressignificação, aprofundamento e ampliação desse conhecimento. Isso reforça a ideia da discussão de quem tem competência ou não para atuar na Educação Física nos anos iniciais, sendo a atuação do pedagogo uma realidade explícita no âmbito do município de São Miguel/RN.

Segundo Freire (2009, p. 72-73), "o mais importante e fundamental é que a criança não seja privada da Educação Física a que tem direito". Isso reflete o compromisso do educador com a profissão, pois há momentos em que o profissional formado na área não exerce com exatidão o seu trabalho, porém, existe o professor da sala de aula com competência suficiente para o exercício da docência, sendo assim, não há dúvidas de que ele seria o mais indicado. Portanto, são questões que suscitam diferentes olhares e, por isso, precisam ser analisadas considerando os conhecimentos e as competências individuais e não somente a formação dos docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão aqui não se trata de debater sobre quem tem ou não a competência ou a capacidade para atuar nas aulas de Educação Física. O interessante é ter conhecimentos para lidar com esse componente curricular na escola. Além disso, o docente deve estar aberto às mudanças, às dinâmicas e demandas do processo de ensino-aprendizagem e alinhado com as propostas de ensino no campo da Educação Física Escolar.

O mérito do trabalho não é engrandecer o profissional da Educação Física que estudou, preparou-se e qualificou-se para atuar no mercado de trabalho, tampouco julgar a competência ou não do professor que está na sala de aula, no caso, os pedagogos, atuando com as crianças dos anos iniciais (Freire, 2009). O intuito não é sentenciar a formação desses docentes, mas verificar a atuação pedagógica em consonância com as propostas curriculares, com os anseios e necessidades da prática e do desenvolvimento do movimento da cultura corporal, como garantia dos direitos educacionais para os educandos.

Em consonância com a realização da pesquisa, das constatações feitas a partir da análise dos questionários, foi possível tecer algumas considerações que contribuíram para verificar o desenvolvimento e os conhecimentos curriculares da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no município de São Miguel/RN. Dentre essas constatações, podemos citar que o acompanhamento do cotidiano das aulas de Educação Física é feito pelos docentes polivalentes, ou seja, aqueles que administram todas as outras disciplinas e que estão com os

alunos durante todo o período da rotina escolar. Esse cotidiano da Educação Física é permeado pelos jogos, brincadeiras e modalidades esportivas, sendo os conteúdos mais citados pelos participantes, com o desenvolvimento de aulas semanais.

Ainda, ressaltaram que esses conteúdos apresentam maior facilidade para serem ministrados em sala de aula. São conteúdos ou práticas pedagógicas que despertam o interesse e o desempenho dos alunos. E, como dificuldades, as mais comentadas referem-se ao trabalho com turmas numerosas; a falta de espaço físico na escola; espaço inadequado; falta de materiais; dificuldade de reverter a ideia de que a Educação Física vai além da prática esportiva e da competitividade.

A partir dessas constatações, podemos concluir que a Educação Física Escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental é considerada importante, pelo menos faz parte do currículo e da rotina escolar, uma vez que os professores declararam que estão em processo de estudo com a BNCC, portanto, em fase de conhecimento e de alinhamento com a prática pedagógica, porém, têm mais afinidade com os PCNs. Isso significa que há uma valorização desse componente curricular pelos educadores, apesar da persistência de uma certa marginalização da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para concluir, destacamos que é preciso considerar que esse estudo se fundamentou nas especificidades e no contexto em particular, de uma cidade de pequeno porte do interior do Rio Grande do Norte e de professores polivalentes, em específico, e que os apanhados não podem ser generalizados, mas encarados como uma possibilidade de ocorrência ainda comum no exercício da prática pedagógica em Educação Física Escolar.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BORGES, C. A formação dos docentes de educação física e seus saberes profissionais. *In*. BORGES, Cecília e DESBIENS, Jean-François (Orgs.). **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 157-190.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 8 dez. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16/2001**. Brasília, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb16_01.pdf. Acesso em: 8 dez. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2018.

CRUZ, M. M. S.; CASTRO, P. A. Educação física nas séries iniciais do ensino fundamental na cidade de Guanambi/BA: entre a legalidade e a legitimidade Horizontes. **Revista de Educação,** Dourados-MS, v. 5, n. 10, p. 53-69, jul./dez. 2017.

(DCRN) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA. Rio Grande do Norte. **Documentos Curriculares do RN**: ensino fundamental. Natal: Offset, 2018. Disponível em: http://www.seec.rn.gov.br/Conteudo.asp?TRAN=ITEM&TARG=190511&ACT=&PAGE=&PARM=&LBL=NOT%CDCIA. Acesso em: 10 dez. 2023.

FREIRE. J. B. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 2009.

KRUG, H. N.; KRUG, R. R.; KRUG, M. M.; MARCHESAN JÚNIOR, M. A importância da Educação Física Escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas percepções dos professores unidocentes. **Revista Gestão Universitária**, v. 13, ago. 2018.

MATOS, M. C. **A Organização espacial escolar e as aulas de Educação Física.** Monografia em Educação Física - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

PARASURAMAN, A. **Marketing Research.** 2. ed. Addison Wesley Publishing Company, 1991.

PICCOLI, J. C. J. A Educação Física no Rio Grande do Sul: uma análise em dois momentos. **Revista Lecturas**: Educación Física y Deportes, Buenos Aires, a. 12, n. 110, p.1-20, jul. 2007. Disponível em: http://www.efdeportes.com/efd110/a-educacao-fisica-escolar-no-rio-grande-do-sul.htm. Acesso em: 10 dez. 2023.

RISTOFF, D. **A trajetória da mulher na educação brasileira.** Ministério da Educação/ Diversidade. 17 de maio de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/5710-sp-1216879868. Acesso em: 10 dez. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional.** 11. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

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

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu,** n. 17/18, p. 81-103, 2001.

UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ABORDAGENS E CONCEPÇÕES

Vânia Maria Pessoa Rodrigues
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Docente em Educação Física, Campus de Pau dos Ferroas/RN
vaniapessoa13@hotmail.com

Thiago Costa Torre
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN
Licenciatura em Educação Física, Campus de Pau dos Ferroas/RN
thiago-torress1010@gmail.com

Maria do Socorro Bezerra de Alencar Araújo
Secretaria Municipal de Educação de São Miguel/RN
Docente do Ensino Fundamental I

Marcos Antônio da Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Docente em Educação Física, Campus de Pau dos Ferroas/RN
marcos.silvaantonio@yahoo.com

Maria Ione da Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Docente em Educação Física, Campus de Pau dos Ferroas/RN
ionesilva@uern.br

RESUMO

O presente estudo apresenta um olhar sobre o ensino de Educação Física na concepção dos professores do 9º, ensino fundamental II, da rede municipal de ensino de Ereré/CE, em relação à disciplina de Educação Física no processo de ensino e aprendizagem nos dias atuais. Tem como objetivo investigar o olhar dos professores em relação ao ensino de Educação Física em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II. Trata-se de uma pesquisa de natureza descritiva, com uma abordagem qualitativa. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se uma entrevista estruturada, por meio de um questionário respondido por dois professores da rede municipal de ensino. Os resultados da pesquisa apontaram que a Educação Física é uma disciplina de suma importância para o currículo escolar, não apenas porque tem a capacidade de desenvolver e aprimorar as habilidades motoras, mas por contribuir de forma relevante e dinâmica para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, conclui-se que os professores em estudo buscam inovar seus conhecimentos, de modo a refletir sobre sua prática docente, seus saberes experienciais e saberes adquiridos na profissão, para que, só assim, venha despertar no educando não somente conhecimento corporal, mas também aprimorando valores éticos, morais, sócio afetivos, políticos e culturais, garantido ao ensino da Educação Física a mesma importância dada às demais disciplinas do currículo escolar. Também percebe-se que os docentes valorizam a formação continuada, sendo uma oportunidade de refletir e aperfeiçoar as práticas pedagógicas e de promover o protagonismo de seus alunos, potencializando assim o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Física; Ensino-aprendizagem; Concepção; Professores.

INTRODUÇÃO

A Educação Física tem uma história de, pelo menos, um século e meio no mundo ocidental moderno, possui uma tradição e um saber-fazer e tem buscado a formulação de um recorte epistemológico próprio, lançando as suas bases para além de um tecnicismo cego, com finalidade no corpo e para o corpo, transcendendo esses limites para uma produção totalizadora do ser humano (Soares, 1994).

A Educação Física hoje contempla múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento. Entre eles, consideram-se fundamentais as atividades culturais de movimento com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções e com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde. Trata-se, então, de localizar em cada uma dessas manifestações (jogo, esporte, dança, ginástica e luta) seus benefícios fisiológicos e psicológicos e suas possibilidades de utilização como instrumentos de comunicação, expressão, lazer e cultura, e formular a partir daí as propostas para a Educação Física escolar.

A Educação Física enquanto disciplina está inserida na grade curricular da educação básica, sua abordagem no contexto escolar objetiva o desenvolvimento de uma consciência crítica do aluno. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN) 9.394/1996 trouxe alguns avanços para a área da educação física. Inseriu-a como disciplina obrigatória nas grades curriculares das escolas brasileiras, reconhecendo-a como componente curricular e como área de estudo relevante para a formação global dos indivíduos (Brasil, 1996).

Nessa perspectiva, podemos dizer que o professor tem papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois ele é o mediador que organiza o trabalho pedagógico na escola, realizando questionamentos, pesquisas, buscando o desenvolvimento de encaminhamentos metodológicos e recursos didáticos inovadores, que resultem num ensino significativo, a fim de contribuir para a formação dos alunos.

Nesse sentido, na visão de Oliveira (1983), apesar de a Educação Física ser uma atividade essencialmente prática, pode oferecer oportunidade para formação do homem consciente, crítico, participativo, sensível à realidade que o envolve. Dessa forma, é fundamental que o professor de Educação Física amplie o desenvolvimento do seu trabalho na escola, a fim de abordar os inúmeros conhecimentos que fazem parte do acervo da cultura corporal de movimento, garantindo ao aluno o acesso aos conhecimentos práticos e conceituais.

Vale ressaltar que o homem é um ser social que vai construindo sua identidade, caráter e personalidade na interação com o outro, nas relações que estabelece socialmente, portanto,

deve-se possibilitar ao aluno compreender a finalidade da Educação Física na escola e quais seriam as contribuições dos conhecimentos abordados nessa disciplina para a sua vida em seus variados contextos sociais.

Neste sentido, de acordo com Palma, Oliveira e Palma (2010):

> Este processo é decorrente da própria história da área da educação física no campo educacional que norteou a construção e reconstrução da sua identidade que, independentemente do momento histórico, sempre esteve vinculada às concepções que organizam a vida em sociedade (p. 37).

Assim, o movimento humano está inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal, integrando o aluno na cultura corporal de movimento, formando e capacitando o cidadão para usufruir dos benefícios do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida.

Para isso, o professor de Educação Física deve utilizar inúmeros materiais didáticos para auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem, possibilitando o acesso do aluno aos conhecimentos da cultura corporal, contribuindo para sua formação e ampliando sua visão de mundo (política, econômica, histórica e social). "A compreensão dos novos rumos exige a reflexão conjunta pelos avaliadores e todos os envolvidos, porque lhe exige retomar concepções de democracia, de cidadania, de direito à educação" (Hoffmann, 2011, p. 16).

O entendimento da Educação Física enquanto área de conhecimento exige do professor uma visão ampliada sobre sua profissão e seu papel de educador, a qual deve contemplar o contexto político, econômico, histórico e social. As aulas devem contribuir para que o aluno aprenda, compreenda e utilize os conhecimentos, sendo capaz de ampliá-los, alcançando assim novos horizontes como sujeitos na sociedade. Pensamento reafirmado por Gadotti (1997), quando diz que a educação é muito mais do que instrução, do que treinamento ou a simples repetição. A Educação é eminentemente transformadora, deve se enraizar na cultura dos povos.

Além disso, a Educação se constitui em todos os lugares, possibilitando a construção dos saberes de forma individual e coletiva, sendo que o aluno constrói seus conhecimentos nas relações com os outros e com o meio no qual está inserido, assim, não existe um ambiente próprio para que aluno aprenda com a escola, e, muito menos, que o professor é o único facilitador do conhecimento, mas uma comunhão de processos de aprendizagens.

Diante dessas considerações, o presente trabalho traz como questão norteadora: qual a concepção dos professores que atuam em turmas dos 9º anos, em relação à disciplina de Educação Física no processo de ensino e aprendizagem nos dias atuais? Sendo assim, tem como objetivo investigar o olhar dos professores em relação ao ensino de Educação Física em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II.

Trata-se de uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa. A pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Para Triviños (1987), os estudos descritivos podem ser criticados porque pode existir uma descrição exata dos fenômenos e dos fatos. Conforme Minayo (2016, p. 21), a pesquisa qualitativa "[...] trabalha com o universo dos significados, motivos, crenças, aspirações, valores e atitudes", a qual tratará de analisar os dados empíricos obtidos interpretando-os de acordo com a visão dos sujeitos acerca da realidade escolar.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram dois professores que exercem suas atividades profissionais em turmas do 9º ano, consequentemente, foram duas escolas municipais do município de Ereré, estado do Ceará, os quais, no decorrer das respostas coletadas, designaremos por Professor I (PI) e Professor II (PII). Para este estudo, utilizamos como instrumento de pesquisa a entrevista estruturada, com aplicação de um questionário com perguntas abertas. No entanto, as informações colhidas foram analisadas com base na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016).

Este estudo é de grande relevância para nós, enquanto futuros profissionais de Educação Física, pois devemos ter uma visão atualizada da percepção dessa disciplina no currículo escolar pelos docentes atuantes, no sentido de poder contribuir tanto em relação ao ensino quanto à aprendizagem dos discentes, para que, munidos de instrumentação teórica e metodologia consistente, tenhamos condições de discutir e ampliar a relação de compromisso da Educação Física para além da esfera física, enquanto educador, mas, sobretudo para questões de saúde, do cognitivo, socioafetivo e cultural de nossos alunos e comunidade.

Abordagens pedagógicas que orientam o trabalho do professor de Educação Física

Atualmente, coexistem, na área da Educação Física, diversas concepções sobre qual deve ser o papel da Educação Física na escola. Elas percorrem diversos autores em diferentes espaços e tempo. Essas concepções têm em comum a tentativa de romper com o modelo mecanicista, esportivista e tradicional (Darido, 2003). Assim, faz-se necessário destacar que, na prática pedagógica, as perspectivas que se instalam não aparecem de forma pura, mas com características particulares, mesclando aspectos de mais de uma linha pedagógica. Em outras palavras, dificilmente seguimos uma única abordagem pedagógica no ensino da Educação Física. Assim, mediante os fatos expostos, é preciso fazer uma análise sobre as concepções de Educação Física nas diferentes abordagens, segundo alguns autores e documentos norteadores.

Na abordagem Desenvolvimentista, seu objetivo principal é buscar nos processos de crescimento, desenvolvimento e de aprendizagem motora do ser humano a fundamentação para pensar a Educação Física escolar (Tani *et al*., 1988). Está relacionada com a técnica, com

a repetição dos movimentos até alcançar a perfeição.

Desse modo, os movimentos estão presentes em todas as atividades humanas, no cotidiano, no trabalho, no lazer e no esporte. Segundo Gallahue (2005), todos os movimentos manifestam certas características espaciais e temporais observáveis, todavia, é preciso considerar que o comportamento observável é resultado de um processo interno que ocorre no sistema nervoso. Esse processo ocorre da interação dos indivíduos com as transformações que se processam diariamente no meio em que estão inseridos.

Enquanto isso, a abordagem Psicomotora procura entender a relação do corpo com o meio e considera que as atividades físicas em geral não possuem apenas benefícios fisiológicos, mas também psicomotores, cognitivos e afetivos. Dessa forma, a Educação Física Escolar, a partir de uma abordagem psicomotora, vem contribuir para a formação do indivíduo em sua totalidade (Le Boulch, 1983).

A abordagem Construtivista tem como principal autor João Batista Freire (2009). Esse autor dá ênfase ao desenvolvimento cognitivo e considera a cultura infantil como essencial, repleta de jogos e brincadeiras, dando prioridade ao lúdico e ao simbolismo. Para esse autor, corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola e devem ser emancipados.

Em relação à abordagem Saúde Renovada, essa traz a ideia de que a Educação Física é responsável pela promoção e manutenção da saúde. Essa abordagem aparece considerando os avanços do conhecimento biológico das atividades físicas e suas contribuições para a saúde dos indivíduos, por meio de orientações e mudanças de comportamentos. Nos primeiros anos escolares, a prioridade ao desenvolvimento motor faz sentido e os objetivos relacionados à aptidão física são considerados secundários. Mais tarde, porém, é necessário priorizar a educação para um estilo de vida ativo, através de um bloco sólido de instruções teórico-práticas (Nahas, 2001).

Sob outro olhar, o Coletivo de Autores (1992) definiu com contornos mais nítidos sua concepção de Educação Física. Esse grupo desenvolveu a abordagem Crítico-Superadora de Educação Física, que parte da concepção histórico-crítica, mas vai além dela, na medida em que não privilegia somente o conhecimento, mas também a dinâmica curricular que permeia este conhecimento. Entende a Educação Física como disciplina pedagógica que tem como objeto de estudo os temas pertencentes à cultura corporal, a qual é uma dimensão da cultura do homem em sua dimensão sociocultural.

No entanto, a abordagem Crítico Emancipatória defende um ensino crítico e com sentido da emancipação do sujeito, pois, sendo este um ser-no-mundo, o movimento humano

é o diálogo deste com o mundo, dando um sentido e um significado no seu movimentar-se. Conforme Kunz (2012), no ensino na Educação Física, além do treinamento das habilidades e técnicas, devem ser considerados dois outros aspectos que em algumas circunstâncias são mais importantes. Trata-se da interação social que acontece em todo o processo coletivo do ensinar e do aprender, mas que deve ser tematizada enquanto objeto educacional que valoriza o trabalho coletivo de forma responsável, cooperativa e participativa.

Na visão de Soares (1994), a Educação Física

> Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (p. 36).

Nessa concepção, o homem está envolto em uma diversidade de conteúdos que englobam a Educação Física, mediante as vivências da cultura corporal de movimento. Essa é uma percepção também apresentada pela abordagem Sistêmica, proposta por Mauro Betti (1992), em seu livro *Educação Física e Sociedade*, tendo como áreas de conhecimento a Sociologia e a Filosofia. Neste sentido, o autor ressalta que o objetivo da Educação Física escolar é garantir ao aluno o acesso à cultura corporal de movimentos mediante a vivência do esporte, do jogo, da dança e da ginástica. Também apresenta o princípio da não-exclusão e o princípio da diversidade e, um pouco mais tarde, apresenta o princípio da alteridade.

Destarte, a abordagem cultural apresentada por Daolio, em seu livro *Da Cultura do Corpo* (1995 *apud* Daolio, 1996), afirma que a Educação Física lida com conteúdo culturais, ou seja, atua com o ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento. Considera a cultura como patrimônio da sociedade, e, para ele, toda técnica corporal é uma técnica cultural, não havendo melhor ou pior técnica, sendo esta ou aquela a mais correta. Com isso, percebemos pontos de vista semelhantes entre essas abordagens em relação ao ensino da Educação Física na escola.

Contudo, de acordo com o referencial de ensino proposto pela metodologia das Aulas Abertas, os objetivos para as aulas assumem a busca da autonomia e da emancipação do aluno, valorizando sua participação, propiciando momentos em que possam questionar e opinar; possibilitando a construção coletiva do conhecimento, a partir de decisões tomadas em conjunto, professores e alunos, percebendo o aluno como um agente ativo na construção do processo de aprendizagem.

Desse modo, essa abordagem de ensino discute uma forma de pensar as aulas de Educação Física, colocando os alunos como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, o processo de ensino-aprendizagem passa ao plano de elaboração e de planejamento em conjunto com professores e alunos na questão dos objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação (Hildebrandt; Langing, 2011).

De acordo com as abordagens pedagógicas apresentadas, torna-se evidente que a Educação Física pode ser analisada a partir de vários olhares e concepções distintas que foram surgindo ao longo da história da Educação Física. Um outro fator importante a ser analisado em relação a esse componente curricular é a descrição proposta pelos documentos norteadores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC).

Em relação aos PCN, entende-se a Educação Física Escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (Brasil, 1997).

Contudo, a Educação Física prevista pelas DCN é integrante da área das linguagens, no Ensino Fundamental, juntamente com a Língua Portuguesa, Língua Materna, para populações indígenas, Língua estrangeira Moderna e Arte — em suas diferentes linguagens.

Segundo a BNCC, nas aulas de Educação Física, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Assim, cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo, senão pelas aulas de Educação Física, que são as ocorrências sociais dessas práticas (Brasil, 2017).

Conforme descreve a BNCC, essas ocorrências sociais estão imbuídas nas brincadeiras e jogos; danças; esportes (Esportes de marca, de precisão, de Invasão, de campo e taco; de Rede e Parede); ginástica (demonstração, condicionamento físico e conscientização corporal); lutas; práticas corporais de aventura (urbana e natureza), que são as unidades temáticas abordadas ao longo do ensino fundamental (Brasil, 2017).

Nessa visão, as DCRC (2019) definiram a Educação Física como componente curricular que tematiza o corpo e suas práticas corporais. A sua finalidade é possibilitar, aos estudantes, conhecimentos específicos da Área de Linguagens para ampliação de seu repertório em

manifestações artísticas, corporais e linguísticas, dando continuidade ao vivenciado na Educação Infantil.

De modo geral, podemos mencionar que a prática de todo professor, mesmo que de forma consciente ou inconsciente, apoia-se em determinada concepção de ensino, de metodologia, de aluno e de aprendizagem, que é responsável pelo tipo de representação que o professor constrói sobre o seu papel, o papel do aluno, a metodologia, a função social da escola e os conteúdos a serem trabalhados no componente curricular da Educação Física.

Portanto, os conhecimentos trabalhados nas aulas de Educação Física, nos anos finais do ensino fundamental, visando um aprofundamento teórico, requerem do professor estudos e reflexões, ao assumir o papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem, questionando, motivando e propiciando aos alunos subsídios teóricos para o aprofundamento do conhecimento social.

Professores pesquisados: concepção acerca da disciplina de Educação Física no processo de ensino-aprendizagem

Neste momento, exporemos um breve diagnóstico mediante dados coletados sobre uma pesquisa de campo acerca do olhar dos professores em relação ao Ensino de Educação Física, em turmas do 9º ano, Ensino Fundamental II. Os resultados serão descritos de forma concisa e objetiva, com interpretação dos dados à luz do referencial teórico, obedecendo uma sequência lógica, apresentada por meio de uma descrição criteriosa.

Para isso, a sociedade contemporânea tem sido testemunha de um crescente interesse em torno do estudo das práticas pedagógicas desempenhadas nas escolas. Se dissemos que a Educação Física é parte da escola e reconhecemos que existe uma cultura escolar de movimento, como uma das entidades culturais que a compõe, também é verdade que sua presença no mundo da escola legitima-se pela pedagogização de práticas corporais assumidas como manifestações do movimento humano, construídas a partir das inter-relações estabelecidas em diferentes momentos e contextos sócio-históricos (Kunz, 2012).

Desse modo, indagamos aos professores sobre a concepção de Educação Física, como componente curricular no Ensino Fundamental, anos finais. Os relatos apresentam semelhanças ao apontar a importância dada à Educação Física no contexto escolar. “Considero esse componente curricular de suma importância para o desenvolvimento do aluno, pois através do mesmo se torna possível trabalhar diversos aspectos que venha a contribuir na vida dos mesmos, seja na vida escolar ou pessoal” (PI, 2020).

Na visão de um outro docente, a educação física é descrita como

> [...] um componente curricular importante apesar de revelar uma trajetória subordinada a interesses externos ao estabelecimento escolar e que variam com as mudanças sociais, porém hoje o mesmo torna-se possível discutir o corpo como uma construção cultural e o movimento como expressão da complexidade humana, através da problematização dessas práticas corporais, busca potencializar no educando a interferirem nesse universo cultural criando e recriando manifestações adequadas aos seus interesses individuais e coletivos (PII, 2020).

Mediante respostas dadas pelos docentes, compreende-se que o ensino de Educação Física possibilita o desenvolvimento das dimensões cognitiva, corporal, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social. O que também é reforçado pela LBD, quando a inseriu como disciplina obrigatória na grade curricular das escolas brasileiras, reconhecendo-a como componente curricular e também como área de estudo relevante na formação global dos indivíduos (Brasil, 1996).

> A escola é lugar do encontro, das trocas de experiências, da ampliação das redes de convivência entre os humanos. Por mais que as suas regras rígidas de funcionamento sejam questionadas, num sentido amplo, o valor social da escola para a participação na vida em comum através de processos de formação e ampliação do conhecimento é inegável (Pimentel, 2011, p. 97).

Neste sentido, a escola é um espaço formal de educação, local onde o conhecimento deverá ser trabalhado na sua cientificidade, sendo que o professor deverá instigar e motivar o aluno a aprender, para que ele próprio sinta a necessidade de buscar cada vez mais o conhecimento. Assim, no atual cenário escolar, a Educação Física é identificada como componente curricular integrado ao Projeto Político Pedagógico da escola.

Contudo, quando questionamos sobre como percebiam o ensino de Educação Física nas escolas em que lecionam, os docentes apresentaram o mesmo ponto de vista, afirmando:

> O ensino de Educação Física mostra-se de fundamental importância no espaço escolar, mesmo diante dos olhares preconceituosos, concepções errôneas de alguns integrantes do mesmo e influências estruturais, aspectos que contribuem para a desvalorização da área fazendo com que o docente em sua prática pedagógica eleja na maioria das vezes o ensino teórico (PI; PII, 2020).

Para tanto, verifica-se que os conhecimentos trabalhados nas aulas de Educação Física, nos anos finais do ensino fundamental, visam um aprofundamento teórico e prático, que requer do professor estudos e reflexões, pois o professor, ao assumir o papel de mediador do processo de ensino e de aprendizagem, deve propiciar ao educando situações desafiadoras e reflexivas para que ele tenha uma aprendizagem significativa.

Outra pergunta analisada foi em relação ao currículo da escola como possibilitador do processo de ensino da Educação Física de forma interdisciplinar. Na opinião do PI (2020), "o currículo estabelece essa interação com as demais áreas do conhecimento, portanto, o professor precisa estar aberto às mudanças e adequar sua proposta de ensino". Assim também descreve o PII (2020):

> Sim, no decorrer do ano letivo é notório a interdisciplinaridade no fazer pedagógico, uma vez que várias ações envolvidas com a disciplina estão totalmente interligadas às demais áreas do conhecimento de forma coletiva e individual proporcionando um ensino de qualidade e uma aprendizagem significativa.

Nessa concepção, os docentes destacaram a importância da interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem. O papel educacional evidente nos PCN demanda uma reflexão sobre a escolha de conteúdo, como também exige uma redefinição, em que a noção de conteúdo escolar se amplia para além de fatos e conceitos, passando a incluir conduta, valores, normas e atitudes. Ao adotar como objeto de aprendizagem escolar conteúdos de distintas naturezas, reafirma-se a responsabilidade da escola e do professor com a formação ampla e integral do aluno e a necessidade de intervenções conscientes e planejadas nessa direção (Brasil, 1997).

> A importância de demonstrar as relações entre os conteúdos da disciplina Educação Física e os das demais disciplinas reside, não na sua importância como meio auxiliar daquelas, mas na identificação de pontos comuns do conhecimento e na dependência que corpo e mente, ação e compreensão, possuem entre si (Freire, 2009, p. 183).

Sendo assim, o professor deve utilizar de diferentes estratégias de ensino para o desenvolvimento dos conteúdos, pois, de acordo com as DCE, "propõe-se que a Educação Física seja fundamentada nas reflexões sobre as necessidades atuais de ensino perante os alunos, na superação de contradições e na valorização da educação" (Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008, p. 50).

Em relação ao ambiente favorável para as aulas práticas de Educação Física, os professores apresentam o seguinte entendimento: "As aulas práticas são ministradas em uma quadra de esporte um espaço amplo propício às diversas atividades que possam ser realizadas de acordo com a proposta pedagógica da escola" (PI; PII, 2020).

Nessa concepção, percebe-se que a escola valoriza as atividades práticas inerentes ao ensino e aprendizagem desenvolvidos nas aulas de Educação Física, possibilitando ao professor trabalhar tanto aspectos físicos e motores, como também os componentes sociais, culturais e psicológicos dos educandos.

Ao ser indagados como avaliam o ensino de Educação Física nos dias atuais, os professores responderam: “vejo que muitas coisas já evoluíram, com o decorrer dos anos a mesma vem ganhando mais espaço e sendo mais valorizada, mas ainda existe aquele percentual de pessoas que não consegue perceber o valor da disciplina” (PI, 2020). Enquanto isso, o PII relata: “Vejo um valor bem maior do que na época em que eu estudava, percebo uma melhor valorização por todas as pessoas que compõem a escola, além, tem os benefícios proporcionados pela prática da Educação Física regular”. Assim, nota-se semelhanças nas falas ao mencionar o valor e a importância que a Educação Física vem conquistando ao longo do tempo.

Com isso, a Educação Física vem desenvolvendo um papel de suma importância na matriz curricular para o desenvolvimento sócio afetivo, tendo uma ampla aceitação tanto pelos educadores como pelos educandos no processo de ensino e de aprendizagem, possibilitando uma ampla diversidade de conteúdo, valorizando a aprendizagem, como também levando os alunos ao entendimento do seu corpo e aprimorando as relações com os outros. Portanto, um ponto de vista em comum acordo com a BNCC.

> A Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, afetivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orientam as práticas pedagógicas na escola (Brasil, 2017, p. 213).

Para tanto, constatamos que as práticas de atividades físicas escolares estão diretamente relacionadas à saúde, e que estas, por sua vez, estão diretamente ligadas ao papel da escola na sociedade. Assim, o professor de Educação Física deve desenvolver a autonomia dos alunos para que a prática da atividade física não fique só restrita às aulas, mas passe a fazer parte do seu dia a dia, como oportunidade de desenvolvimento físico, cognitivo e socioafetivo em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificamos durante nossa pesquisa que a Educação Física é uma disciplina de suma importância para o currículo escolar, não apenas porque tem a capacidade de desenvolver e aprimorar as habilidades motoras, mas por contribuir de forma relevante e dinâmica para o processo de ensino-aprendizagem dos discentes.

O aprendizado por meio das aulas de Educação Física possibilita uma postura significativa no comportamento social dos alunos, uma vez que, ao se trabalhar os conteúdos, além de desenvolver os aspectos cognitivos e motores, há a formação de cidadãos críticos, formadores de opiniões, conscientes da realidade na qual estão inseridos, pois muito são os fatores considerados importantes para que o professor de Educação Física cumpra seu papel frente à sociedade

e aos seus alunos.

Os resultados deste estudo comprovam que os professores analisam seus conhecimentos e sua metodologia de ensino para buscar inovar, de modo que refletem sobre sua prática docente, suas experiências próprias e sobre seus saberes adquiridos com a experiência, visando despertar no educando não somente conhecimento corporal, mas, também, ensinando e aprimorando os valores éticos, morais, sociais, políticos e culturais, garantido ao ensino da Educação Física no processo de ensino e de sua aprendizagem importância dada às demais disciplinas do currículo.

Também se percebe que os educadores valorizam a formação continuada como uma forma de aperfeiçoamento da sua prática docente. Dessa forma, o educador tem a oportunidade de refletir e aperfeiçoar as suas práticas pedagógicas e também de promover o protagonismo de seus alunos, **potencializando assim o processo de ensino-aprendizagem.**

Por fim, destacamos a grande relevância que o curso de Educação Física teve no nosso processo de formação como futuros profissionais da Educação Física, durante o qual foi visível a reflexão acerca da teoria e da prática sem perder de vista a busca de novos conhecimentos e ações inovadoras para que o nosso discente realmente aprenda em seus tempos e modos diferentes, o que implica no repensar do planejamento a fim de que o processo de ensino e de aprendizagem se efetive de forma fundamentada, prazerosa, lúdica e emancipatória.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê? **Rev. Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 13, n. 2, p. 282-287, 1992.

BRASIL, **Lei n. 9.394 de Diretrizes e Bases para Educação Nacional.** Brasília. Dezembro, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos. Apresentação dos Temas Transversais. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2017.

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

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola:** questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DAOLIO, J. Educação Física Escolar: em busca da pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física**, n. 2, p. 40-42, 1996.

(DCRC) SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará - DCRC**. Educação Infantil e Ensino fundamental. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação. 2019.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 2009.

GADOTTI, M. **Escola Cidadã**. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

GALLAHUE, D. L. **Compreendendo o desenvolvimento motor:** bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 2005.

TANI, G.; MANOEL, E. J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988. v. 1.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2012.

LE BOULCH, J. **A Educação pelo movimento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida:** conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. Londrina: Midiograf, 2001.

OLIVEIRA, V. M. **O que é Educação Física.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

PALMA, A.; P. T. V. OLIVEIRA; A. B. PALMA, J. A. V. **Educação Física e a organização curricular:** educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. 2. ed. Londrina: Eduel, 2010.

PIMENTEL, A. Aprender com o silêncio, ler ausências, educar-se na convivência. *In*: SOUSA, Ana Maria Borges de; BENFICA, Isabella (Orgs.). **Cuidar da educação, cuidar da vida**. Florianópolis: EDUFSC-CED-NUVIC, 2011.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Departamento de Educação

Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física**. Curitiba: SEED/PR, 2008.

SOARES, Carmem L. **Educação Física - Raízes Europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

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

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DESAFIOS PARA A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Vânia Maria Pessoa Rodrigues
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Docente em Educação Física, Campus de Pau dos Ferroas/RN
vaniapessoa13@hotmail.com

Thiago Costa Torre
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN
Licenciatura em Educação Física, Campus de Pau dos Ferroas/RN
thiago-torress1010@gmail.com

Maria do Socorro Bezerra de Alencar Araújo
Secretaria Municipal de Educação de São Miguel/RN
Docente do Ensino Fundamental I

Marcos Antônio da Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Docente em Educação Física, Campus de Pau dos Ferroas/RN
marcos.silvaantonio@yahoo.com

Maria Ione da Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Docente em Educação Física, Campus de Pau dos Ferroas/RN
ionesilva@uern.br

RESUMO

O estudo teve como objetivo analisar como se dá a inclusão da pessoa com deficiência nas aulas de educação física escolar. Esse objetivo se desdobra nos objetivos específicos, quais sejam: investigar o processo de inclusão de pessoas com deficiências nas aulas de educação física; verificar a contribuição da educação física na trajetória de vida de pessoas com deficiência. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa. Para tal, apropriamo-nos das histórias de vida de paratletas como técnica investigativa, buscando compreender, através dos relatos dos entrevistados suas trajetórias de vida, seus percursos escolares e como estes eram inseridos nas aulas de Educação Física. Para coleta dos dados, utilizamos a entrevista semi estruturada, contendo perguntas abertas, realizadas por meio da plataforma online *Google Meet*. Para análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdo (Bardin, 2016). Verificamos nos relatos dos entrevistados que a maioria deles não era incluída nas aulas de educação física escolar. E que a falta de recursos materiais, lacunas na formação e na prática pedagógica dos professores de Educação física implicam, de maneira considerável, na inclusão dos alunos com deficiências em suas aulas.

Palavras-chave: Escola; Educação Física Escolar; Inclusão; Desafios.

INTRODUÇÃO

A Educação Física vem evoluído muito ao longo dos anos, principalmente na perspectiva inclusiva, onde pessoas com deficiência têm o direito e a oportunidade de ser incluídas e usufruir das vivências juntamente com as pessoas ditas normais (Lei nº 13.146 — Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência). Cenas como essa eram pouco observadas há 10 ou 20 anos, quando existia uma segregação é um preconceito acentuado contra Pessoas Com Deficiência (PCDs). Com o aparecimento da Educação Física inclusiva nos espaços escolares, foi possível perceber que as aulas buscam a aproximação de todos. Segundo Sassaki (1997), a inclusão é a modificação da sociedade como pré-requisito para que a pessoa com necessidade educacional especial possa buscar seu desenvolvimento, melhorar sua qualidade de vida e exercer a cidadania.

Mas, para chegar a essa educação inclusiva, os indivíduos com deficiência enfrentaram uma luta gigantesca. Nos tempos antigos, os sujeitos que nasciam com deficiência eram abandonados, perseguidos e mortos, devido às suas condições atípicas. Na Idade Moderna, surge o capitalismo e, associado a isso, aparece o interesse pela ciência, especialmente o interesse médico, no que diz respeito à PCDs. Embora fosse uma época de mudança, de institucionalização, passa a existir uma preocupação em relação à socialização e à educação dessas pessoas (Miranda, 2008).

Avançando para meados do século XX, surge em escolas da rede pública as classes especiais, que visavam oferecer às pessoas com deficiência uma educação à parte. Na década de 1970, constata-se um movimento de integração social das PCDs, cujo propósito era integrá-las ao ambiente escolar, o mais próximo possível do que era oferecido às pessoas normais (Miranda, 2008).

Chegamos na atualidade, período marcado pelo movimento da inclusão que acontece em esfera mundial. Aqui, surge uma nova maneira de enxergar o indivíduo com deficiência, excluído por ser diferente, para a de contemplar a diversidade. Hoje, essas pessoas têm os seus direitos assegurados por leis (Constituição Federal de 1988; Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecido como Estatuto da Pessoa com Deficiência; Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, regulamentada pelo Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que consolida as normas de proteção à pessoa portadora de deficiência; entre outras.), as quais promovem segurança e liberdade no exercício da cidadania. Porém, mesmo tendo o reconhecimento dos seus direitos, essas pessoas ainda podem se deparar com algumas barreiras sociais.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Tratando-se da educação inclusiva no Brasil, Mantoan (2011), em seus escritos, destaca que a concepção de educação especial chega de forma tímida ao Brasil, em meados do século XIX. Traçando uma perspectiva histórica, apenas um século depois essa concepção de educação passa a integrar uma política pública educacional, por volta do ano de 1950, enquanto isso, as pessoas com deficiência enfrentam uma série de dificuldades para ter acesso à educação formal.

Ao final da década de 1980 e início dos anos 90, começam a surgir movimentos por parte das próprias pessoas com deficiência reivindicando espaço na sociedade e acessibilidade em geral. Passaram a participar de comissões, coordenações e fóruns, lutando para assegurar de alguma forma os direitos que conquistaram, bem como o respeito perante a sociedade. Porém, os referidos movimentos ainda não eram fortes o suficiente no que diz respeito ao processo educacional inclusivo dessa população. Pois a legislação educacional brasileira colocava a educação especial como sendo à parte do ensino regular, promovendo uma situação não inclusiva.

No ano de 1988, a Constituição Federal, no seu artigo 208, estabelece a integração social como preceito constitucional, indicando o atendimento aos sujeitos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede de ensino regular. Assim, a Constituição de 1988 assegura o direito de todos à educação, garantindo assistência educacional às pessoas com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2013).

Podemos perceber que através de leis muitas conquistas foram alcançadas. Mas, como citamos anteriormente, as pessoas com deficiências podem se deparar com algumas barreiras, especialmente, no âmbito educacional, por exemplo, a carência de recursos pedagógicos e a fragilidade na formação de professores para lidar com esse público em suas salas de aula (Bueno, 1999; Glat, 1995, 2000; Miranda, 2008, entre outros).

No que tange à formação de professores, é crescente o número de estudos que revelam as lacunas no processo de qualificação docente e a relação dessa formação com a integração de alunos com deficiência na escola regular (Mantoan, 2005; Costa, 2013, 2015; Meneses & Pedrossian, 2013; Silva, 2015; Rocha-Oliveira; Dias; Siqueira, 2019).

Diante do exposto, ainda há tanto a necessidade de investir na formação continuada, como na formação de novos profissionais que tenham interesse em trabalhar com pessoas com necessidade educacionais especiais (Reis, 2014). Tendo em vista que são poucas as disciplinas que abordam sobre a educação inclusiva, nos cursos de licenciatura, nas universidades, havendo, assim, essa necessidade, pois o número de matrículas de alunos com deficiência nas classes de ensino regular vem crescendo de maneira significativa (Dias & Silva, 2020).

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A educação Física inclusiva também percorreu um longo e diferente percurso para se configurar e alcançar o patamar da inclusão. Assim como as demais disciplinas, ela integra o currículo escolar e pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento do aluno com deficiência (Fonseca; Cunha; Amaral, 2022).

Dessa forma, a educação física engloba uma série de conteúdos (Darido & Souza Junior, 2007) que, se organizados de maneira adequada, proporcionam aos discentes com deficiência a compreensão das suas limitações e capacidades, promovendo autonomia e desenvolvimento da consciência corporal (Aguiar & Duarte, 2005; Biavatti, 2012).

Seguindo esse viés, a partir da década de 1980, surge no meio educacional o desporto/esporte adaptado e a Educação Física Adaptada (Silva & Winckler, 2019) como um dos marcos para o avanço da inclusão e discussões sobre os direitos das pessoas com deficiência (Ferreira & Barreto, 2013). Daí em diante, passou-se a pensar na reestruturação do esporte para atender às pessoas com deficiência no âmbito escolar, objetivando que todos tenham a oportunidade de vivenciar o esporte, expandir seu repertório motor, melhorar o desempenho nas atividades, autonomia e autoestima dos praticantes. Destarte,

> O Paradesporto diz respeito aos esportes que foram adaptados conforme as deficiências; com suas regras, materiais e locais adaptados, ou que foram especialmente criados para o público deficiente. [...] contribuindo para a formação de um ideal de que todos têm possibilidades dentro do esporte (Romero & Carmona, 2017, p. 40).

Sendo assim, o esporte adaptado, quando trabalhado nas aulas de educação física escolar, vem a ser um dos meios de as pessoas com deficiência experienciar as modalidades esportivas. Isso porque as escolas públicas brasileiras, em sua maioria, são carentes de infraestrutura e recursos humanos, bem como de materiais e profissionais especializados que atendam às demandas das pessoas com deficiência.

Nessa perspectiva, como mencionado no tópico anterior, os docentes de Educação Física, assim como os professores das demais disciplinas, enfrentam muitos desafios para incluir os alunos com necessidades educacionais especiais em suas aulas, muitas vezes, por não estarem preparados para receber esse público. Desse modo, lançamos mão da seguinte questão de estudo: será que as pessoas com deficiência estão sendo inseridas nas aulas de Educação Física?

Dito isso, temos para esta pesquisa um objetivo geral, que foi analisar como se dá a inclusão da pessoa com deficiência nas aulas de educação física escolar. Esse objetivo se desdobra nos objetivos específicos, quais sejam: a) investigar o processo de inclusão de pessoas com deficiências nas aulas de educação física; b) verificar a contribuição da educação física na trajetória de vida de pessoas com deficiência. Dessa maneira, o presente estudo é de enorme significância, pois nos permitiu conhecer histórias de vidas de paratletas e as dificuldades que estes enfrentavam para serem incluídos nas aulas de educação física escolar.

Além disso, os conhecimentos compartilhados no presente trabalho poderão ajudar os profissionais da educação, especialmente os da área da educação física, a refletir e repensar a sua prática pedagógica, instigando-os a construir novos saberes, seja na formação inicial ou continuada. E, portanto, oferecer melhores condições de aprendizagem para esse público.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa. Segundo Richardson (2011, p. 90), "a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como uma tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados". É de bom tom destacar que para esta pesquisa nos apropriamos das histórias de vida de paratletas como técnica investigativa, buscando compreender, através dos relatos dos entrevistados, suas trajetórias de vida, seus percursos escolares e como estes eram inseridos nas aulas de Educação Física.

O instrumento utilizado na coleta dos dados foi a entrevista semiestruturada, com o objetivo de perceber nos discursos dos entrevistados suas convicções e experiências, a partir do foco principal deste estudo. Conforme destaca Minayo (2010, p. 261), "a entrevista semiestruturada, combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada". O roteiro das entrevistas foi composto por 15 (quinze) perguntas abertas, que foram realizadas através da plataforma online *Google Meet*. Utilizamos dessa estratégia como forma de amenizar os gastos com a pesquisa, considerando a distância entre a cidade em que reside os pesquisadores e a capital, onde vivem os paratletas. Outra circunstância que nos direcionou a realizar as entrevistas online foi o fato de o(a) pesquisador(a) responsável, no período da coleta de dados, ter sido acometido(a) pela COVID-19. Em vista disso, as entrevistas online foram a alternativa usada para coletarmos os dados e, consequentemente, mantermos a segurança em saúde de todos. A data e o horário foram definidos pelos entrevistados, cada entrevista teve duração de aproximadamente 30min. Para resguardar o anonimato dos entrevistados, preferimos nomeá-los como: Paratleta 1 (P1), Paratleta 2 (P2), Paratleta 3 (P3) e Paratleta 4 (P4).

Os relatos obtidos nas entrevistas foram transcritos de forma objetiva, respeitando e seguindo criteriosamente as falas dos indivíduos entrevistados. Em seguida, partimos para a análise dos dados, em que utilizamos a técnica de análise de conteúdo, de Bardin (2016), por apresentar o desvendar crítico como função principal para execução desse procedimento.

O processo de categorização dos dados se deu em três etapas: 1) pré-análise: fase de organização do material coletado, em que avaliamos as informações que pudessem ter relação com os objetivos do nosso estudo; 2) Exploração do material: quando fizemos as etapas de codificação e recorte das unidades de registro, unidades de contexto e enumeração; 3) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação, em que usamos da inferência para interpretar o significado das falas.

Assim, a categorização das informações foi pensada levando em consideração os elementos que fossem ao encontro dos objetivos propostos neste estudo. De acordo com a análise e interpretação dos dados, elencamos as seguintes categorias, a saber: 1) O processo de inclusão do deficiente no contexto escolar; 2) Desafios para inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação Física; 3) Contribuição escolar e da Educação Física na trajetória de vida de pessoas com deficiência.

SUJEITOS INVESTIGADOS

A pesquisa foi realizada com 4 (quatro) paratletas, sendo 1 (um) do sexo masculino e 3 (três) do sexo feminino. Todos os paratletas são do Rio Grande do Norte e fazem parte da associação Sociedade Amigos do Deficiente Físico do Rio Grande do Norte (SADEF/RN). O paratleta masculino foi acometido por Poliomielite aos 2 (dois) anos e meio de idade, a doença ocasionou paralisia dos membros inferiores. Mas isso nunca foi um empecilho para o esportista, que logo na infância começou a nadar e hoje é multicampeão na modalidade natação paradesportiva e uma grande referência para outros atletas do Estado. Sobre as paratletas femininas: uma delas tem deficiência visual, advinda de um glaucoma congênito, a doença avançou rapidamente e, aos 12 (doze) anos de idade, a atleta teve perda total da visão. Ela é campeã paralímpica na modalidade atletismo (velocista). Outra delas tem a condroplasia, doença popularmente conhecida como síndrome do nanismo, ela conheceu a modalidade natação aos 13 (treze) anos de idade, por orientação médica, para o fortalecimento da musculatura. Desde então, encantou-se pela modalidade e hoje é uma grande campeã da natação paralímpica. A última paratleta a ser descrita também é nadadora paralímpica, foi diagnóstica com paralisia cerebral do tipo hemiparesia esquerda aos 2 (dois) anos de idade, sua família, após diagnosticar a doença, foi orientada a levar a menina para reabilitação e fisioterapia, ela praticava a hidroterapia e foi dessa maneira que a natação passou a fazer parte da sua vida.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

O estudo restringiu-se apenas a 4 (quatro) paratletas, porque no período de coleta de dados os atletas estavam em preparação para competições. Tentamos contato com mais alguns, porém, não obtivemos retorno. Assim, tivemos um menor número de paratletas entrevistados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados e as discussões deste estudo vêm para permitir a construção de nossas reflexões, as quais têm como parâmetro os objetivos deste trabalho. Como mencionado anteriormente, os participantes da pesquisa serão apresentados como: Paratleta 1 (P1), Paratleta 2 (P2), Paratleta 3 (P3) e Paratleta 4 (P4).

O processo de inclusão do deficiente no contexto escolar

O processo de inclusão vai muito além do que a simples presença do aluno em sala de aula, sem haver de fato o desenvolvimento da aprendizagem. Essas primeiras linhas vão ao encontro dos escritos de Caimi e Luz (2018, p. 4), quando nos afirma que "muitos estudantes se encontram integrados na escola, mas não estão efetivamente incluídos. [...] Sabe-se que muitos desses alunos permanecem excluídos dentro do sistema escolar, não obstante a sua presença física nos espaços convencionais de estudo". Partindo desse pressuposto, buscamos saber do(as) paratletas como se deu seu processo de inclusão no ambiente escolar. Em sua fala, a paratleta (P3) relata:

> Eu comecei tarde na escola, os meus pais, eles pela minha deficiência, sabiam que eu ia sofrer um certo tipo de Bullying, um certo tipo de preconceito ao ingressar na escola. Então, antes de ingressar na escola meus pais, como forma de me proteger, me informaram que eu iria ouvir de outras crianças, algo maldoso as vezes, e que eu não revelasse e trouxesse para casa comunicasse a eles que aí sim eles poderiam tomar uma atitude. [...] passei por algumas situações, mas isso nunca foi problema pra mim (P3).

A paratleta deixa claro na sua fala que, por sua deficiência, sofreu preconceito ao ingressar no ambiente escolar. Mas sempre soube lidar com esse tipo de situação, pois seus pais a prepararam antes da sua entrada na escola. O relato da paratleta comunga com os escritos

de Piva (2015), quando destaca que "ainda se percebe, na Escola, a presença de pensamentos, concepções excludentes e preconceituosas em relação aos estudantes com deficiência". Podemos perceber que o preconceito é algo que ainda necessita ser trabalho dentro e fora da escola.

Ainda em relação ao processo de inclusão escolar, os demais entrevistados relataram que não enfrentaram problemas ao entrarem na escola. As paratletas (P1) e (P2) revelam que foi uma fase muito boa, muito tranquila, nunca foram tratadas com indiferença por serem deficientes. Elas ainda acrescentam: "[...] Sempre fui muito estudiosa né, fui até aluna destaque por alguns anos. Isso foi que me marcou, porque assim, mesmo sendo atleta eu conseguia conciliar os treinos e os estudos" (P1), e, "[...] na escolar regular eu era referência, era modelo para crianças com qualquer tipo de deficiência né, e na escola que eu estudava o fundamental I, a educação física era inclusiva" (P2).

É importante ressaltar que, segundo Brandão e Ferreira (2013), o processo de inclusão não tem em conta só o aluno, mas também a transformação dos seus ambientes de aprendizagem. Dando a máxima importância a uma educação apropriada, respeitando as capacidades e necessidades de cada sujeito, também tem em conta as características e necessidades dos ambientes onde as crianças interagem. Inclusão é ter seus direitos atendidos.

Com relação ao relato da paratleta (P2), quando diz que as aulas de educação física eram inclusivas, isso é algo que vem se tornando uma realidade marcante, pois a presença do público com deficiência na escola regular vem se efetivando, crescendo. Sendo assim, desenvolver atividades inclusivas passou a ser uma necessidade. Porém, trabalhar com a educação física inclusiva não é uma tarefa fácil (Ferreira & Cataldi, 2014), exige, de certa forma, preparo, mudanças e ressignificação na prática pedagógica do professor, pois a educação física inclusiva vai muito além da simples adaptação dos movimentos corporais.

Desafios para inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física

A educação física vem se moldando e se adaptando ao longo do tempo, junto a isso, a inclusão das pessoas com deficiência. Monteiro e Earp (2011) afirmam que a inclusão escolar de pessoas com deficiência é fruto de um movimento maior, o de inclusão social. Porém, em contrapartida, existem realidades onde não há a inclusão, seja ela por falta de espaço ou por parte do professor que não busca aproximar os alunos com atividades inclusivas. Tais situações foram tão marcantes na vida dos atletas que citam justamente a valorização dos esportes adaptados na vida das crianças, pois torna mais acessível e, possivelmente, encontra talentos e mostra **às** crianças PCDs que existem modalidades acessíveis para elas, como expõe a atleta P2:

> [...] quando fui para escola regular do meu 6 ao 9 ano, enfrentei muita coisa porque o professor de educação física não aceita assim o deficiente né, porque eles tentam deixar a gente um pouco separado da turma. Os meninos jogavam bola, as meninas jogavam queimada, então nós que tinha deficiência visual não brincavamos com bola normal né, então a gente sempre ficava de lado (P2).

> Eu acho que o principal que falta nas pessoas é a importância que o esporte paraolímpico tem na vida das crianças, pois com certeza tem muito menino por aí que não sabe o que é o basquete em cadeira de rodas, vôlei sentado, *goalball*, futebol de 5, entre outras modalidades. Então acho que falta às pessoas saberem e os próprios professores saberem que existem modalidades paraolímpicas e podem ser trabalhadas nas escolas (P2).

A paratleta ainda acrescenta que o grupo sempre batia na mesma tecla, perguntando ao professor porque ele não podia fazer atividades inclusivas. Que seus pais também indagavam o professor, mas sempre vinha com uma desculpa. Destarte, é muito comum alunos que têm algum grau de deficiência serem dispensados das aulas práticas, sendo essa outra prática de exclusão desses alunos, afastando-os cada vez mais de uma aula inclusiva, talvez por desconhecimento dos professores em como aplicar uma aula nesse viés, observando que sempre as aulas práticas eram apenas dedicadas a esportes convencionais e também provavelmente sem materiais ou espaços onde pudesse diversificar mais as aulas propostas em ambos os casos. O atleta P4 cita:

> Naquele tempo também, quem não praticava nenhum tipo de esporte, que tinha deficiência, não participava das aulas de educação física né, naquele tempo, no tempo que eu estudava não tinha, era dispensado dessa aula, da aula de educação física. Não tinha muito aquela prática, ou jogava bola, ou corria, não tinha muita prática não (P4).

Com base em sua fala, fica nítida a falta de interesse do professor em criar meios de trazer esses alunos para participar das aulas, sendo esse um desafio constante e comum, apesar da luta constante pelos alunos e pais, que buscam o melhor para seus filhos. Tal realidade vem mudando **à** medida que novos professores de educação física entram em ação, que buscam incluir e trazer um novo olhar para a educação física, fazendo uma tremenda diferença em comparação com o que se via há 10 ou 20 anos, indo de acordo com o que postulam Rena *et al.* (2010, p. 3), quando afirmam que:

> [...] desenvolver um estudo em que se possa identificar e entender as dificuldades dos professores na docência com os alunos deficientes é essencial para iniciar um processo de descoberta para aprimorar práticas pedagógicas, mas principalmente para dar maior espaço ao lugar de direito desses alunos, muitas vezes excluídos por medo e falta de preparo das instituições educadoras.

Com base na fala do autor, e pela fala do atleta, é possível perceber a importância da educação física inclusiva, por mais que não existam muitos materiais ou espaços para ocorrer **à**s aulas, mas o professor deve tentar ao máximo trazer para seus alunos formas para que todos participem da aula, e não deixar eles excluídos ou dispensados das atividades.

Contribuição escolar e da educação física na trajetória de vida de pessoas com deficiência

Sobre esse aspecto, buscamos saber do(as) paratletas se a escola em algum momento contribuiu no processo de formação, enquanto atletas de alto nível. Pelo fato de ser na escola, em específico na grade curricular de Educação Física, o contato mais aprofundado do aluno com o esporte.

Nesse sentido, destacamos a fala do(a) paratleta (P1) e (P4), quando estes relatam que não houve contribuição da escola, nem da disciplina de Educação Física em suas trajetórias de vida atlética.

> Eu estudava na escola pública, não tinha esse negócio de esporte, o que tinha era queimada, vôlei e eu não fazia isso porque eu não conseguia arremessar a bola, jogar para o alto e bater. E queimada tinha que correr muito então eu não corro. Minha avaliação vinha pela natação que eu fazia parte. Então assim, a escola não contribuiu não (P1).

> [...] naquele tempo, quem tinha deficiência, não participava das aulas de educação física né, naquele tempo, no tempo que eu estudava não tinha, era dispensado dessa aula, da aula de Educação Física (P4).

Diante do exposto, fica nítido nas palavras do(as) paratletas que na época em que frequentaram a escola, as aulas de Educação Física não eram inclusivas, talvez pela falta de conhecimento e preparo por parte do professor, de não saber como lidar com o público com necessidades educacionais especiais. Essa falta de preparo, muitas vezes, vem da fragilidade na sua formação, pois as universidades brasileiras oferecem poucos componentes curriculares relacionados à educação das pessoas com deficiência (Dias & Silva, 2020). Dessa forma, a formação continuada possui um papel fundamental na construção de saberes que possam ajudar

o professor a construir caminhos mais claros e coerentes, tornando a Educação Física, de fato, mais inclusiva (Silveira, 2020).

Também destacamos o que disse a paratleta (P2), que vai de encontro com o que foi relatado por (P1) e (P4). Assim relata (P2):

> A escola contribuiu sim! Porque os professores sempre me apoiaram, me davam frases de incentivo, palavras de incentivo, fazendo tudo com que eu fizesse as provas bem, tive sempre bem para competir e trazer medalhas para o Rio Grande do Norte. Então, a escola onde eu estudei eles têm um ponto fundamental aí. Porque muitas vezes eu estava fora e tava acontecendo coisa dentro da escola, eu não podia participar, e quando eu voltava, eles conseguiam me ajudar para fazer prova entregar trabalho esse tipo de coisa (P2).

Desse modo, podemos perceber que os professores davam total apoio e incentivo para a paratleta durante o seu processo de preparação para competições, na fase de formação escolar e atlética. Desse modo, fica evidente que a comunidade escolar buscava assegurar, incentivar e dar condições para a paratleta evoluir no esporte de alto rendimento, bem como manter a permanência e o sucesso escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das histórias de vida dos paratletas, foi possível identificar e atingir os objetivos gerais e específicos do presente escrito. É evidente que, mesmo diante de leis existentes em nosso país, que garantem a inclusão dos alunos com deficiência, essa inclusão de fato não acontece da maneira que deveria. Verificamos nos relatos dos entrevistados que a maioria deles não era incluída nas aulas de educação física escolar. E que, durante o processo de integração no contexto escolar, ocorreram episódios de *bullying* e preconceito devido à deficiência.

Além disso, constatamos que a escola não contribuiu de maneira significativa na trajetória de vida/formação paradesportiva dos paratletas, uma vez que as aulas de Educação Física não eram inclusivas e o aluno que possuía algum tipo de deficiência era dispensado.

Portanto, podemos concluir que fatores como falta de recursos materiais, lacunas na formação e na prática pedagógica dos professores de Educação física implicam de maneira considerável na inclusão dos alunos com deficiências em suas aulas. Segundo Alonso *et al.* (2020), o docente precisa estar em constante processo de aprendizado para que esteja atualizado e bem conectado com as novidades e com os impasses no meio profissional em que vive.

Por fim, a Educação Física inclusiva é um desafio constante, que pode/deve ser plenamente cumprida, pois não basta apenas incluir o discente, é necessário que os profissionais de Educação Física estejam sempre buscando novos conhecimentos, para aprimorar sua prática pedagógica e oferecer um ensino de base igualitário.

Isso posto, para uma averiguação mais aprofundada, propõe-se um estudo que atinja os professores de Educação Física da rede pública de ensino do Rio Grande do Norte.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. S.; DUARTE, E. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, p. 223-240, 2005.

ALONSO, E. M.; CARVALHO, C. L. de; ARAÚJO, P. F. de; SALERNO, M. B. Inclusão na educação física escolar na concepção dos escolares com deficiência visual. Conexões, Campinas/SP, v. 18, p. e020008, 2020. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8656129. Acesso em: 10 dez. 2023.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BIAVATTI, M. M. Z. S. **O profissional de educação física frente ao processo de inclusão escolar**. 2012. 48f. Trabalho de Conclusão de Curso (Educação Física) – Universidade de Brasília, Porto Velho.

BRANDÃO, M.; FERREIRA, M. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 4, p. 487-502, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n4/v19n4a02.pdf. Acesso em: 19 mai. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 jan. 2023.

BRASIL. **Lei 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 3 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 7.853, de 24/10/1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 3 jan. 2023.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas e especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CAIMI, F. E.; LUZ, R. N. da; Inclusão no contexto escolar: estado do conhecimento, práticas e proposições. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 62, 2018.

COSTA, V. A. da. Experiências pela Educação – Para quê? Formação e Inclusão na perspectiva da Teoria Crítica. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 245-260, mai./ago. 2013.

COSTA, V. A. da. As demandas da formação e da prática docente inclusiva sob a égide dos direitos humanos. *In*: SILVA, Aída Maria Monteiro; COSTA, Valdelúcia Alves da (Orgs.). **Educação inclusiva e direitos humanos**: perspectivas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2015.

DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. **Para ensinar educação física**: possibilidades de intervenção na escola. Campinas: Papirus, 2007.

DIAS, V. B.; SILVA, L. M. da; Educação Inclusiva e Formação de Professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura? **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 406-429, Edição Especial, 2020.

FERREIRA, E. L; BARRETO, M. A. Práticas corporais inclusivas. *In*: FERREIRA, Eliana Lúcia (Org.). **Educação Física Inclusiva** (v. 5). Juiz de Fora: NGIME/UFJF, 2013.

FERREIRA, E. L.; CATALDI, C. L. Implantação e implementação da Educação Física inclusiva. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 48, abr. 2014.

FONSECA, C. S.; CUNHA, A. A. C. da; AMARAL, J. F. Desafios e Contribuições da Educação Física para a Inclusão Escolar. **RENEF**, [S. l.], v. 5, n. 7, p. 57–64, 2022. Disponível em: https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/renef/article/view/5301. Acesso em: 10 dez. 2023.

GLAT, R. **A integração Social dos Portadores de Deficiência**: uma reflexão. Rio de Janeiro, 1995.

_____. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. **Revista Souza Marques**, v. 1, p. 16-23, 2000.

MANTOAN, M. T. E. A hora da virada. **Inclusão: Revista de Educação Especial**, Brasília/DF, v. 1, n. 1, p. 24-28, 2005.

MANTOAN, M. T. E. **A educação especial no Brasil:** da exclusão à inclusão escolar. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade, UNICAMP, São Paulo, 2011.

MENESES, B. M.; PEDROSSIAN, D. R. dos S. A ideologia da integração na educação inclusiva. *In*: SILVA, L. M. da; SOUZA, L. R. (Orgs.). **Estudos sobre formação e educação inclusiva**. Salvador: EDUNEB, 2013.

MINAYO, M. C. S. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. *In*: MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261-297.

MIRANDA, A. A. B. Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico. **Cadernos de História da Educação,** n. 7, jan./dez. 2008.

MONTEIRO, M. da G. T.; EARP, M. de L. S. Um estudo qualitativo sobre inclusão escolar. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 183-200, 2011.

PIVA, S. F. A. **O preconceito na inclusão de alunos com deficiência na escola pública do distrito federal.** 2015. 68f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS. Universidade de Brasília - UNB, 2015.

REIS, R. E. **Políticas Públicas para o esporte paralímpico brasileiro**. 2014. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2014.

RENA, L. C. C. B. *et al*. Docência e inclusão: sentimentos e desafios de professores na escola pública. *In*: SEMINÁRIO SOCIEDADE INCLUSIVA: os discursos sobre o outro e as práticas sociais, VI., Belo Horizonte, 2010. **Anais**, Belo Horizonte, 2010.

RICHARDSON, R. J**. Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2011.

ROCHA-OLIVEIRA, R.; DIAS, V. B.; SIQUEIRA, M. Formação de Professores de Biologia e Educação Inclusiva: indícios do Projeto Acadêmico Curricular. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 19, p. 225-250, 2019.

ROMERO, C. da R.; CARMONA, E. K. Educação Física inclusiva e Paradesporto: semelhanças e diferenças. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 29-42, 2017. Disponível em: https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/414. Acesso em: 11 jan. 2023.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: Wva, 1997.

SILVEIRA, A. A. T. da. **Educação Física Escolar Inclusiva**: olhares e saberes de um grupo de professores do ensino público de Natal/RN. Natal, 2020.

SILVA, L. M. da. O trato ético com a inclusão escolar em Sociedades administradas. **Olh@res**, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 58-75, mai. 2015.

SILVA, C. S. da; WINCKLER, C. **O desporto paralímpico brasileiro, a educação física e profissão**. CREF4/SP, São Paulo, 2019.

Edições
UERN