

**II SEMINÁRIO
DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO
EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**NARRATIVAS DE
FORMAÇÃO
DOCENTE**

**KEZIA RODRIGUES NUNES
SILVANA VENTORIM
(ORG.)**

**Kezia Rodrigues Nunes
Silvana Ventorim
(Organização)**

**II SEMINÁRIO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA:
NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE
ANAIS 2017**



**NÚCLEO DE PESQUISA E EXTENSÃO EM CURRÍCULOS, CULTURAS E COTIDIANOS - NUPEC3
Vitória, 2017**

Universidade Federal do Espírito Santo

Reitor: Prof. Dr. Reinaldo Centoducatte

Centro de Educação

Diretora: Prof^a. Dr^a. Cláudia Maria Mendes Gontijo

Coordenação

Prof^a. Dr^a. Kezia Rodrigues Nunes

Comissão organizadora

Prof^a. Dr^a. Kezia Rodrigues Nunes

Prof^a. Dr^a. Silvana Ventorim

Prof. Dr. Iguatemi Santos Rangel

Prof. Dr. Marcelo Pereira Nunes

Revisão dos textos

Os Autores

Capa, projeto gráfico, arte e editoração eletrônica

Prof^a. Dr^a. Kezia Rodrigues Nunes

É permitida a reprodução parcial ou total dos textos desta publicação, desde que citada a fonte. Os artigos publicados são de inteira responsabilidade dos autores.

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

S471a Seminário do Estágio Supervisionado em Educação Física:
narrativas de formação docente (2.: 2017: Vitória, ES)
[Anais do] II Seminário do Estágio Supervisionado em
Educação Física: práticas narrativas de formação docente: anais
2017 [recurso eletrônico] / Kezia Rodrigues Nunes, Silvana
Ventorim (organização). - Dados eletrônicos. - Vitória, ES: Núcleo
de Pesquisa e Extensão em Currículos, Culturas e Cotidianos –
NUPEC3, 2017.
137 p. : il.

Inclui bibliografia.

ISSN: 2767-443X

Modo de acesso:

<<https://periodicos.ufes.br/sesef/issue/view/1205/735>>

1. Estágios supervisionados. 2. Avaliação educacional. 3.
Educação física. 4. Educação física – Estudo e ensino. I. Nunes,
Kezia Rodrigues. II. Ventorim, Silvana. III. Título.

CDU: 796

SUMÁRIO

Apresentação

Kezia Rodrigues Nunes, Iguatemi Santos Rangel, Marcelo Pereira Nunes e Silvana Ventorim.....6

Programação.....7

Folder do evento.....8

Palestrante

Estágio supervisionado do Curso de Licenciatura em Educação Física na Ufes
Kezia Rodrigues Nunes, Silvana Ventorim.....10

Comunicação oral

É preciso ter experiências em lutas para ensinar? Reflexões acerca do estágio supervisionado do ensino fundamental II
Marcela Bruschi, Raffaella Laurindo Cândido, Renata Jorge Silva, Zelinda Orlandi Siquara.....19

Estágio supervisionado nas séries finais do ensino fundamental: um relato de experiência
Leilane Lauer Huber, Rafaela Olegario Bernardes, Thaís Rodrigues Mardegan de Albiais.....32

Experiência na prática docente: aceitação e/ou rejeição de um conteúdo diferenciado
Juliana Canuto Lorete, Leislane Luciano Lobo, Regiane Aparecida Afonso.....42

Pensando a inclusão/exclusão e gênero relacionado ao conteúdo futsal
Ayla Giostri, Erivelton Souza Fernandes, Gabrielento.....52

Estágio supervisionado no ensino fundamental II: um relato de experiência
Bianca Carminati Schmidt, Lyvia Rostoldo Macedo, Mariana Netto Parreiras.....61

Estágio Supervisionado na Educação Infantil II
Guntter Scardua Muniz, Júlia Bigossi Aragão, Renan Vicente Loureiro.....69

Experiências com ensino do basquetebol
Luiza Figueiredo de Mello, Gustavo Marchetti, Matheus Frossard.....75

Um olhar sobre gênero e inclusão no Estágio Supervisionado em educação física II Danielly Suely de Almeida Pereira, Denise Maria da Silva Ribeiro, Mariana Rocha Lucio, Weverton Martins Pereira Araujo.....	80
Brincadeiras e esportes adaptados: uma possibilidade de educação física para todos Jéssica Ferreira Mendonça, Mariana Rodrigues de Almeida, Renata de Souza Santos.....	88
Ensinar o que não se sabe - aprendendo para ensinar o Rugby na escola Daiane Pessoa, João Pedro Graciolli, Júlia Borges, Sabrinny Gramilich.....	98
Batendo, rebatendo e lançando nossas discussões do Estágio Supervisionado III: narrando experiências! Ândrea Tragino Plotegher, Jader Vinicius Rocha, Thayná Gomes Sá Fabiano.....	106
Práticas corporais urbanas no ambiente escolar: uma possibilidade de incluir e transformar. Ágatha Gomes Pinheiro, Onesimo de Freitas Cunha, Thaís Dalfiôr Zorzal.....	114
O Rúgbi como conteúdo nas aulas de educação física escolar no ensino fundamental II Thais Lemos Almeida, Thiago Ferraz Will, Marcus Vinícius Gonçalves Manso.....	121
O Estágio e a Formação Inicial de Professores: o Hip Hop como conteúdo escolar Anna Karolina Dupphi, Letícia Sant'Ana Reis, Maique Vinicius Riguete.....	126
A inserção das práticas corporais urbanas como conteúdo da Educação Física: uma experiência no estágio nas séries finais do ensino fundamental. Helio Carlos, Jéssica de Souza Silva, Thiago Queiroz Sarnaglia.....	132

“
II SEMINÁRIO
ESTÁGIO
SUPERVISIONADO
EM EDUCAÇÃO FÍSICA

”
NARRATIVAS DE
FORMAÇÃO
DOCENTE



Apresentação

O *Seminário do Estágio Supervisionado em educação física* é um projeto de extensão do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Currículos, Culturas e Cotidianos (Nupec3) do Centro de Educação da Ufes. Com início em 2017, possui recorrência semestral, e se constitui por meio de práticas colaborativas com os sujeitos escolares que contribuem com a realização das quatro disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Educação Física. A primeira edição tratou do tema *Narrativas de experiências na educação básica* (2071/1), a segunda edição abordou o tema *Narrativas de formação docente* (2017/2, Proex 200422).

Destacamos que, em anos anteriores a esse formato, nosso esforço consistia em articular as contribuições das disciplinas do Curso de Licenciatura em Educação Física para a formação e prática pedagógica dos estudantes nos contextos do Estágio Curricular Supervisionado nas etapas da educação básica. Assim, a elaboração desses Anais foi orientada para recuperar essa publicação discente, ao reunir e selecionar também artigos desenvolvidos em períodos anteriores, com destaque para experiências no ensino fundamental.

Tal como as marcas de tinta, da capa que ilustra essa publicação, os movimentos formativos aqui potencializados são um efeito, dentre tantos outros, que compõem a formação docente. Assim, esses Anais também se apresentam com a beleza e a força da aposta do protagonismo docente e do fortalecimento político dos encontros que potencializam os projetos coletivos interinstitucionais de formação de professores/as. As temáticas abordam a contribuições das intervenções com diferentes conteúdos, por meio do protagonismo dos estudantes nas questões que mais atravessam seus processos de formação inicial. Agradecemos a parceria firmada nesse investimento e estimamos profícuas discussões e problematizações para os próximos trabalhos coletivos.

Kezia Rodrigues Nunes, Iguatemi Santos Rangel, Marcelo P. Nunes e Silvana Ventorim

Dezembro, 2017.





Programação

12/12/17 - Auditório do CEFD/Ufes

7h: Inscrições

7h30min Sessão de abertura: Narrativas de formação docente

Profa. Dra. Silvana Ventorim, Profa. Dra. Kezia Rodrigues Nunes, Prof. Dr. Iguatemi Santos Rangel, Prof. Dr. Marcelo Pereira Nunes

8h30min – Mesa redonda: Práticas colaborativas interinstitucionais

Prof. Esp. Michele Mendes, Prof. Esp. Elielina Aparecida Viana, Prof. Esp. Odilon Lima, Prof. Marcelo de Lima Silva

Mediador: profa. Dra. Kezia Rodrigues Nunes

10h – Apresentação das práticas pedagógicas dos estagiários

Sala 5 - Educação Infantil,

Sala 6- Séries iniciais do Ensino Fundamental,

Sala 7 - Séries Finais do Ensino Fundamental

13h – Avaliação das atividades

“
II SEMINÁRIO
ESTÁGIO
SUPERVISIONADO
EM EDUCAÇÃO FÍSICA

”
NARRATIVAS DE
FORMAÇÃO
DOCENTE



Folder do evento

“
II SEMINÁRIO
ESTÁGIO
SUPERVISIONADO
EM EDUCAÇÃO FÍSICA

”
NARRATIVAS DE
FORMAÇÃO
DOCENTE



**05 DE DEZEMBRO
DE 2017
(TERÇA-FEIRA)
AUDITÓRIO DO
CEFD/UFES
VITÓRIA/ES**



PROGRAMAÇÃO

7h Inscrições

7h30min Sessão de abertura: Narrativas de formação docente

8h30min – Mesa redonda: Práticas colaborativas interinstitucionais

10h - Apresentação das práticas pedagógicas dos estagiários

Sala 5- Educação Infantil,

Sala 6- Séries iniciais do Ensino Fundamental,

Sala 7 - Séries Finais do Ensino Fundamental

13h – Avaliação das atividades

“
II SEMINÁRIO
ESTÁGIO
SUPERVISIONADO
EM EDUCAÇÃO FÍSICA

”
NARRATIVAS DE
FORMAÇÃO
DOCENTE



Palestrante

ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UFES: NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Kezia Rodrigues Nunes
Silvana Ventorim

Não, talvez não seja isso. As palavras me antecedem e ultrapassam, elas me tentam e me modificam, e se não tomo cuidado será tarde demais: as coisas serão ditas sem eu as ter dito. Ou, pelo menos, não era apenas isso. Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só: meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar (LINSPECTOR, 1975).

Esse texto foi elaborado a partir de muitos fios e nós, alguns já esgarçados, outros que se esforçam para compor novas tessituras, outras possibilidades para a escola e para a universidade. Tratamos de uma narrativa, sempre parcial, do que temos produzido no curso de Licenciatura em Educação Física, ao considerar as 4 disciplinas de Estágio Supervisionado (105h cada), oferecidas por quatro professores/as. São elas: Estágio Supervisionado da Educação Física na Educação Infantil (5º período), Estágio Supervisionado da Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental (6º período), Estágio Supervisionado da Educação Física nas séries Finais do Ensino Fundamental (7º período), Estágio Supervisionado da Educação Física no Ensino Médio (8º período).

Assim, esse texto foi elaborado com o *objetivo de dar visibilidade aos elementos que atravessam as disciplinas e orientam seus formatos, possibilidades e desafios*. Ao compartilhar nossos modos de fazer (CERTEAU, 1994), ou seja, nossas formas singulares de uso dos referenciais teóricos, das prescrições institucionais, e dos movimentos de nossas experiências, buscamos registrar um momento histórico singular do nosso trabalho que se organiza na coletividade com os demais professores das disciplinas de Estágio Supervisionado, bem como compartilhar o que temos vivido e ampliar, com nossos leitores, outras possibilidades de produção de conhecimento.

Assumimos, como investimento teórico-metodológico, as narrativas de formação docente. Desse modo, a experiência, ao modo de Larrosa (2002), como dimensão que nos atravessa, nos desestabiliza e nos modifica porque é incorporada em nós, é tomada como elemento privilegiado para composição das narrativas de formação docente, porque mobilizam o desejo de compartilhar as aprendizagens vividas nesse processo. Por esse motivo, as narrativas de formação (VENTORIM et al, 2011) têm se constituído como opção teórico-metodológica para a condução de nossas disciplinas e para ampliar sentidos compartilhados com nossos alunos-estagiários (NASCIMENTO et al, 2012; NUNES et al, 2013; SANTOS et al, 2016). Sentidos que ampliam o modo de compreender a formação docente e o estágio supervisionado. Assim, tal como a metodologia que assumimos no desenvolvimento das aulas, também essa escrita orienta-se por meio da narrativa de formação docente, ou seja, das experiências que nos atravessam e movem nosso desejo de compartilhar o que temos vivido profissionalmente.

Sobre as concepções de formação, convênios e modos de acompanhamento

As quatro disciplinas são organizadas afim de proporcionar experiências aprofundadas com os diferentes níveis de ensino, considerando as especificidades dos sujeitos, contextos, abordagens teórico-metodológicas, dentre outras. Além disso, os/as professores/as das disciplinas compartilham o desejo de proporcionar diferentes modos de condução da disciplina, considerando a organização quanto aos planejamentos (em planos de unidade, planos de aulas, sequências didáticas), acompanhamentos e sistematização da avaliação (diários de campo, relatórios, portfólios, artigos).

Costumamos dizer que assumimos essas disciplinas como um projeto. Assim, quanto ao que consideramos comum dentre nossas singularidades neste projeto, destacamos parte da tessitura das concepções que enredam as disciplinas de Estágio. Um desses fios compreende a concepção de **formação de professores**, que considera suas histórias de vida e estimula a permanente investigação, reflexão e reinvenção da docência (NÓVOA, 1992), uma vez que valoriza as práticas pedagógicas cotidianas dos/as professores/as como saberes da experiência necessários para a produção dos currículos nos contextos escolares.

Outro fio trata do **Estágio como ato educativo escolar supervisionado**, um momento desenvolvido em ambiente de trabalho, que visa a preparar os/as educandos/as para a atividade profissional e cidadã (Lei nº 11.788). É organizado como disciplina curricular e integra ensino, pesquisa e extensão de forma interdisciplinar, considerando a inserção dos/as acadêmicos/as em situação de trabalho escolar de maneira a promover: a articulação entre a prática e o estudo acadêmico, a reflexão teórico-prática da docência e das práticas escolares, considerando a inter-relação entre os processos de problematização da realidade educacional, de intervenção pedagógica e de pesquisa e produção de conhecimento sobre o/no cotidiano escolar no ensino da Educação Física. Como ação escolar supervisionada, tem sido desenvolvido em instituições públicas que realizam a educação básica (RESOLUÇÃO UFES 75/2010).

Também consideramos o estágio como fonte geradora de problemas e de produção de conhecimento, constituindo-se em espaço/tempo de apropriação e construção da prática docente no e a partir do enfrentamento das questões concretas da escola, ou seja, é nelas que se pode observar, analisar, pesquisar a realidade e nela intervir. Compreendemos o estágio como campo de conhecimento e como atividade teórica instrumentalizadora da prática (PIMENTA; LIMA, 2004).

Nesse sentido, o estágio é entendido como eixo da formação de professores, podendo contribuir para o fortalecimento da unidade teoria e prática e para a construção de saberes da docência durante a formação inicial de professores. Buscamos, superar a visão da racionalidade técnica, em que se prioriza o praticismo e a repetição de modelos durante os processos de Estágio, valorizando-se, nas atividades de Estágio, a construção de práticas pedagógicas fundamentadas nas teorias especializadas e na reflexão em relação às experiências vividas nos Estágio. Nesse contexto, pautamo-nos na visão de professor como um intelectual crítico reflexivo, que observa, problematiza,

investiga e sistematiza intervenções na realidade escolar, buscando superar os dilemas apresentados na educação escolar.

Desse modo, a concepção de estágio se afasta da compreensão, até então corrente, de que seria a parte prática do curso e defende uma nova postura, uma redefinição do estágio que deve caminhar para a reflexão a partir da realidade, fundamentada na postura investigativa (PIMENTA; LIMA, 2004). O professor em formação é estimulado a refletir, de maneira mais ampla, sobre o seu entorno e sobre tudo que se relaciona com a sua forma de ser, de estar e de se fazer na profissão docente (RANGEL; SOARES, 2004). Ressaltamos o compromisso com o estágio colaborativo, que articula ações entre a universidade e escola, podendo com isso, compartilhar ações formativas, produção de saberes e ações conjuntas entre professores supervisores, futuros professores, professores das escolas-campo e escolares.

Outro fio é ampliado pela compreensão do **Estágio como pesquisa e a pesquisa como Estágio**, em que buscamos aproximar a realidade da atividade teórica e superar a dicotomia entre teoria e prática (PIMENTA; LIMA, 2004). Trata-se de tomar o estágio como oportunidade para o estudo sistemático e intencional por parte dos/as professores/as sobre o seu próprio trabalho na escola, na aula e no seu processo de formação inicial e continuada. É sistemático e intencionado porque exige maneiras ordenadas e planejadas de fazer, reunir, registrar, documentar informações e dados da sua prática. Esse investimento ajuda-nos a problematizar a escola e a educação física com os sujeitos escolares (discentes, docentes, familiares, equipe pedagógica) e na coletividade construir modos de fazer que valorizam os seus contextos e experiências de vida.

Assim, também relaciona a pesquisa, a formação inicial e continuada dos/as professores/as que estão em colaboração mútua, uma vez que os saberes e as propostas se ampliam e se alteram nessa relação. Consideramos essa abordagem uma importante iniciativa para afrontar os modos de formar e conceber a atividade docente a partir de uma compreensão técnica e instrumental. Assim, a formação de professores mediada pela pesquisa reconhece essa estratégia como importante elemento na produção de conhecimento, no desenvolvimento profissional, na prática docente e no reconhecimento da capacidade investigadora desses sujeitos.

Isso se faz pela assegurada orientação, acompanhamento e avaliação das atividades relacionadas ao exercício da prática no campo de estágio, bem como da relação de colaboração entre universidade e escola campo de estágio. Ainda, concebemos os estágios como uma relação pedagógica entre um/a profissional reconhecido/a como tal e um/a aluno/a estagiário/a, com intenção de formação profissional do magistério, pelo exercício docente. As ações destas disciplinas pressupõem uma concepção de formação e de docência que se articula ao saber/fazer no próprio trabalho docente, que são tecidas nas escolas e em outros espaços educativos.

Quanto ao convênio, os estágios se formalizam pelo convênio celebrado entre Ufes e a Prefeitura Municipal de Vitória (PMV) e de Serra (PMS), que abrange inclusive um seguro para os/as acadêmicos/as. A seleção das escolas se realiza por meio da

parceria informal com os professores/as das disciplinas e os/as professores/as das escolas-campo de estágio a partir da compatibilidade dos dias e horários das aulas nas escolas com as da universidade.

Para o contexto da Educação Infantil, não há registros de impossibilidades de atuação por conflitos quanto aos horários. Contudo, no que se refere às aulas no Ensino Fundamental e Médio, é necessário que as aulas nas escolas sejam oferecidas nos mesmos dias em que as disciplinas de Estágio Supervisionado são oferecidas nas escolas. Nesse sentido, as escolas campo têm colaborado semestralmente, garantindo horários com a oferta da matéria Educação Física em consonância com os horários da disciplina na universidade. Registramos, ainda, que há uma abertura para colaboração mútua nesses espaços, tendo, o professor da universidade e estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física, acesso amplo às atividades, ao processo de planejamento e às aulas, assim como a possibilidade de observação, regência compartilhada, pesquisa e interação com os pares das escolas parceiras.

Atualmente, as disciplinas se organizam considerando a interlocução com 4 Centros Municipais de Educação Infantil (PMV), 4 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (PMV), 1 Escola Estadual de Ensino Médio (SEME-ES) e 1 Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (SEME-ES). A manutenção dessa parceria é fundamental para o desenvolvimento das disciplinas de Estágio e para a qualidade das ações colaborativas interinstitucionais a longo prazo, ou seja, para além de um semestre letivo.

Sobre a articulação com as escolas campo, acompanhamento e instrumentos de avaliação em campo

A articulação com as escolas campo se faz de forma colaborativa e na coresponsabilidade para com a formação que ali se faz. Essa relação se constitui na compreensão das escolas como formadoras dos processos de iniciação à docência e da universidade, pela mediação do estágio, como da formação continuada dos professores que participam do estágio. Na concepção de “formação por dentro da escola”, o professor da escola se insere no processo contínuo de planejamento, reflexão e acompanhamento das ações.

Registramos, nos trabalhos com Educação Infantil que, esse ano, também está sendo realizado o projeto de extensão “Educação Infantil: múltiplos olhares” em um dos CMEIs que colaboram como escola-campo de estágio. Nos trabalhos no Ensino Fundamental, temos participado de diferentes programações especiais na escola para além do contexto das aulas, tal como a Programação Especial na Semana da Criança e os Jogos Escolares. Também temos realizado anualmente o Festival de Atletismo (2015, 2016, 2017), momento em que os/as alunos/as e os/as profissionais participam de uma manhã de programação na Pista de Atletismo na Ufes.

Há três anos, temos contado com a participação dos/as professores/as das escolas ao final do estágio no “Seminário Interdisciplinar”, evento semestral que reúne e articula os/as professores/as do curso de Licenciatura em Educação Física por período,

afim de dar visibilidade às práticas pedagógicas dos/as acadêmicos/as construídas no contexto do Estágio Supervisionado, considerando a contribuição de todas as disciplinas do período.

Contudo, a partir desse ano, nossa intenção foi realizar um evento de extensão, valorizando as contribuições não somente dos/as docentes do Curso de Educação Física, mas dos docentes das/escolas que recebem nossos estudantes e depois estende-se na apresentação de comunicação oral das práticas realizadas pelos/as acadêmicos/as. Assim, este Seminário do Estágio Supervisionado em Educação Física busca sistematizar a contribuição dos estágios para os sujeitos escolares (especialmente professores/as e alunos/as) e para os sujeitos universitários (também, professores/as e alunos/as). Embora o evento seja semestral, os Anais são anuais, e esse é o nosso primeiro número.

Para fomentar o diálogo entre a escola e a universidade, solicitamos registro e autorização junto a equipe de Coordenação de Estágio Supervisionado (PMV e Sedu), encaminhando Plano de atividades, período de permanência na escola, dados dos estudantes, da escola e do/a professor/a parceiros. Ao iniciarmos as atividades de estágio, buscamos um diálogo com a coordenação pedagógica das instituições escolares, apresentando a disponibilidade de os/as professores/as supervisores/as e acadêmicos/as colaborarem em atividades formativas junto aos professores da escola, porém a falta de institucionalização de um projeto que formalize essas ações tem inibido ações amplas nessa direção.

A inserção do estagiário se dá sob a forma de análise, investigação, intervenção e produção de conhecimentos relativos ao processo educativo e/ou à sua gestão. Em um primeiro momento das disciplinas de estágio, os/as acadêmicos/as realizam estudos, afim de conhecerem melhor as demandas específicas dos contextos e sujeitos (crianças, adolescentes, jovens), bem como dos conteúdos e das estratégias de intervenção e possibilidades de avaliação. As orientações e problematizações não tratam apenas do âmbito acadêmico-científico, mas também dos elementos atitudinais, afim de valorizar as relações com as produções dos/as alunos/as e profissionais das instituições. Nesse período também ocorre a constituição dos grupos de acadêmicos e alocação nas turmas disponíveis, trabalhos que são conduzidos em duas ou três semanas na universidade.

Em um segundo momento, são realizadas reuniões com os/as professores/as regentes das escolas para apresentação das instituições, dos sujeitos e das propostas em curso, bem como a discussão das possibilidades de trabalho. Geralmente a equipe pedagógica também participa. Os/as acadêmicos/as participam de um período de observação e acompanhamento do trabalho do/a professor/a da escola e seguem realizando o planejamento, a regência e a avaliação de ações pedagógicas nos grupos.

Em alguns estágios, ainda acompanham os trabalhos realizados pelos demais grupos de estagiários que estão na mesma escola, indicando uma aproximação importante do licenciando com a realidade de sua atuação profissional. São mantidos encontros de orientação semanal ou quinzenal com o/a professor/a supervisor para estudo, planejamento, avaliação e problematização das ações realizadas em campo. A supervisão também ocorre in loco semanalmente nas séries finais do ensino

fundamental e quinzenalmente no ensino médio. Os/as alunos/as atuam em grupos (duplas, trios, ou quartetos), com uma ou duas intervenções semanais, de acordo com a disponibilidade de aulas das escolas. Contamos com a atuação simultânea dos grupos em 4 CMEIs, 4 EMEFs, 1 EEEM e 1 EEEFM. Esse período é conduzido em aproximadamente 10 semanas e são ministradas de 5 a 20 aulas por período, considerando a participação dos grupos uma ou duas vezes por semana.

Um terceiro momento é realizado após o período de intervenção nas escolas, afim de compartilhar as experiências do estágio. As formas de sistematização variam por disciplina, sendo realizados relatórios, portfólios, artigos e memoriais, em preparação para o Seminário do Estágio Supervisionado em Educação Física, que encerra as disciplinas. Esse período permanece por três a quatro semanas. Assim, consideramos que as dimensões teóricas e práticas, embora tenham uma demarcação quanto aos períodos afim de permitir que os/as acadêmicos/as compreendam melhor sua frequência, permeiam todo o processo das disciplinas, uma vez que nos afastamos de propostas que tratam do estágio como o elemento prático do curso.

O acompanhamento se faz no contínuo processo de reflexão que atravessa todo o desenvolvimento da disciplina. Especificamente se faz na elaboração de todos os instrumentos de intervenção pedagógica (planejamentos de ensino) e de sistematização e produção dos registros (narrativas a artigos). No contexto da escola, é realizado com o/a professor/a da escola e o/a professor/a da universidade. No contexto da universidade, é realizado em encontros coletivos da turma e com seminários com os docentes das escolas

Além disso, fundamentalmente, faz-se a supervisão no campo de estágio de um conjunto de aulas com seguida reflexão por parte do orientador de estágio, do professor da escola e dos próprios colegas da turma. Os encontros coletivos da turma e o Seminário do Estágio Supervisionado em Educação Física sistematizam o processo de construção das práticas pedagógicas e processo de constituição das identidades docentes.

A avaliação adotada é de caráter formativo, considerando a qualificação de dados e a tomada de decisão durante todo o processo de Estágio. Os estudantes recebem variados feedbacks dos/as supervisores/as e dos/as professores/as das escolas campo durante as atividades de Estágio, e participam dos processos avaliativos fornecendo informações sobre a organização do Estágio.

Consideramos, dessa forma, que a avaliação se constitui como guia do processo pedagógico e se expressa na qualidade da: a) participação no processo; b) intervenção pedagógica e c) produção de textos (plano de unidades, sequências didáticas, planos de aulas, narrativas de formação, memoriais e artigos científicos) e d) Seminário do Estágio Supervisionado em Educação Física.

Possibilidades e desafios

No âmbito dos desafios, destacamos a sincronização dos calendários da universidade e das escolas, que têm sido atravessados pelos períodos grevistas e de

paralisações. Destacamos também a necessidade de se garantir a participação de dois professores/as supervisores/as da universidade, a cada turma de 40 alunos, uma vez que quanto maior a turma de estudantes, mais restritas são as possibilidades de acompanhamento processual dos/as acadêmicos/as no âmbito de duas escolas campo.

No cenário da articulação com as escolas campo, semestralmente o Seminário do Estágio Supervisionado em Educação Física, mostra-se uma atividade com potencial para promover a articulação direta entre o trabalho realizado pelos professores da universidade e escola, e estudantes do curso de Licenciatura. Por outro lado, aliado a esse contexto, a dificuldade de liberação dos docentes da escola para participação em eventos na universidade tem sido um fator inibidor para o desenvolvimento de outros trabalhos, vinculados ao processo de formação continuada dos/as professores/as.

Também conferimos destaque a necessidade de incentivar a publicação da produção de conhecimentos sobre a ação docente e fortalecer os processos de compreensão da articulação entre formação inicial e continuada tanto por parte da UFES quanto das escolas campo de estágio, com vistas a solidificar as ações de colaboração entre as instituições formadoras (universidade e escola).

Os artigos desenvolvidos pelos alunos a partir das experiências produzidas nas disciplinas de Estágio Supervisionado têm circulado nos eventos acadêmicos da Educação Física e despertado o desejo de continuidade do processo de intervenção e pesquisa em Trabalhos de Conclusão de Curso bem como em outras pesquisas.

Assim, compreendemos que esse Seminário do Estágio Supervisionado em Educação Física consiste em mais uma de nossas iniciativas, na intenção de reconhecer a escola como lócus de produção de conhecimento e de protagonismo do/a professor/a que atua como co-formador/a dos/as licenciandos/as. Trata-se, assim, de um momento de potência para a reflexão acerca da responsabilidade social do exercício profissional, bem como da materialização do princípio da pesquisa como fundamental para a constituição do/a professor/a. Nossa intenção é proporcionar uma sólida formação teórica e interdisciplinar, comprometida com uma educação básica de qualidade e com a valorização do profissional da educação.

Produção com docentes e discentes:

BERTO, R. C.; NUNES, K. R. Narrando experiências e constituindo espaços de intercâmbio na formação de professores de educação física da educação infantil. In: ENCONTRO NACIONAL E DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2009, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

BOLZAN, E.; VENTORIM, S.; LOCATELLI, A. B. Narrativas de estágio supervisionado da formação inicial em educação física. In: LEITE, Y. U. F. et al. (Org.). **Políticas de formação inicial e continuada de professores**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2012. v. 2, p. 3725-3736.

FERREIRA, L. N.; BUTKE, R. S.; NUNES, K. R. Experiências com estágio supervisionado nas séries finais do ensino fundamental: que aluno é esse? In: CONGRESSO ESPÍRITO-

SANTENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 11., 2011, Vitória. **Anais...** Vitória: Ufes, 2011. 1 CD-ROM.

MAIOLI, E. S.; MARTINS JÚNIOR, M. S. M.; Nunes, K. R. Narrativas de estágio no ensino fundamental: experiências, negociações e conflitos nas aulas de educação física. In: CONGRESSO ESPÍRITO-SANTENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 11., 2011, Vitória. **Anais...** Vitória: Ufes, 2011. 1 CD-ROM.

MENEGUETE, D. S et al. Narrativas de formação docente no ensino fundamental: experiências no estágio supervisionado com crianças e adolescentes de uma escola em Vitória/ES. In: CONGRESSO ESPÍRITOSANTENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 11., 2011, Vitória. **Anais...** Vitória: Ufes, 2011. 1. CD-ROM.

NASCIMENTO, A. C. S. et al. **Estágio supervisionado II**. Vitória: Ufes, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

NUNES, K. R. et al. **Estágio supervisionado III**. Vitória: Ufes, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2013.

ROCHA, B. P. et al. Narrativas de formação docente em educação física: experiências no estágio supervisionado. In: CONGRESSO ESPÍRITOSANTENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 11., 2011, Vitória. **Anais...** Vitória: Ufes, 2011. 1. CD-ROM.

VENTORIM, S.; LOCATELLI, A. B; BOLZAN, E. Narrativas na formação e investigação em educação física: análise da produção acadêmica. In: ENCONTRO NACIONAL E DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2009, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1. CD-ROM.

VENTORIM, S. et al. **Estágio supervisionado I**. Vitória: Ufes, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2011.

VIANA, P. D.; MACHADO, M. F.; NUNES, K. R. Estágio supervisionado em educação física: problemáticas vividas com estagiários em uma escola em Vitória/ES. In: CONGRESSO ESPÍRITO-SANTENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 11., 2011, Vitória. **Anais...** Vitória: Ufes, 2011. 1. CD-ROM.

Referências

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**, 1994.

NÓVOA, A. **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2004.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**: São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos).

VENTORIM, S. A formação do professor pesquisador na produção acadêmica dos Endipes. 2005. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

“
II SEMINÁRIO
ESTÁGIO
SUPERVISIONADO
EM EDUCAÇÃO FÍSICA

”
NARRATIVAS DE
FORMAÇÃO
DOCENTE



Comunicação Oral

É PRECISO TER EXPERIÊNCIAS EM LUTAS PARA ENSINAR? REFLEXÕES ACERCA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Marcela Bruschi
Raffaella Laurindo Cândido
Renata Jorge Silva
Zelinda Orlandi Siquara

Introdução

Fazer uma experiência que dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-se a isso. Podemos dizer assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (HEIDEGGER, apud LARROSA, 2002, p. 25).

O texto é de caráter formativo, a fim de discutir experiências enfrentadas na disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental II do curso de Licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo – CEFD/UFES, no segundo semestre de 2011. É uma demanda da disciplina e foi produzido coletivamente pelas integrantes do grupo do estágio, construindo um saber compartilhado, a partir das experiências trazidas por meio das narrativas. Assim, buscamos evidenciar os desafios, possibilidades, dúvidas e acertos que foram se revelando no cotidiano da disciplina/escola. Durante o processo de intervenção contamos com a professora do estágio que acompanhou nossas aulas pensando junto conosco frentes às problemáticas surgidas.

Em 2006, o curso de Educação Física para formação de professores (licenciatura plena) do CEFD/UFES modificou sua estrutura curricular, e a partir das Resoluções 01/2002 e 02/2002 que “[...] desautorizaram a tese de formação em licenciatura plena generalista, já que, a partir de suas orientações, não era possível mais a nenhum curso sobrepor/conjugar a formação de bacharéis e licenciados” (PAIVA; ANDRADE FILHO; FIGUEIREDO, 2006, p. 217) passou a ofertar apenas como licenciatura no período matutino.

É nesse sentido que o curso se reconfigura apropriando-se de outros/novos ideais teórico-metodológicos. E dentro dessa nova configuração conceitos como profissão docente e ser professor são privilegiados, presentes e discutidos durante o processo de formação. Tais conceitos estão intimamente imbricados na maneira como nós (enquanto acadêmicos) agimos e nos posicionamos frente às relações pedagógicas. E no curso temos espaços/tempos definidos (o estágio supervisionado) para vivenciar os sentimentos, os conflitos, as dificuldades, as possibilidades que emergem a partir da prática. No currículo prescrito o estágio foi pensado para que o aluno se envolvesse com o cotidiano escolar “[...] potencializando a reflexão teórico-prática da docência e das práticas escolares. O estágio permite a intervenção, problematização e investigação

sobre o/no cotidiano escolar em diferentes níveis no ensino da Educação Física na Educação Básica” (PAIVA; ANDRADE FILHO; FIGUEIREDO, 2006, p. 224).

A partir dessa perspectiva construímos nossas experiências e apontamos que nossa maior problemática, e também nossa maior possibilidade, foi trabalhar com um tema do qual não possuíamos nenhum tipo de experiência prévia¹, e assim nos deparamos com a questão: Como trabalhar o conteúdo lutas no estágio, sem ter os saberes da experiência, e sem ter uma disciplina específica na formação inicial?

Para além da problemática norteadora do trabalho supracitada, trazemos alguns questionamentos, tais como: 1) *Qual a possibilidade de transposição didática da luta na escola sem um saber específico (modalidade) dessa prática?* 2) *Como construímos/apropriamos estes saberes para ensinar as lutas na escola?*, que ao longo da discussão tecidas serão argumentadas. Assim, percebemos que o desafio se configurou na tentativa de suprir as expectativas dos alunos, e ao mesmo tempo ampliar o conceito de lutas dos mesmos.

Aspectos teórico-metodológicos

Com os alunos, buscamos trabalhar o conceito de lutas² a partir das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Ressaltamos que a proposta de trabalhar o conteúdo lutas na escola foi discutida no/com o grupo do estágio³. Ao longo do estágio, as relações cotidianas se apresentaram de tal forma, que as experiências com as lutas abriram portas para a grande possibilidade de construção compartilhada de saberes, entendendo que a produção do conhecimento se dá por ambos os lados envolvidos, alunos e professoras/estagiárias.

Compreendendo, desse modo, que a produção do conhecimento/saber é construída pelas trocas de informações, buscamos discutir à luz das nossas experiências, o processo de formação do professor de Educação Física no ambiente escolar, pensando na nossa qualificação profissional.

A experiência de estágio se constitui como uma complexa relação entre construção/preparação, realização das aulas e circunstâncias que vão se inter cruzando e desvelando a cultura escolar presente no espaço em que nos encontramos neste momento tão peculiar de formação. Para Schön (1992) a prática docente se fundamenta e se alimenta do diálogo com a complexidade das questões ordinárias e dos problemas práticos.

Diante da multiplicidade de questões que foram se apresentando no decorrer de nosso estágio, entendemos que as narrativas seriam um importante instrumental

¹ Exceto uma das estagiárias que iniciou o curso em outra instituição de ensino superior, e cursou a disciplina de lutas, porém sem grandes aprofundamentos.

² Compreendemos esta como prática corporal presente na cultura corporal de movimento (SOARES et al.), logo, imersa em um contexto cultural, permeadas de sentidos e significados, e assim, torna-se um conteúdo potencializador para ser trabalhado nas aulas de Educação Física escolar.

³ Antes mesmo de iniciarmos as observações das aulas, houve uma reunião com os grupos de estágio da escola, (um total de quatro quartetos) com a professora supervisora do estágio e a professora da escola, onde pudemos dialogar coletivamente sobre a proposta de trabalho com as lutas.

teórico-metodológico para nos ajudar a problematizar e compreender toda a gama de informação que foi se colocando a nossa frente nesta etapa de formação.

Na tentativa de compreender os desafios, e as possibilidades que foram permeando o estágio nas séries finais do Ensino Fundamental, nos valem das narrativas, uma vez que as estas são tecidas no cotidiano, sendo capazes de revelar diferentes experiências, trocas de saberes e ressignificação de conhecimentos, conforme nos aponta Larrosa (2002, p. 21-22) “[...] as palavras produzem sentidos, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”. Para isso, traremos as narrativas, já que estas se presentificam na “[...] experiência tecida em diferentes cotidianos coletivos, *espaçostempos* solidários de troca de saberes, socialização de experiências e produção de conhecimentos novos” (PÉREZ, 2003, p.98).

Segundo Pérez (2003, p.116), no processo de formação as narrativas nos possibilitam “desenvolver uma ação reflexiva que possibilite olhar transversalmente as experiências vividas, a realidade, o mundo e a cultura”. Através das narrativas ampliamos o processo de produção de conhecimento relativo à escola, à formação, ao trabalho docente e variados aspectos que se apresentam na escola.

Assim, entendemos que “[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e transforma” (LARROSA, 2002, p. 25), e dessa maneira, as narrativas autobiográficas que trazem as experiências, possibilitam os “[...] professores acerca de suas experiências formativas vivenciadas ao longo da vida, no contexto da trajetória de escolarização e/ou da prática profissional, configuram-se como técnica e procedimento de produção de dados, subsidiando o estudo da formação e do trabalho docente e seus mais diversos aspectos” (SILVA; MAIA, 2011, p. 2).

O trabalho com as narrativas nos ajuda assim, a resgatar nossas memórias, nos permitindo a busca de uma reflexão sobre o tema no ato de nos formarmos professores. Nesse movimento, percebemos que possuímos uma deficiência na prática das lutas e, ao chegarmos ao ensino superior, nos deparamos com a ausência de uma disciplina que contemple esse conteúdo, visto que este se presentifica nas práticas corporais construídas culturalmente.

O contexto do estágio

O *locus* do estágio foi uma escola localizada numa das principais avenidas da grande Vitória – Espírito Santo, em um bairro de classe média alta, na qual são atendidos alunos do próprio bairro e adjacências. Na escola estagiaram quatro quartetos, que interviam com seis turmas, sendo do 6º ao 8º ano. A divisão das turmas entre os grupos de estagiários se deu de acordo com a disponibilidade de horário da escola e também dos estagiários. Com esta distribuição este grupo de autoras tornou-se responsável por observar, acompanhar e construir um trabalho com duas turmas, sendo 7º e 8º anos⁴. Nesse sentido, buscamos construir no coletivo uma proposta de trabalho, um conteúdo em comum, e assim desenvolvemos o nosso trabalho com o conteúdo lutas.

⁴ As turmas correspondentes ao nosso grupo são 7º ano A e 8º ano A.

Quanto à estrutura física para as aulas de Educação Física, destacamos que a escola dispõe de uma sala de dança e de uma quadra coberta que é utilizada pelas turmas no horário do recreio de acordo com uma escala predeterminada, disponibilidade de alguns materiais e, o mais importante, um ambiente agradável para alunos e professores. Conforme relatado pela professora de Educação Física da escola, a instituição é um ótimo lugar para se trabalhar porque lhes proporcionam total autonomia.

Para as aulas de Educação Física a professora desenvolveu uma metodologia na qual as turmas são divididas entre meninas e meninos. Sendo duas aulas de Educação Física por semana para cada turma, o revezamento é feito de forma que cada grupo de alunos tenha uma aula na quadra na semana.

A princípio, pensando no desenvolvimento afetivo-social dos alunos, esta forma de trabalho pode parecer inadequada ‘aos nossos olhos’, entretanto, durante o tempo que permanecemos na escola, foi possível perceber que a professora, que já está na escola há cerca de 10 anos, realiza um acompanhamento e com eles vêm desenvolvendo um excelente trabalho. Infelizmente esse curto tempo na escola não nos possibilitou conhecer a trajetória de construção desses sentidos.

E na tentativa de mantermos a estruturação da professora, as intervenções se deram com as meninas do 7º ano e com a turma toda do 8º ano. Sendo o grupo formado por quatro estagiárias, foi feita uma divisão em que duas estagiárias estariam à frente dos trabalhos com a turma do 7º ano e as outras duas com a turma do 8º ano. Durante as aulas aquelas que não estivessem ministrando a aula ficariam responsáveis pelos registros do momento (fotos, vídeos e registros em diário de campo). Para as aulas tínhamos disponíveis os espaços da sala de dança⁵, e também da quadra⁶.

A turma do 7º ano era composta por 30 alunos, sendo 14 meninas. As meninas se mostraram entusiasmadas com a presença das estagiárias durante as observações. Na primeira intervenção elas estiveram um pouco agitadas, mas logo se envolveram com a proposta do trabalho. Como a maioria delas fazia parte dos grupos de dança e teatro da escola ficavam constantemente se observando e interagindo com o espelho existente na sala de dança. Tal comportamento não interferia nas intervenções de estágio e sim apontavam para a necessidade das alunas/estagiárias/pesquisadoras entenderem a forte relação daquelas alunas com aquilo que elas mesmas são capazes de produzir, conforme lhes é estimulado nas diversas possibilidades culturais da escola.

A turma do 8º ano era composta por 30 alunos, sendo 16 meninos. Logo na primeira intervenção a professora de Educação Física informou se tratar de uma das turmas mais ‘indisciplinada’ da escola. Ao chegar à sala foi possível perceber que a turma era realmente muito agitada e assim foi se demonstrando ao longo das intervenções, um dia mais, outros menos. Refletindo o caráter de autonomia da escola, a professora de Educação Física também permitiu às estagiárias total liberdade para

⁵ Quando apenas dávamos aula para metade da turma, que por uma opção da professora era separado por gênero.

⁶ Nesse caso, quando trabalhávamos com a turma toda.

conduzir a turma, inclusive para tomada de decisões acerca do comportamento dos alunos durante as intervenções.

As demandas iniciais deixaram as estagiárias um pouco apreensivas no início. Dividir uma turma com outro grupo de estagiários⁷, utilizar o espaço da sala de dança, a diversidade de comportamento entre as turmas, o interesse pelo tema *lutas*, entre outros. Entretanto ao longo do trabalho a escola foi se revelando um espaço de grandes possibilidades de experiências de formação. A relação construída com as turmas, a autonomia, acompanhamentos oferecidos pela professora de Educação Física regente e por nossa professora de estágio, a atenção de todos os funcionários da escola para com as estagiárias, as oportunidades fornecidas pelos imprevistos decorrentes da demanda escolar, foram de suma importância para nosso aprendizado. Foi enriquecedor construir uma relação de formação com a escola, a oportunidade de conhecer um espaço/tempo onde a educação se faz presente de forma agradável para todos os envolvidos e que a Educação Física tem garantido seu espaço e respeitada suas especificidades.

Lutas: visão dos alunos e aspectos metodológicos

Muita foi à expectativa para o início das intervenções após a escolha da escola, do conteúdo que seria trabalhado e do período de observações. Nosso ponto de partida para pensar as aulas, foi diagnosticar qual a concepção de lutas dos alunos e o interesse que os mesmos tinham para vivenciar essa prática nas aulas, pois, segundo Haydt (1998, p. 292) “No início do período letivo, ou antes, de começar uma unidade de ensino, o professor verifica o conhecimento prévio de seus alunos sobre os conteúdos a serem estudados.”

Sendo assim, utilizamos como instrumento um questionário semi-aberto, que foi preenchido pelos alunos em nosso primeiro dia de intervenção, turmas de 7º e 8º anos⁸, na qual trazemos as respostas de algumas perguntas que foram importantes para o conhecimento dos alunos nesse momento.

A partir dessas respostas e apesar de nosso tempo de intervenção ser curto, foi importante entender que a maioria dos alunos possuíam a concepção de que luta é esporte e alguns ainda viam a luta como agressão física e violência, algo que nos levou a construir, juntamente com os alunos, uma pesquisa acerca da origem histórica de cada modalidade e conhecer o processo de esportivização e as lutas como arte marcial. O professor, não é passivo, é ativo e, neste exercício, é um constante pesquisador, tal como um artesão, puxa fios, desdobra significados e elimina as fronteiras (PÉREZ, 2003).

⁷ A turma do 7º ano era dividida entre meninos e meninas nas intervenções, na qual ficamos encarregadas com o grupo feminino e o outro grupo de estagiários que intervinha na mesma escola com o grupo masculino.

⁸ Nesse primeiro dia de intervenção, aplicamos o questionário para toda a turma (meninos e meninas).

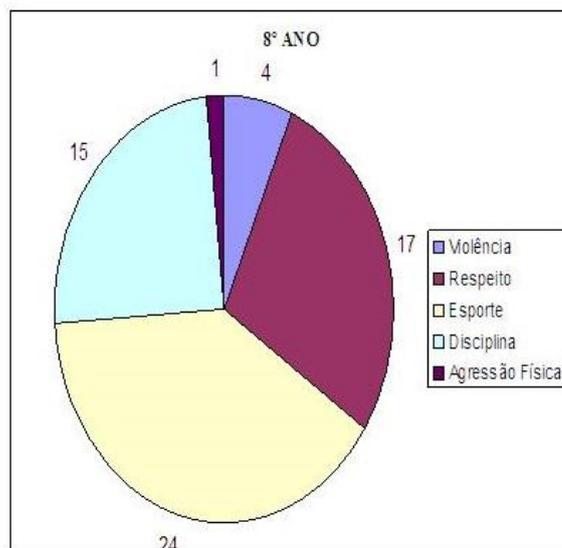
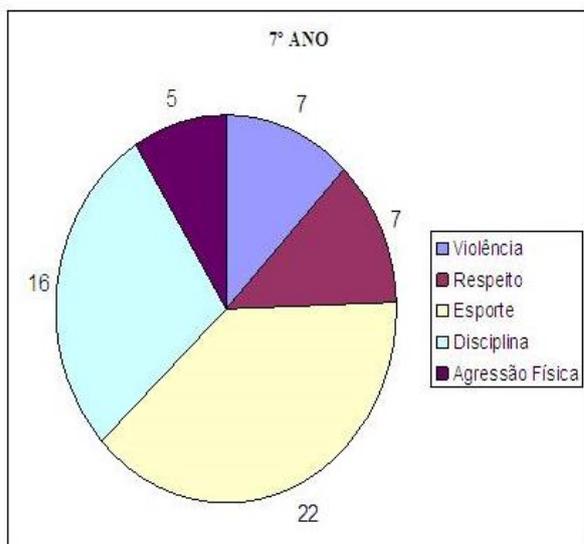


GRÁFICO 1 e 2 - O que você entende por lutas?

De forma que o conteúdo tenha significado, relacionando sempre que possível com as experiências anteriores dos alunos (HAYDT, 1999), perguntamos se já haviam praticado alguma modalidade de luta e qual modalidade. Nesse momento, como poderíamos ampliar o conhecimento de um aluno que já é detentor de experiências corporais que nós ainda não temos?

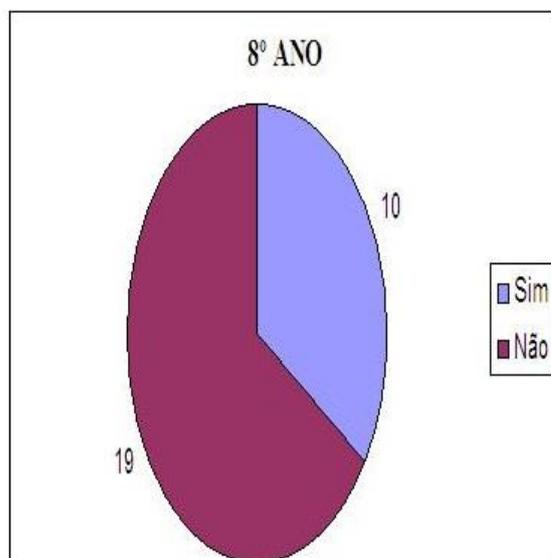
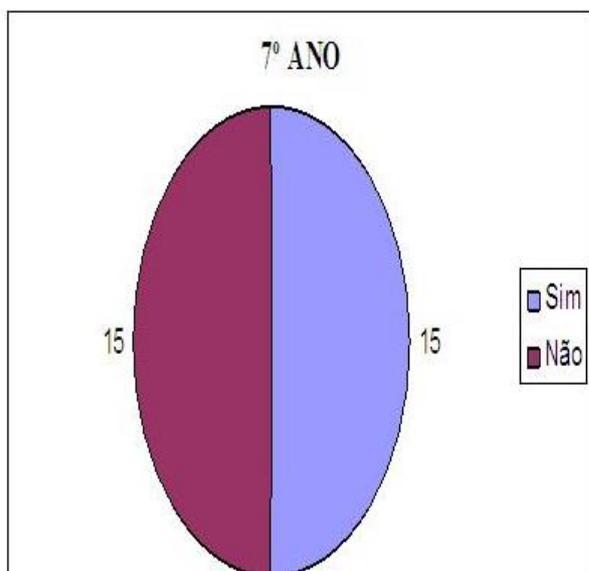


GRÁFICO 3 e 4 - Você já fez lutas?

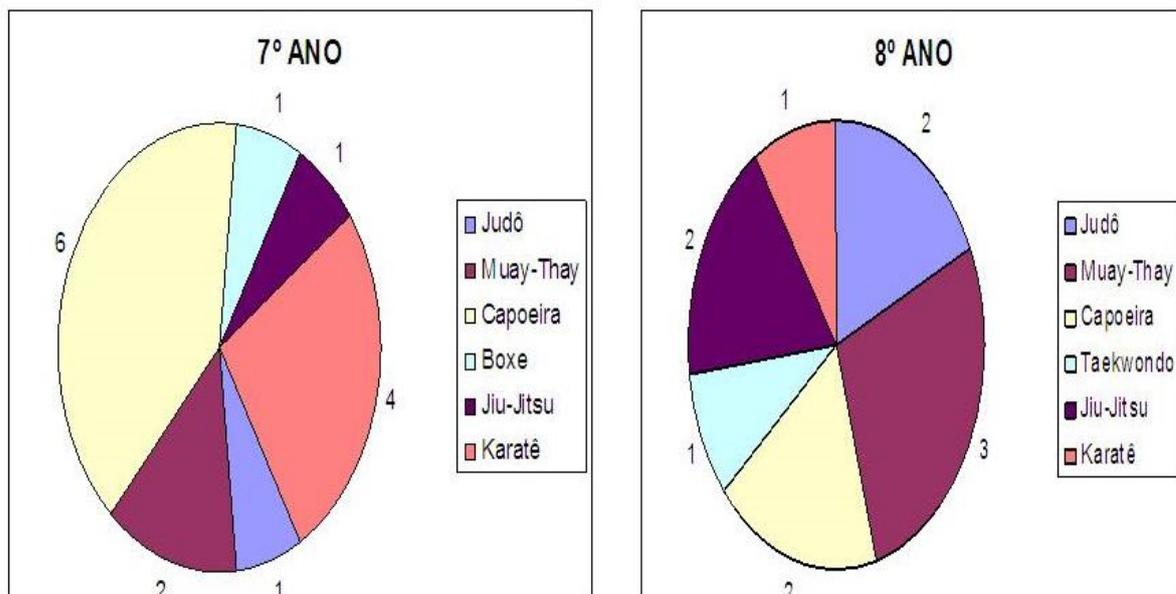


GRÁFICO 5 e 6 – Qual modalidade?

Adotamos como referência para as nossas intervenções o conceito de lutas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN),

As lutas são disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), com técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa (Brasil, 1998, p.70).

Baseando-nos então nesse conceito, objetivamos uma proposta de lutas que fosse diferente da conhecida por alguns deles, que treinaram em ambientes onde o aprendizado das lutas recai na questão do treinamento e/ou profissionalismo, atendendo o caráter educativo da instituição escolar, e aos temas transversais que perpassam nessas vivências, ampliando assim a visão do educando para fora dos muros da escola.

Organizamos então nossa ação educativa de forma a trabalhar as capacidades físicas necessárias para essa prática corporal, suas técnicas e estratégias, de acordo com o conceito do PCN. Propomos construir juntos com os alunos os saberes, numa situação de troca recíproca, pois acreditamos que o conhecimento, assim como disse Paulo Freire, não é dado, o aluno não é uma tábua rasa, mas também é conhecedor de saberes, e ambos - professores e alunos - engrandecem juntos, “[...] não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador.” (FREIRE, 2005, p. 78)

Quanto ao interesse em vivenciar essa prática, que até então, não fazia parte das suas experiências nas aulas de Educação Física, a maioria dos alunos nos deu um retorno positivo, esperando assim uma boa participação e colaboração, pois segundo Haydt (1999), o conteúdo ao ser selecionado deve atender ao critério da utilidade, em que “Os

conteúdos curriculares são considerados úteis quando estão adequados às exigências e condições do meio em que os alunos vivem, satisfazendo suas necessidades e expectativas [...]” (p. 130).

Dessa forma, construímos nosso plano de intervenção como segue abaixo, mas é importante destacar que foi necessário fazer ajustes na programação de acordo com a rotina da escola.

CONTEÚDO DA AULA	METODOLOGIA
- Conceito de lutas - Estratégia e conquista de território	- Apresentação do conceito do PCN. - Atividade para casa (pesquisa). - Jogos
- Classificação das lutas	- Apresentação da pesquisa. - Confecção de cartazes.
- Equilíbrio e força	- Jogos
- Imobilização	- Construção com os alunos.
- Karatê (Shobu-ryu)	- Professor convidado
- Karatê (defesa pessoal)	- Professor convidado
- Esgrima	- Apresentação da modalidade - Materiais alternativos - Competição

Desvelando as narrativas do estágio

Compreendendo que as narrativas são as principais formas de organizar nossa experiência em um determinado tempo, possibilitando-nos compreendê-la a partir de uma atenção especial em relação ao que nos acontece (SAMANIEGO-PÉREZ, 2011), trazemos alguns trechos referente a fala dos alunos que apareciam durante as intervenções.

Na primeira intervenção, quando apresentamos a proposta de trabalho aos alunos, as narrativas evidenciam as expectativas dos alunos em relação ao aprendizado de um conteúdo diferenciado (lutas), de tipos específicos de lutas, questionamentos a respeito de quais modalidades das lutas iríamos trabalhar e, acima de tudo, apontam para uma concepção ainda um pouco restrita quanto ao que realmente seja luta e principalmente de como tal conteúdo se configuraria dentro da escola. Os trechos trazidos abaixo foram respondidos, quando por intermédio de um questionário diagnóstico perguntamos o que eles entendiam por lutas:

“Pode colocar briga de rua?”

“Vou virar samurai”

“Podia ter esgrima, eu faria esgrima se tivesse”

“Eu queria fazer Kickboxing, mas minha mãe não deixou porque disse que eu tenho que emagrecer primeiro”

Os alunos também passaram a imitar algumas modalidades ainda dentro da sala de aula, como se estivessem lutando, enfatizando ainda mais suas expectativas.

Tendo como base o conceito apresentado no PCN, nossa proposta acabou por ser um pouco diferente, já que, nenhuma das estagiárias possuía nenhuma vivência em alguma modalidade das lutas. Recaimos então naquela ideia: como ensinar algo sem um saber ou um conhecimento prévio a respeito do que se quer ensinar? Apesar dos medos que passaram a nos circular, enfrentamos nossos objetivos de trazer uma proposta diferenciada e, ao mesmo tempo podemos dizer “arriscada”, ao ensinarmos um conteúdo onde não possuímos domínio.

Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo. (LARROSA, KOHAN, apud RANCIÈRE, 2002, p.3).

Em um linguajar popular, podemos afirmar que “fomos com a cara e a coragem”, e de início, os alunos não entendiam o porquê dessas aulas ou qual a relação existente com o conteúdo, lutas conforme percebemos nas seguintes narrativas: *“Isso é luta?” “Ah, vou ficar com o dedo musculoso!”*, *“ Isso não tem nada haver com luta”*.

Para compreender os saberes mobilizados por nós, estagiárias em processo de formação em professoras de Educação Física se faz necessário levar em consideração “[...] o seu [nosso] perfil profissional, a sua [nossa] formação, o sistema educacional que [estamos] está inserido, como também as suas [nossas] ações e relações nesse contexto social” (GARANHANI, 2005, p. 06). Entendemos que o saber docente não é algo dado *a-priori*, circunscrito apenas nos processos de formação inicial, mas ele é constituído na própria ação docente, mediado pelas experiências individuais e coletivas vivenciadas em diferentes contextos profissionais.

Sabendo que o aprendizado pode acontecer pela internalização de determinado conhecimento, mesmo quando não temos ainda sua percepção, nos impressionamos quando, na aula cuja proposta era a “[...] exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa” (BRASIL, 1998), no círculo de conversa (que estabelecíamos sempre ao final das aulas para discussão das atividades realizadas) as alunas do 7º ano trouxeram o entendimento acerca da proposta, especialmente de uma aluna, que após a discussão que estabelecemos nos respondeu que a atividade proposta naquele dia *“é para a conquista de um território”*.

Em nossa primeira aula com a turma do 8º ano, na qual iniciamos com toda a turma, meninos e meninas, nossa primeira atividade foi a da “luta de dedos”⁹. Em conversa final, problematizamos o conteúdo ao perceber que os alunos olharam com estranhamento a atividade: *“professora, pra que isso daqui”*.

Mesmo na brincadeira do dedão, o mais simples que fosse, todos nós temos um oponente, pois não lutamos sozinhos, e para isso é necessário técnica, estratégia, ações de ataque e defesa, pensamento rápido contra seu oponente para a vitória, o que não é diferente nas lutas. Trazíamos sempre essa relação com as atividades propostas e as problematizações ao final das aulas, permitindo a fala e opinião dos alunos acerca do que foi proposto e vivenciado.

Entretanto a compreensão de nossas propostas nem sempre eram alcançadas, trazendo como ponto difícil e marcante das intervenções modificar/ampliar a concepção/representação de lutas presente no imaginário dos alunos. Por mais que tentássemos, enfatizando em todas as aulas a diferença entre o conteúdo lutas e as concepções trazidas de lutas como sinônimo de violência, agressão e briga.

Antes de começarmos as atividades sempre ressaltávamos a importância como o corpo, sempre ressaltando “cuidado com seu colega”, “não põem tanta força nos movimentos”, “cuidado para não machucar”. Não foram poucos os comentários ouvidos nos momentos de descida para a sala de dança ou para o ginásio, principalmente advindos das conversas das meninas: *“mas é briga mesmo!”*, *“eu vou me machucar”*, dentre outros.

Percebemos que essa percepção ainda se fazia muito presente no decorrer das intervenções, mesmo que os questionários aplicados no primeiro dia de aula, como um diagnóstico das turmas tenham mostrado que eram poucos os alunos que viam a prática das lutas como agressiva e violenta.

Passou a haver um grande número de alunos que, ao chegarmos à sala de dança ou na quadra, espaços aonde aconteciam às intervenções, sentavam e se recusavam a participar das aulas. Ao questionarmos os alunos, relatavam que *“a aula é muito chata”*, *isso não é aula de educação física*, *“isso não é luta!”*, pois, possuíam o entendimento de luta como a prática específica de alguma modalidade.

Necessitávamos então de um esforço enorme de motivação para fazer com que esses alunos participassem das aulas, alguns inclusive realizavam as atividades de maneira melancólica e desdenhosa, deixando claro que não estava afim ou que não estava gostando das aulas, gerando assim em nós apreensão com o andamento das aulas.

Decorremos nossas intervenções com o conceito trazido pelo PCN de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão, pesquisando atividades e dinâmicas que trouxessem a experiência das lutas. Ao termos que planejar a aula de imobilização, após muita pesquisa em livros, internet e afins a procura de atividades que problematizasse a imobilização, nos deparamos com a necessidade da utilização do tatame. Fomos então construindo saberes em conjunto com os alunos, porém, ansiosas e

⁹ Brincadeira de disputa envolvendo os polegares da mão de cada participante.

temendo que a aula não saísse como planejada e não tivéssemos o entusiasmo por parte dos alunos.

Mas, ao contrário do que temíamos, os alunos saíram elogiando e dizendo ser esta a melhor aula de todas. Os alunos participaram, criaram e demonstraram suas estratégias e táticas de imobilização, se jogaram ao chão, mas com os alunos tomando cuidado para não machucarem os colegas, e não demonstrando medo de sujar a roupa. Relatos foram postos acerca da aula: *“pensava que seria chata, mas foi a melhor aula até agora”*, *“muito bom professora”*, *“não esperava que seria tão bom assim”*, etc.

Ao final do nosso estágio, por não possuímos o saber da prática de alguma modalidade, ficamos limitadas ao passar novos conteúdos, e os alunos começaram a nos cobrar mais intensamente alguma modalidade específica. Diante desse contexto, usamos a estratégia de trazer convidados para demonstrar e transmitir alguns conhecimentos de modalidade específica de lutas.

Assim, convidamos duas pessoas, onde um já praticou a modalidade karatê quando mais novo, mas parou por motivos maiores, por um ano e o outro treina a modalidade desde criança, atualmente é faixa preta e árbitro do mesmo, além de possuir vivência em outras modalidades e ser formado em Educação Física. Em uma das intervenções, os alunos puderam vivenciar um estilo de karate, denominada Shobu-ryu. Na intervenção seguinte, puderam vivenciar técnicas de defesa pessoal, com base no karate, aikido e judô. A aceitação, apreensão e participação por parte dos alunos foi enorme, principalmente na aula de defesa pessoal: *“pô, me amarrei”*, *“muito bom professora”*, *“foi massa”*.

Trazer convidados foi nesse momento uma alternativa para a transmissão de um conhecimento mais específico, na qual, eles esperavam ter. Mas nos foi preocupante, pois, é importante que mesmo na posição de estagiárias que não perdêssemos nossa autonomia de professoras e assim entrássemos em descrédito. O profissional de Educação Física carrega o pré-conceito de detentores de todos os conhecimentos e o saber fazer das práticas corporais, principalmente as esportivas. Em um momento, enquanto esperávamos o término do intervalo para ministrarmos mais uma aula, uma bola de futebol caiu aos pés de uma das estagiárias e logo ouvimos um comentário, *“só quero ver se ela sabe”*. O nosso descrédito seria se elas não sabem lutar, então não devem nem saber chutar a bola.

Diante desse fato e de alguns outros, repensamos nossa prática e ministramos a esgrima em nossa última aula. Infelizmente só foi possível essa aula com a turma das meninas do 7ºA¹⁰, aula que rendeu e apresentou interesse das mesmas. Construimos juntos com as alunas as espadas¹¹, e cobrimos com jornal seus tórax, onde as espadas com as pontas tingidas de tinta guache teriam que encostar para a contagem dos pontos.

¹⁰ Devido à semana de provas da escola, não podemos ministrar a aula para as duas turmas.

¹¹ Na esgrima são usadas como armas o Florete, a Espada e o sabre, utilizamos o jornal como material alternativo para a construção da espada.

As meninas demonstraram ter gostado da atividade, momento aonde, o jornal que cobria o abdômen rasgou e a menina, entusiasmada com a luta da esgrima, não se importou se saísse suja de tinta: “*ah, vai... que que tem? Continua!*”.

São momentos como esse que nos potencializa a estarmos incessantemente buscando informações, conhecimento e saber do conhecimento que não possuímos. O próprio curso de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo não nos oferece todos os saberes necessários para estarmos aptos a nos formar professores e entendemos que a aprendizagem é contínua e não se dá apenas na formação inicial, mas ela é formada em confronto com a realidade, com a busca incessante de informações e a “sede” por novos conhecimentos.

[...] o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. Seu contrário, o sujeito incapaz de experiência, seria um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade. (LARROSA, 2002, p. 25)

Tomando as palavras de Larrosa, é assim que enfrentamos nosso estágio, autodeterminadas, firmes, erguidas, fortes, assim foi o que determinou o sucesso do nosso estágio e um aprendizado incutido na nossa formação.

Considerações finais

Muitos são os professores que não aceitam o desafio de ensinar as lutas, assim como práticas corporais diversificadas. As vivências proporcionadas aos alunos ficam enraizadas nos esportes mais conhecidos e tornam a visão de Educação Física reduzida a práticas esportivas. A formação inicial reflete na futura atuação do professor, e caso este não opte por aprofundar seus conhecimentos, suas ações se limitarão ao que foi aprendido *a priori* e talvez pouco aprofundado.

Nessa experiência de estágio pudemos vivenciar esse fato ainda na graduação, onde não tínhamos um conhecimento prévio adequado e assim nenhum aprofundamento. A motivação de realizar um trabalho significativo para os alunos sobrepuja nossas incapacidades nesse momento, e não é impedido ao professor buscar meios e instrumentos para que seus alunos potencializem suas faculdades por meio dessa prática corporal. Não ter esse conhecimento ofertado durante a formação inicial não é um empecilho para que essas aulas sejam ministradas, desde que o professor comprometido com sua ação educativa se aproprie e signifique esse conhecimento. Ao buscar no coletivo, estruturar um trabalho colaborativo, compartilhando experiências, medos, anseios, conquistas, bem como as diferentes possibilidades metodológicas para a aula, nos instigou a ministrar aulas de lutas quando estivermos na condição de professoras habilitadas.

Mas também, a partir de nossa experimentação, concluímos que termos uma disciplina específica em nossa grade curricular, poderia nos dar subsídios para possíveis enfrentamentos e principalmente saberes, esses que de nível acadêmico, nos proporcionariam ampliar de forma mais ágil e hábil o conhecimento dos alunos.

Referências

- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>> Acesso: 08 set. 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GARANHANI, M. C. **Os saberes de educadoras da pequena infância sobre o movimento do corpo infantil**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E I CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14., 2005, Porto Alegre. **Anais**. p. 2315-2326.
- HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Espanha, n. 19, p. 20-28, 2002.
- PAIVA, F. S. L.; ANDRADE FILHO, N. F.; FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação inicial e currículo no cefd/ufes. **Rev. Pensar a Prática** 9/2: 213-230, jul./dez. 2006.
- PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Cotidiano: história(s), memória e narrativa uma experiência de formação continuada de professores alfabetizadoras. In: GARCIA, Regina Leite. **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, editora, 2003. p. 97-118.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SAMANIEGO-PÉREZ, V. M. et al. La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve. **Movimento**, Porto Alegre, v.17, n.01, p.11-38, jan-mar/2011
- SCHON, D. A. 1992. Formar professores como profissionais reflexivos. IN: NÓVOA Antônio (coord) Os professores e sua formação. Lisboa: Don Quixote.
- SILVA, Francisco das Chagas Rodrigues da; MAIA, Sidclay Ferreira. Narrativas autobiográficas: interfaces com a pesquisa sobre formação de professores. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 6., 2010, Teresina. **Anais...** Teresina: EDUFPI, 2011.
- SOARES, C. L. et al. **Metodologia de Ensino da Educação Física**. São Paulo, Cortez, 1992

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Leilane Lauer Huber
Rafaela Olegario Bernardes
Thaís Rodrigues Mardegan de Albiaís

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo discutir, problematizar e produzir experiências de formação docente com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, vividas no movimento de integração com as disciplinas Estágio Supervisionado em Educação Física, Ensino da Educação Física no Ensino Fundamental II, Família, Educação Escolar e Sociedade e Educação Física, Adaptação e Inclusão. O período de permanência na escola campo de estágio foi de 6 semanas consecutivas, nas manhãs de quinta-feira. Utilizamos como instrumentos para coleta de dados o diário de campo. Buscamos discutir principalmente dois temas que atravessaram nossa prática pedagógica: “a influência da relação família, escola e sociedade no contexto das intervenções” e “o desafio de incluir uma aluna deficiente física nas aulas de educação física”.

Palavras-chaves: Educação Física, Estágio, Experiência, Formação.

Introdução

Esse trabalho tem como objetivo discutir, problematizar e produzir experiências de formação docente com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, vividas no movimento de integração com as disciplinas Estágio Supervisionado em Educação Física, Ensino da Educação Física no Ensino Fundamental II, Família, Educação Escolar e Sociedade e Educação Física, Adaptação e Inclusão.

As intervenções foram realizadas em uma escola localizada no Bairro Jardim da Penha em Vitória-ES, que atende em sua maioria crianças e adolescentes de classe média que residem neste mesmo bairro. Outra característica marcante é a presença ativa da família na escola, sempre ajudando na construção desse espaço. Além disso, a escola possui boa estrutura física com duas quadras, sendo uma coberta e uma descoberta, um amplo pátio, parquinho, sala de materiais, com materiais diversos como: bolas de vôlei, basquete, handebol, futsal, bolas menores para iniciação nos esportes, colchonetes, pernas de pau, dentre outros. Tendo em vista esses aspectos, a escola se constitui como escola referência na Prefeitura de Vitória, atraindo para si uma equipe pedagógica bem estruturada e com profissionais competentes, capazes de contribuir significativamente para a nossa formação.

O estágio foi realizado às quintas-feiras, nos meses de fevereiro e março, totalizando quatro intervenções aplicadas pelo grupo e dezesseis observações. Permanecíamos na escola de 7h às 11h30min, das cinco aulas do dia, conduzíamos uma

e observávamos as demais aulas. Nossas aulas foram ministradas para a turma 9º ano/ 8º série A do turno matutino, com 33 alunos, sendo dois deles deficientes.

Devido ao pouco tempo de intervenção, o conteúdo foi escolhido por nós, sem consulta prévia a turma. O processo de ensino e aprendizagem tinha por objetivo ser desenvolvido considerando o diálogo com os conhecimentos dos alunos, de modo a estimular uma compreensão mais crítica em relação ao conteúdo e seus impactos políticos e sociais. E para isso escolhemos trabalhar nesse período o handebol, pois esse esporte está presente na formação escolar dos alunos e não foi diferente conosco, também foi vivenciado por nós no período escolar e na nossa graduação através da Oficina de Docência em Handebol. Além disso, queríamos trabalhar com o esporte dentro das aulas de Educação Física, pois não havíamos vivenciado essa experiência. Buscamos apresentar o Handebol como um jogo, visto que:

Os jogos podem ter uma flexibilidade maior nas regulamentações, que são adaptadas em função das condições de espaço e material disponíveis, do número de participantes, entre outros. São exercidos com um caráter competitivo, cooperativo ou recreativo em situações festivas, comemorativas, de confraternização ou ainda no cotidiano, como simples passatempo e diversão. Assim, incluem-se entre os jogos as brincadeiras regionais, os jogos de salão, de mesa, de tabuleiro, de rua e as brincadeiras infantis de modo geral. (Brasil, 1998, p.70)

Fazendo do Handebol um jogo, podemos ensiná-lo na perspectiva de ressignificar os conceitos e modelos interiorizados pelos alunos. E também, de acordo com Melhem (2004), podemos perceber esse esporte com um olhar mais crítico a fim de que se possam restabelecer novas regras, criando situações onde todos possam vivenciar essa prática, utilizando-se da ludicidade, mas sem perder a essência do esporte. Como afirma Kunz (2006, p. 75) essa perspectiva “[...] não se resume, apenas, num *saber-fazer*, mas inclui também o *saber-pensar* e o *saber-sentir*”.

Com vistas à nossa proposta de ensino, buscamos analisar em parceria com as disciplinas “Estágio Supervisionado em Educação Física”, “Ensino da Educação Física no Ensino Fundamental II”, “Família, Educação Escolar e Sociedade” e “Educação Física, Adaptação e Inclusão” algumas questões relevantes e de destaque do estágio, dando ênfase aos seguintes eixos: “experiência no Estágio”, “a influência da relação família, escola e sociedade” e “o desafio de incluir uma aluna deficiente física nas aulas de educação física”.

Metodologia

Para a realização do estágio nos baseamos na proposta Crítico-Emancipatória de Kunz (2006). O nosso objetivo a partir dessa concepção foi de fazer a reflexão da nossa

própria prática visando sempre melhores possibilidades para que essa decorresse de forma positiva. Esta reflexão se dá a partir dessa experiência de estágio, porque:

O Estágio Supervisionado se fundamenta como um espaço/tempo de aprendizagem dos indivíduos envolvidos (professores, acadêmicos e comunidade escolar como um todo), em uma constante reflexão sobre a escola-campo e sobre a prática construída (NASCIMENTO. et al, 2012).

A partir das nossas práticas na escola, através do Handebol, buscamos criar situações em que os alunos pudessem pensar sobre sua própria prática, fazendo assim a construção da aula conosco. Além desse objetivo geral, passamos a pensar em como incluir de uma aluna deficiente nas nossas atividades. Para que esse objetivo não ficasse somente na discussão buscamos soluções para ele por meio de nossas reflexões e de uma visão mais sensível para a situação, visto que:

[...]a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24.)

Entendendo que o nosso tempo era curto antes de qualquer no sentido prático buscamos conhecer a realidade da aluna, através de conversas saber quais os motivos pelos quais ela não participava das nossas aulas, quais os seus medos, seus anseios e suas experiências anteriores. Com essas conversas procuramos criar situações facilitadoras como atividades em pequenos grupos para que ela se sentisse mais segura e mais apta a participar.

O nosso objetivo foi transformar a concepção e o olhar daquela aluna em relação às aulas de Educação Física através de novas experiências para que ela vise sentido na prática, como nos diz Kunz:

O aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para a sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer,

reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica (KUNZ, 2006, p. 31)

Com a abordagem baseada nos autores citados procuramos permitir que os alunos conhecessem a prática corporal proposta por nós e que a partir das experiências vividas eles pudessem criar e recriar novas possibilidades.

A experiência

Experiência é aquilo que de alguma forma nos toca e nos modifica. Para se ter experiência é preciso se abrir, saber sentir, se deixar transformar. Como diz Bondía (2002, p.26): “É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.”. Com base nisso, podemos dizer que tivemos uma experiência no estágio, mesmo em um curto espaço de tempo, pois o que “nos passou”, nos formou e transformou, e por consequência nos ajudou a progredir na vida acadêmica/profissional.

Sabemos que as relações do estagiário, principalmente com os alunos, são outras, visto que estamos de passagem no espaço escolar, porém é válido compartilhar a experiência vivida.

Antes de chegarmos à escola, já tivemos enfrentamentos, primeiramente por ser numa faixa etária não havíamos nos relacionado, assim seria algo novo em nossa formação. Isso, atrelado a mudança de turma na semana da primeira intervenção - passando de uma 5ª para a 8ª série - com o outro grupo de estágio¹², nos deixou muito ansiosas para as intervenções.

Ao contrário do que esperávamos o primeiro contato ocorreu sem nenhum contratempo. Nossas aulas tinham os seguintes objetivos gerais:

- Vivenciar as diferentes práticas relacionadas ao handebol, a fim de ampliar as possibilidades de experimentação.
- Desenvolver o trabalho em equipe e a aceitação do outro a fim de construir um ambiente coletivo, solidário e de cooperação.
- Compreender a história do Handebol correlacionando com a prática esportiva executada nos dias de hoje.

Obviamente com a mudança da turma, mudamos também algumas estratégias de aula. Era nossa intenção trabalhar a história do Handebol, porém, devido à ansiedade da turma em realizar as atividades, sintetizamos essa parte, permitindo que os alunos experimentassem corporalmente o handebol. Em virtude disso, esses momentos foram realizados brevemente ao final das intervenções. Os outros objetivos foram alcançados com sucesso, porém, para que isso fosse possível assumimos uma postura diferente da que pretendíamos, optamos por nos relacionar de igual para igual com a turma, não

¹² A turma foi dividida em dois grupos, um grupo faz suas intervenções na terça-feira e o outro na quinta-feira. Algumas turmas recebem estagiários nos dois dias, como é o caso do 9º ano. A turma do 9º ano apresentou rejeição ao conteúdo futebol, devido a isso mudamos de turma com o outro grupo que ministraria o futebol a fim de aplicar o handebol.

impondo regras, e sim sendo parceiros nas aulas. Isso produziu um ambiente harmonioso onde os alunos se sentiam motivados em realizar as atividades propostas. Por outro lado, nós, enquanto estagiários nos sentíamos satisfeitos ao ver a aceitação do conteúdo e das atividades pela turma, tornando a aula descontraída e formando um espaço de trocas de conhecimentos.

Ao olhar para o que planejamos antes de conhecer a turma, podemos afirmar que certamente mudaríamos pontos no nosso plano, como diminuir o número de atividades em aula e aprofundar conhecimentos específicos do handebol. Buscaríamos também construir aos poucos um espaço que proporcionasse o conhecimento sobre a história do handebol e a influência da mídia sobre ele, fazendo isso preferencialmente durante as atividades.

Mesmo com todas as mudanças e contratempos encontrados, pudemos observar algumas situações proeminentes, contudo, nesse trabalho vamos destacar duas situações que nos chamaram atenção nesse período “a influência da relação família, escola e sociedade” e “o desafio de incluir uma aluna deficiente física nas aulas de educação física”.

Relação família, escola e sociedade

A característica principal dessa instituição é o envolvimento da família na escola, seja participando das ações, seja na cobrança, na construção do espaço escolar. Assim é estabelecida uma relação de parceria entre essas duas instituições importantíssimas na sociedade, tendo cada uma um papel fundamental. Segundo Setton (2002) a família é

[...] considerada como responsável pela transmissão de um patrimônio econômico e cultural (Bourdieu,1998, 1999). É nela que a identidade social do indivíduo é forjada. De origem privilegiada ou não, a família transmite para seus descendentes um nome, uma cultura, um estilo de vida moral, ético e religioso. (p. 111)

Enquanto a escola “sempre foi vista como responsável pela transmissão de um saber consagrado, útil para a manutenção de uma ordem baseada na divisão do trabalho social” (SETTON, 2002, p.112).

Acreditamos que ambas ajudam para/na formação do sujeito, por isso, nada mais coerente do que essas duas potências se relacionarem e contribuírem para tal mutuamente. E isso vem acontecendo e muito bem nessa escola. Como consequência, todos saem ganhando, visto que a escola possui uma boa base educacional para os alunos e a família, também dá o apoio necessário, tanto para a criança e/ou adolescente quanto para a escola ajudar nessa formação. Mas sabemos que não é somente por esses dois meios que as crianças e/ou adolescentes se espelham e criam sua identidade, os meios midiáticos também ajudam na formação da mesma.

E com essa sociedade moderna, onde tudo está mais perto, ao alcance de todos, onde com apenas um clique estamos conectados, através do celular com internet, do tablet, dentre outros meios tecnológicos. E isso é bem visível, principalmente nessa escola, pois todos os alunos possuem um celular de última geração, que tem acesso as redes sociais, notícias.

Com tudo tem seu lado positivo e negativo, essas informações de rápido acesso, as tecnologias nesse espaço, também conseguimos observar esses dois lados da moeda. Positivo porque os alunos estão mais ligados ao que acontece no mundo e isso ajuda na compreensão de si e do mundo. E negativo, pois o uso excessivo desses aparelhos eletrônicos interferem no seu comportamento intra e extra escolar e assim pode tornar-se uma criança e/ou adolescente menos sociável.

E com o uso excessivo desses aparelhos, principalmente os adolescentes podem ter uma facilidade maior em ter contato com as drogas, com os diversos tipos de violência e principalmente o cyber-bullying. Primeiramente iremos esclarecer o que é o bullying e para isso utilizaremos a definição de Lopes Neto (2005, p. 165) [...] bullying compreende todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudante contra outro(s), causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder.

Sabendo dessa definição, não conseguimos observar que isso aconteça de forma explícita nesse espaço. Não estamos falando aqui que não aconteça esse tipo de violência, mas sim que não presenciamos e/ou observamos nenhuma situação que levasse ao bullying nessa escola.

Temos uma hipótese para que isso não aconteça nessa determinada escola: 1) os pais são participantes da vida escolar de seus filhos e 2) conseguimos notar nesse curto tempo que passamos nesse espaço que a escola também tem uma grande contribuição para que isso não ocorra, porque tem como principal papel a conscientização de seus alunos.

O desafio de incluir uma aluna deficiente física nas aulas de educação física

Centraremos aqui na análise e discussão da participação de uma aluna com deficiência em uma das mãos (má formação). Queremos aqui apresentar as estratégias por nós utilizadas a fim de incluí-la nas aulas de Educação Física.

Como dito anteriormente nossas intervenções foram realizadas numa turma de 9º ano/ 8º série, todas as quintas-feiras das 7h50min às 8h40min, foram ao todo quatro intervenções, onde pudemos observar e intervir diante a participação de uma aluna com deficiência em nossas aulas. A aluna Verônica (nome fictício) não sofre exclusão diante da turma, apesar de ser mais tímida, ainda assim conversa com os colegas normalmente. Corroboramos com Sasaki (2006) quanto à definição de inclusão:

Conceitua-se inclusão social como processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se

preparam para assumir seus papéis na sociedade. (SASSAKI 2006 p.39)

Percebemos que isso é normal na escola, pois, pelo que podemos verificar pelo espaço da escola e pela observação da turma, a conscientização sobre a diferença é algo priorizado pela instituição. Porém, esse quadro de inclusão muda nas aulas de Ed. Física, visto que a aluna se nega a participar das aulas, e quando se dispõe a participar mantém-se parada em algum lugar da quadra. Sabendo da negação da colega em participar das aulas, os alunos da turma não convidam a aluna para jogar. Essa situação foi observada na primeira aula, segue a descrição: Com os alunos divididos em duas equipes, propomos um jogo onde as regras básicas eram jogar com as mãos, não andar sem quicar e fazer pontos na área delimitada como gol. Podemos observar que a aluna Verônica permanecia para em um canto, e nenhum dos alunos lançava a bola para ela. Diante dessa situação a estagiária Rafaela conversou com a aluna perguntando o motivo pelo qual ela não estava participando e ela respondeu que ninguém tocava para ela e que ela não gostava de jogar. Para tentar reverter essa situação a estagiária parou o jogo e orientou que a bola fosse tocada a todos, mas mesmo assim a aluna não se dispôs a participar.

Diante dessa primeira intervenção buscamos investigar os motivos da resistência da própria aluna em participar das aulas, pois de acordo com Chicon e Sá (2012, p. 57) uma das estratégias para se incluir um aluno com deficiência física é “buscar maior proximidade com os alunos com o objetivo de conhecer melhor suas dificuldades e possibilidades”, para isso abrimos um diálogo com a aluna. Ela relatou que, há três anos ela gostava de participar de todas as atividades, principalmente futebol e natação (esse último como fisioterapia), porém ao mudar de escola se deparou com um professor aplicava somente o conteúdo vôlei. Inicialmente Verônica participava de todas as aulas, porém, como ela não conseguia pegar a bola sempre, e acabava tomando boladas, associada com a não cobraça de participação das aulas, ela decidiu que não jogaria mais. Nessa mesma época decidiu que não faria natação e nas próprias palavras dela: “que achava que atividade física era bobeira”. A todo momento, Verônica ressalta que tomou trauma do esporte devido à experiência nas aulas de vôlei e desde então prefere não praticar atividade física. Ela conta que só participa da quantidade de aula necessária para ser aprovada.

Em conversa com a professora de Educação Física da turma, ela relatou que a aluna é “preguiçosa” e não gosta de fazer as atividades. Perguntamos então se ela havia conversado com a menina para saber o porquê ela não joga e ela disse que ela tentou algumas vezes, porém, como com qualquer aluno ela não insiste muito tempo na participação, deixando o aluno à vontade, mesmo que avalie a participação do mesmo nas aulas.

Compreendendo os dois lados - aluna e professora – começamos a perceber que a aluna tinha sim seus traumas, porém, devido a isso, não estava mais disposta a redescobrir o prazer na atividade física. Diante da supracitada situação, concordando

com Chicon e Sá (2012, p.57) e buscamos “construir estratégias fundamentadas em pesquisas num movimento constante de reflexão da/na/sobre a ação”. Para aproximar a aluna das nossas aulas utilizamos os seguintes instrumentos:

- 1- Conversa: no primeiro momento nos aproximamos de Verônica, buscando ganhar confiança e elencar as atividades menos traumáticas para ela, para que dessa maneira ela adquira confiança em nossas aulas e se sinta motivada à participar das demais. Com essa estratégia conseguimos nos relacionar com a menina, podendo elencar as próximas estratégias. Foi assim também que conseguimos trazê-la algumas poucas atividades.
- 2- Atividades facilitadoras: a partir das conversas, pudemos colocar em nossas aulas atividades que facilitariam a participação da menina. Ela havia relatado que não gostava de atividades tumultuadas, pois sempre tomava bolada, logo, após saber disso, elencamos atividades individuais ou em duplas para facilitar a participação. Sabemos também que não poderíamos desconsiderar os outros alunos, logo, buscamos em nosso planejamento manter atividades em equipes e de jogo, mas também acrescentar atividades individuais e em duplas.
- 3- Organização da aula: buscamos organizar a turma a fim de dar autonomia na realização dos jogos propostos para que pudessemos estar observando algumas situações individuais. Assim, conseguimos realizar a estratégia da conversa e do convencimento da participação das aulas.

Nas poucas vezes em que conquistamos a presença da aluna foi através dessa intervenção direta com ela. Infelizmente, como foi supracitado, tivemos poucas intervenções para alcançar nossos objetivos, porém, o pouco progresso foi gratificante. Acreditamos que se essas estratégias continuassem durante o ano com todas as modalidades, Verônica poderia voltar a se sentir a vontade com as práticas corporais. Caso houvesse mais tempo, buscaríamos abrir um diálogo com a turma, embasadas em Chicon e Sá (2012, p.57) com o fim de “buscar no/com o grupo de alunos envolvidos diferentes/diversas possibilidades de experiências corporais significativas”. Se o trauma veio das boladas, então qual a estratégia para que isso seja evitado? O que pode tornar essa atividade mais interessante para todos? E desta maneira progredir com o processo de inclusão.

Com essa experiência podemos compreender que a inclusão só pode ser realizada se estivermos dispostos. Esse trabalho não pode ser unilateral, precisa ser em conjunto com aluno, família e escola. Chicon e Sá (2012) afirmam que:

[...] incluir na Educação Física não é simplesmente adaptar essa disciplina escolar para que uma pessoa com NEEs possa participar da aula, mas é adotar uma perspectiva educacional cujos objetivos, conteúdos e métodos valorizem a diversidade humana

de forma comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva. (CHICON;SÁ, 2012, p. 82)

As estratégias por nós realizadas só foram desenvolvidas graças ao processo de conscientização realizado pela própria escola a cerca da valorização da diversidade humana, se não fosse assim teríamos que realizar todo esse processo. Apesar do pouco tempo de intervenção, e graças a perspectiva utilizada pela escola, podemos dizer que observamos um progresso, mesmo que mínimo. Isso foi notório no momento em que conquistamos a confiança de Verônica que após se abrir conosco, participou de um de nossas aulas.

Considerações finais

A experiência do estágio foi de extrema importância para nós enquanto professores em formação, pois foi a partir dele e das discussões nas disciplinas Educação Física, Adaptação e Inclusão, Ensino da Educação Física no Ensino Fundamental II e Educação Física, Escola e Sociedade passamos a entender e ver nossa prática como algo além da ação, do movimento pelo movimento.

Por meio da nossa intervenção, que infelizmente foi prejudicada pelo curto tempo, tivemos a possibilidade de pensar sobre a importância de ser um professor reflexivo, conseguimos vivenciar diversas situações discutidas na sala de aula e criamos estratégias que nos ajudasse a solucioná-las e conseguimos mesmo que por uma única aula trazer a aluna para a atividade proposta e pensar juntamente com ela sobre essa experiência.

Além da nossa ação proveniente dos estudos e da base dada pelas disciplinas que estiveram presentes neste momento, tivemos como aliados a própria escola, visto que esta apresenta uma política em que a família se faz presente e é um instrumento usado para a melhor formação dos alunos que ali estão presentes.

Conseguimos realizar bem o que nos foi proposto, apesar de todos os empecilhos causados pela falta de tempo necessário. Isso foi possível por que encontramos uma escola muito bem estruturada, alunos conscientes e dispostos a nos ajudar na nossa própria prática, por que tivemos as orientações necessárias dos professores que fazem presentes nesse processo.

Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física** /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC /SEF, 1998.
- KUNZ, E.. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. 7.ed. Ijuí: Ed.Unijuí, 2006.
- _____.**Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.
- NASCIMENTO, A. C. S. et al. **Estágio supervisionado 2**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012. 123 p.
- MELHEM, A.. **Brincando e aprendendo handebol**. 2ª ed. Rio de Janeiro. Sprint, 2004.

BONDÍA, J.L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação,.... n. 19, p. 20 – 28, Jan/Abr. 2002.

SETTON, M.G.J. **Família, escola e mídia**: um campo com novas configurações. Educação e Pesquisa, São Paulo, vol. 28, n.1, p. 107 – 116, jan/jun. 2002.

LOPES NETO, A. A. **Bullying** – comportamento agressivo entre estudantes. J Pediatr (Rio J). 2005;81(5 Supl):S164-S172.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997. Cap1

CHICON, J. F.; SÁ, M. G. C. S.. **Educação Física, Adaptação e Inclusão**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

EXPERIENCIA NA PRÁTICA DOCENTE: ACEITAÇÃO E/OU REJEIÇÃO DE UM CONTEÚDO DIFERENCIADO

Juliana Canuto Lorete
Leislane Luciano Lobo
Regiane Aparecida Afonso

Resumo:

Esse texto é fruto da junção de três disciplinas oferecidas no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), sendo elas: Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental 2, Educação Física Adaptação e Inclusão, Educação Física no Ensino Fundamental, nossa intervenção teve por objetivo trabalhar com as lutas destacando seus (elementos) e dando foco ao karatê, visto que não é um conteúdo comum nas aulas de Educação Física, bem como identificar a relação de aceitação e/ou rejeição dos alunos ao conteúdo.

Introdução

Esse trabalho visa apresentar uma experiência de intervenção no Estágio Supervisionado nos anos finais do Ensino Fundamental que ocorreu em uma escola Louzada localizada em Jardim da Penha, um bairro predominantemente de classe média. A clientela escolar em sua maioria mora nos arredores da escola, podemos perceber também a presença marcante da família que busca ficar sempre informada sobre os acontecimentos que ocorrem na escola.

Nesse período nosso estágio ocorreu de maneira atípica, devido uma greve nacional dos professores universitários que se prorrogou por um período de quatro meses, sendo assim nosso calendário acadêmico sofreu alterações e o período letivo teve início em novembro, quando as aulas na rede estariam terminando, devido a isso demos início a construção do plano de ensino e planos de aula sem conhecer a escola e a turma onde atuaríamos. Nossas intervenções foram reduzidas para o número de cinco aulas também pelo fato da professora supervisora estar grávida.

Os grupos de estágio atuaram na mesma escola divididos em dois dias de intervenção (terças e quintas), os grupos que ficaram distribuídos na terça-feira tiveram um total de cinco intervenções e o da quinta-feira tiveram quatro aulas devido a um feriado. Para cumprimento da carga horária da disciplina cada grupo deveria estar na escola das 07:00 as 11:30 observando os demais grupos.

O conteúdo escolhido para as aulas de estágio foram as lutas, introduzindo uma luta específica o karate, visto que é uma temática pouco vivenciada na escola. Entendemos que é importante o contato com novas práticas pedagógicas durante o estágio para adquirirmos experiências docentes e segurança para lecionar o conteúdo futuramente. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física, as lutas são concebidas na seguinte visão de:

[...] disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), com técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa. Caracterizam-se por uma regulamentação específica a fim de punir atitudes de violência e de deslealdade. Podem ser citados como exemplos de lutas desde as brincadeiras de cabo-de-guerra e braço-de-ferro até as práticas mais complexas da capoeira, do judô e do karatê (BRASIL, 1998, p. 70).

De acordo com o PCN é importante trabalhar conteúdos com presença marcante na sociedade brasileira, ou seja, que tenham relevância social para a vida dos alunos. Eles não podem ser privados de conhecer outras práticas corporais de movimento para além do seu contexto social.

Em nosso estudo abordaremos como está sendo o processo de aceitação e/ou rejeição deste conteúdo por parte dos alunos, observado durante as intervenções quanto ao envolvimento e suas opiniões sobre o tema.

Metodologia

Nossa proposta de ensino e objetivos foi a abordagem crítico-emancipatória proposta por Kunz (2006) com a qual temos afinidade. Esta abordagem, busca alcançar, através de suas atividades o desenvolvimento de competências como, por exemplo, a autonomia, a competência social e a competência objetiva.

Para esta metodologia as aulas de educação física trazem um caráter de reflexão e criticidade sobre o que se ensina, desenvolvendo essas qualidades nos alunos e não somente o movimento pelo movimento, ou seja, não apenas a execução da técnica. Sabemos que o karatê não é uma cultura historicamente de origem brasileira, mas faz parte da cultura corporal de movimento que segundo Bracht (2009) são diferentes práticas corporais construídas pelo homem no decorrer dos tempos então não devemos negar o conhecimento dessa cultura aos alunos, pois o karatê é uma prática que já foi disseminada pelo mundo chegando ao Brasil através da mídia e da esportivização, assim como outras artes marciais japonesas como, por exemplo, Judô, Aikidô e o Kendô. Utilizamos os princípios/características das lutas e o karatê como instrumentos para trazer algumas reflexões aos alunos, fazendo uma transposição desse conteúdo com métodos diferenciados, buscando trazer uma consciência dos alunos da luta (karatê) não como, uma forma de “violência” mais como uma arte, que segue princípios e que não tem como objetivo ferir o oponente. De acordo com Kunz:

O aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para a sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer,

reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica. (KUNZ, 2006, p. 31)

A abordagem permitiu aos alunos conhecerem determinada cultura corporal de forma crítica refletindo sobre a prática e dando a possibilidade de criar e recriar novas formas para que a atividade fosse realizada, e assim todos vivenciaram a prática.

Experiências acerca do estágio

No início das nossas intervenções optamos por trabalhar os diversos aspectos das lutas em geral (ataque, defesa, agilidade, etc) e escolhemos não dar foco em uma luta específica, por isso utilizamos de brincadeiras que remetessem tais aspectos, e nas aulas posteriores introduzimos o karate. Essa prática pedagógica nos proporcionou a possibilidade de adquirir uma experiência com esse conteúdo visto que quase não temos contato com o mesmo em nossa formação, buscamos os saberes sobre a história e a prática buscando vivenciá-la antes de levá-la para o ambiente escolar e pois segundo Charlot (2000) a um saber nas práticas, mas também é preciso conhecer o contexto histórico em que ela se constituiu, pois a sociedade constrói essa cultura de uma forma coletiva, validando, modificando e transmitindo. Assim ter a oportunidade de construir experiências que de acordo com LARROSA:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. [...] Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (LARROSA, 2002, p. 21)

Então entender os movimentos (expectativas, sentimentos, ações, curiosidades) acerca do conteúdo na escola e refletir sobre sua importância e como tratá-lo neste ambiente, pensando em novas estratégias metodológicas, valorizando atividades que deram resultado e ressignificando nossa prática.

Quando chegamos à escola e tivemos o primeiro contato com a turma sentimos certa timidez por parte dos alunos ao se comunicar conosco e nesse contexto de incertezas e curiosidades depositadas em nós, ouviram a nossa proposta de trabalhar o conteúdo que propomos sem fazer nenhum questionamento. No decorrer das aulas percebemos que a turma tem suas afinidades de amizade o que gera muitas conversas paralelas, então tínhamos que parar a aula para pedir que voltassem a prestar atenção no que estava sendo exposto, isso nos tomava muito tempo durante as intervenções, por muitas vezes tivemos que modificar o planejamento em função do tempo perdido. Todavia a convivência com a turma foi de respeito para com os estagiários, nos sentíamos tranquilos durante as intervenções.

Aprendemos que algumas estratégias são necessárias durante as aulas como, por exemplo, esperar que os alunos se sentassem em círculo mais próximos do estagiário que estava ministrando a aula, para que tivéssemos um maior controle da turma e para que os alunos escutassem as orientações (sobre as atividades) e informações (sobre o conteúdo).

Essa experiência nos proporcionou muitos aprendizados não somente a cerca do conteúdo, mas também em relação a nossa prática docente. O estágio nos oportuniza colocar em prática um pouco do que aprendermos na graduação, experimentar e vivenciar novas possibilidades como tivemos através do trabalho com as lutas.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. [...] Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (LARROSA, 2002, p. 21)

Desenvolvimento

As nossas aulas ocorreram todas as terças de 07:00 às 07:50 com a turma do 6º ano que tem 35 alunos sendo que um é deficiente e acreditamos ser autista, tanto por apresentar algumas características já estudadas anteriormente na disciplina de inclusão, quanto porque não nos foi apresentada documentação.

Em relação à estrutura, a escola possui duas quadras e apenas uma é coberta, desta forma a distribuição das aulas se dá pelo revezamento dos espaços com a professora do ensino fundamental 1. Existe uma sala com diversos materiais disponíveis para as aulas de educação física.

Analisamos que de início houve uma grande aceitação do conteúdo por parte dos alunos ao indagarmos a respeito do conteúdo a ser trabalhado, e observamos que durante as primeiras aulas houve envolvimento dos alunos durante as atividades, pois a proposta foi trabalhar com brincadeiras lúdicas como: pique bandeira adaptado, diferentes piques que atendessem aos nossos objetivos entre outras, pensando em ações relevantes na prática de todas as lutas como, por exemplo, o equilíbrio, a agilidade, a força... A partir da terceira aula apresentamos o conteúdo específico karatê no qual percebemos que alguns alunos começaram a mostrar desinteresse com relação a atividade proposta.

Na quarta aula teve uma resistência maior por parte de algumas meninas em relação a atividade proposta, e ao serem questionadas por não participação da aula algumas disseram “que não é interessante”, e uma delas afirmou “que outras atividades que faço fora da escola são mais interessantes como : teatro, dança” e quando abordamos os benefícios das lutas como, a postura por exemplo, e a mesma aluna disse “que já trabalhava isso no teatro” completando com a frase “eu não gosto de nenhuma

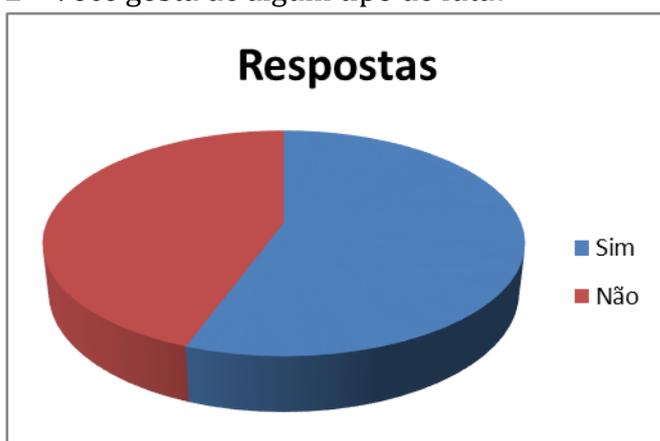
luta”, “ isso é coisa de menino”. Após esse diálogo e levando outros benefícios encontrados na luta demonstra interesse em voltar à atividade mais argumenta que as meninas do seu grupo não quiseram fazer. E no decorrer dessa aula essa mesma aluna convence a amiga de participar com ela.

Analisando essa mudança com relação à aceitação do conteúdo vimos a necessidade de investigar os motivos que levaram a atitudes de inclusão/ exclusão dos próprios alunos quanto ao conteúdo, essa busca foi possível através de avaliações.

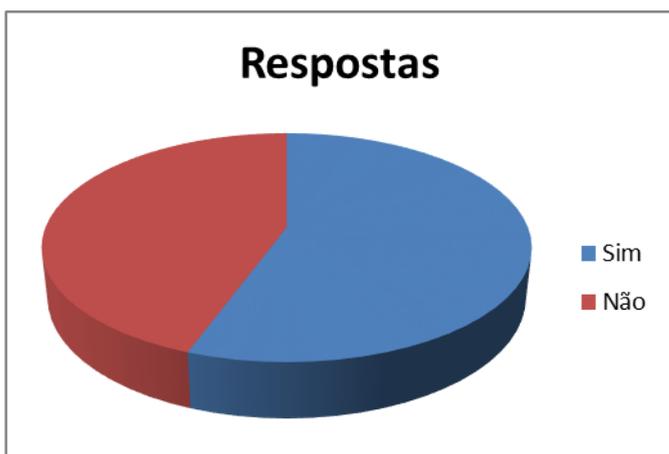
A avaliação é necessária para estar sempre aperfeiçoando nossa prática docente e ter o retorno por parte dos alunos quanto ao seu aprendizado. Sendo assim o processo avaliativo se deu de três formas: Através da avaliação Diagnóstica, Formativa e Somática. A avaliação Diagnóstica “[...] busca conhecer, principalmente as aptidões, os interesses e as capacidades e competências enquanto pré-requisitos para o futuro trabalhador.” (NASCIMENTO et al., 2012, p. 30), ou seja, que analisa o aluno desde de sua entrada através de observações de suas características, de suas expressões, comportamentos, que a partir daí o professor conhece sobre as condições apresentadas inicialmente do aluno. Essa avaliação se deu através de observações e conversas. A avaliação Formativa: “[...] busca informações sobre estratégias de solução dos problemas e das dificuldades surgidas.” (NASCIMENTO et al., 2012, p. 30), ou seja, que se caracteriza por um monitoramento contínuo do processo de formação do aluno. Utilizamos de feedbacks contínuos a fim de avaliar o nível de aprendizagem dos alunos.

A Avaliação Somativa “[...] busca observar comportamentos globais, socialmente significativos, determinar conhecimentos adquiridos [...]” (NASCIMENTO et al., 2012, p. 30). Que tem como objetivo verificar se os conhecimentos foram apreendidos no decorrer das aulas para isso elaboramos um questionário contemplando as seguintes questões:

1 - Você gosta de algum tipo de luta?



2 - Você já praticou ou pratica algum tipo de luta?



3 – Você gostou da aula com o tema lutas (Karatê)?



	Pergunta 1	Pergunta 2	Pergunta 3
Sim	15	15	9
Não	12	12	8
Imparcial	-	-	10

No dia da aplicação do questionário alguns alunos não estavam presentes. Considerando os gráficos 1 e 2 percebemos que os alunos que gostam de lutas já praticaram em algum momento de sua vida, não necessariamente dentro da escola, porém alguns alunos consideraram as aulas de luta ministradas por nós (estagiários) para responder a segunda questão.

No gráfico 3 onde perguntamos especificamente sobre nossas aulas houve um grande contraste em relação as observações feitas por nós, pois todos participaram mesmo que por alguns momentos um grupo pequeno tenha se dispersado e tentado ficar a margem das atividades que eram propostas, ainda assim vemos que a quantidade de rejeição é menor levando em consideração as respostas imparciais, pois acreditamos que utilizando uma didática mais lúdica poderíamos atraí-los de forma positiva como foi feito nas primeiras aulas onde não houve rejeição nem resistência.

A rejeição do conteúdo pode ser justificada pela falta de contato anterior com a prática falando especificamente do karatê que a maioria dos alunos não conhecem.

Assim o que não se conhece pode ser visto como: chato, cansativo, sem sentido, mas quando desperta-se o interesse para uma nova cultura o aluno busca esse conhecimento da prática e a partir disso o que se conhece passa a ser aceito por eles e as vezes até cobrado ao professor.

Considerações Finais

Compreendemos que esse momento de intervenção no estágio é de suma importância para nossa formação, pois colocamos em prática todos os conhecimentos metodológicos, didáticos e específicos da área de educação física, conhecimento este rico e amplo apreendidos em nossa formação. Reconhecemos que este é o único momento em que aprendemos a ensinar e somos orientados em nossa prática, tendo um retorno sob a ótica de um professor experiente. Temos a possibilidade de ser um professor pesquisador, pois para além dos conteúdos trabalhados com os alunos buscamos ter um olhar "refinado" sobre o contexto escolar em que atuamos, e assim somos instigados a refletir sobre nossa prática.

A cada estágio que vivenciamos mais se confirma o quanto esse processo é dinâmico, pois o que se planeja pode ser modificado e transformado no decorrer da aula, trazendo questões inesperadas no momento em que estamos lecionando, essa experiência nos toca de alguma forma para que possamos transformar nossa prática em algo mais enriquecedor para vida social dos alunos, e também é um momento de reflexão e aprendizagem constante para nós.

Vimos nesse estágio como uma proposta de conteúdo pode ser interessante para alguns alunos e desinteressante para outros devido a diversas questões como : de gênero, afinidade com a prática, influência familiar ou de amigos ou pela mídia, e alguns alunos acabam se excluindo da aula o que nos faz repensar formas didáticas de se trabalhar um conteúdo aparentemente novo ou pouco trabalhado na escola.

Enfim esse artigo apresenta que um conteúdo que não está tão presente no contexto em que os alunos estão inseridos, pode gerar resistência e questionamentos sobre sua relevância por não conhecerem, mas também podemos entender que um novo conhecimento traz uma certa curiosidade e vontade de aprender, ainda assim são dúvidas que ficam pois é preciso mais tempo para se investigar e saber mais sobre o porquê dessa rejeição e/ou aceitação de um conteúdo diferenciado isso depende da realidade e das experiências de vida que os alunos trazem.

Referencias

- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes. Médicas Sul, 2000.
- KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. 7. ed. Ijuí: Unijui, 2006.
- LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*.
Revista Brasileira de Educação. N. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr/2002.
- NASCIMENTO, Ana Claudia Silverio et al. *Estágio supervisionado 2*. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

PROCESSO AVALIATIVO NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Anderson Moratti Rosi, Raiane Barcellos De Mesquita

Optamos por esse tema devido a nossa dificuldade em avaliar nossos alunos e a pesquisa foi uma maneira que encontramos para sanar nossas dúvidas, para que em situações futuras possamos ter mais embasamento para realizarmos nossos trabalhos. Numa definição simplória, avaliação é tudo aquilo que expomos ou produzimos com a finalidade de alguém julgar. Luckesy (1992) afirma que avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade para uma tomada de decisão. Com isso podemos notar a importância do professor ao avaliar seus alunos, pois ele vai tomar uma decisão, e essa decisão pode interferir de várias formas no desenvolvimento do estudante.

Para Luckesi (1992) na prática educativa a avaliação tem fugido ao seu significado constitutivo. Ela é classificatória, autoritária e conservadora. Esse método, classificatório e autoritário, vem se perdurando por muitos anos devido a alguns professores que, simplesmente, reproduzem a prática de seus antigos mestres. Isso mostra a acomodação de alguns educadores que deixam de lado o processo de estudo e pesquisa que um professor deve ter.

Contrário a esse método, existe o professor "bonzinho" que faz vista grossa da realidade e passa por cima do seu papel, que é o de intervir. O simples fato do professor tornar tudo mais fácil para o aluno, não significa que vai contribuir para o desenvolvimento do mesmo.

Mediante esses métodos utilizados na escola, o que podemos fazer para mudar esse quadro? O professor ao avaliar deve proporcionar ao aluno uma transformação daquilo que ele produziu, ou seja, ele deve estimular o aluno a conhecer, estudar e pesquisar mais para que o processo de avaliação não se resuma apenas em atribuir nota. Dessa forma Luckesi (1992) orienta que o mecanismo ação-reflexão-ação é importante para que a avaliação cumpra o seu papel, ou seja: o julgamento qualitativo da ação deve estar em função do aprimoramento dessa mesma ação.

Para Luckesi (1992) a avaliação é importante para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno e o professor é parte fundamental nesse processo. Ele deve dosar suas atitudes e encontrar um ponto de equilíbrio.

Ensino Fundamental e Avaliação

Um dos grandes desafios de nós docentes é aprender a avaliar nossos alunos, ocorrendo assim uma série de perguntas; de como fazer? Em que momento? Porque avaliar? Essas e tantas outras questões permeiam durante toda a trajetória do curso, e ficará sempre com uma interrogação mesmo depois de estarmos atuando no âmbito escolar. Avaliar, não só no Ensino Fundamental mas, em todas as etapas é um desafio muito grande para nós professores em formação.

Saber o momento certo de um fim de um processo de aprendizagem e procurar métodos para identificar se os alunos aprenderam o conteúdo parece simples, mas

julgar o resultado negativo, se os alunos não aprenderam porque não estudaram ou não prestaram atenção na aula é uma auto-avaliação que o professor tem que lhe proporcionar.

A avaliação mediadora, por exemplo, exige que o professor fique mais tempo dentro da sala de aula com os alunos, pois ela exige um atendimento individual e direto com o aluno. A avaliação classificatória torna-se uma opção de exigências burocráticas, sendo desta maneira descartada pela maioria dos professores, por não atingirem os objetivos que realmente a escola almeja.

Educação Física e Avaliação

Por algumas décadas a Educação Física, influenciada pelo militarismo e mais tarde pelo esporte de alto rendimento, estruturou-se a avaliação em um modelo tecnicista, no qual os critérios visavam o rendimento, comparando os resultados alcançados, assim, muito interessados no produto.

Na década de 1980 surgem novas abordagens no estudo da avaliação com intuito de romper com a tradicional avaliação quantitativa,

[...] estudos estes oriundos de diversas matrizes teóricas como: Filosofia, Psicologia, Sociologia e a pedagogia. Todavia, apesar dessa diversidade, todas em um ponto comum, são denominadas abordagens qualitativas. (SANTOS, 2005, p. 87).

Uma avaliação que foca o "todo" do aluno, contribui para o seu desenvolvimento, já que priorizará o avanço de todos os aspectos, como cognitivo, social, afetivo e físico. Assim, na abordagem qualitativa é preciso levar em conta além da dimensão cognitiva, a social, a afetiva, os valores, as motivações e até mesmo a história de vida do aluno (SANTOS, 2005). Assim, em seu caráter qualitativo a avaliação tem como objetivo o processo e não o produto, "podendo ser entendida como avaliação formativa e é realizada durante o desenvolvimento das atividades desencadeadas com o intuito de delinear ações necessárias para manter ou produzir o estado objetivado" (SANTOS, 2005, p. 90).

Em linhas gerais, toda prática de avaliação contínua que pretende contribuir para melhorar as aprendizagens em processo é formativa. E como prática sistemática, a avaliação é instrumento de controle do processo. Ainda assim, muitos dos professores em formação em Educação Física têm dificuldade em utilizar o instrumento de avaliação. Por quê?

Uma hipótese é que o problema não é instrumento avaliativo, mas como é utilizado. Assim, como afirma Hadji (2001), é a intenção do avaliador que torna a avaliação formativa. Portanto, não é o instrumento avaliativo que determina o caráter formativo. A sua função principal é contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino.

Po fim, os professores, em geral, devem focar os objetivos da aula e a avaliação em propostas que formem pessoas responsáveis e cidadãos pensantes, para que agirem de forma diferente na sociedade. Assim, a Educação Física deve assumir a responsabilidade de formar um cidadão capaz de posicionar-se criticamente diante das novas formas da cultura corporal de movimento" (BETTI, ZULIANI, 2002, p. 75).

Conclusão

Concluimos que avaliar não é uma tarefa simples. Esse julgamento pode trazer consequências graves, para o professor, mas principalmente para o desenvolvimento do aluno. (PESTANA, 1998). A avaliação sendo coerente com o momento e com as características da turma, pode ser uma ferramenta que impulse a vontade, de aprender e apreender do aluno (ROSSO, 1999).

Frente a todas as questões que envolvam avaliação, é necessário que o professor ambicione o desenvolvimento do aluno, que ele não pense em punir e nem facilitar o caminho, mas que ele seja uma direção para o avanço do aluno (CASTRO, 1995).

Assim, uma pedagogia preocupada com a transformação não poderá ser nem "piedosa" nem "durona". Terá que ter dados relevantes, na perspectiva de encaminhar a ação e não estagná-la pela classificação (LUCKESI, 1992).

Referências

- BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revistas Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v.1, n. 1, p. 73-81, 2002.
- CASTRO, M. H. G. Avaliação do sistema nacional brasileiro: tendências e perspectivas. **Revista Ensino**, v. 6, n. 20, p. 303-364, jul./set. 1995.
- HDJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ArtMed, 2001
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 1994.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Artmed, 1992
- PESTANA, M. I. O sistema de avaliação brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 79, n. 191, p. 65-73, abr. 1998.
- ROSSO, A. J. O que pensam os professores do ensino fundamental do planejamento didático? **Revista Olhar do Professor**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 95-109, nov. 1999.
- SANTOS, Wagner dos. **Currículo e avaliação na educação física: do mergulho à intervenção**. Vitória: Proteoria, 2005.

PENSANDO A INCLUSÃO/EXCLUSÃO E GÊNERO RELACIONADO AO CONTEÚDO FUTSAL

Ayla Giostri
Erivelton Souza Fernandes
Gabriel Sarmento

Introdução

Neste artigo temos como objetivo discutir, problematizar e produzir experiências de formação docente com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, vividas no movimento de integração com as disciplinas: Estágio Supervisionado em Educação Física; Ensino da Educação Física no Ensino Fundamental II; Educação Física, Adaptação e Inclusão; Educação Física, Família, Educação Escolar e Sociedade.

O estágio supervisionado foi realizado em uma escola, localizada no Bairro Jardim da Penha, Vitória, ES. Este bairro possui uma infraestrutura regular, com praças que possibilitam aos moradores praticarem alguns tipos de atividades físicas e esportivas, as ruas são asfaltadas, as residências são de alvenaria, como os conjuntos habitacionais, os apartamentos e casas próprias, no bairro ao comércio, como lojas, bares, padarias, hotéis e supermercados, enfim, é uma comunidade de classe média que se constituiu ao longo dos anos nessa localidade.

Em relação ao tempo decorrido do estágio supervisionado na escola, as intervenções foram feitas durante cinco aulas, no caso do nosso grupo de estágio, sendo as terças-feiras no período matutino de 9:50 às 10:40. No que tange aos outros grupos de estágio, no caso, daqueles que estavam intervindo as terças-feiras, o número de aulas ministradas pelos mesmos também foram cinco, já os grupos, que estavam intervindo às quintas-feiras, também no período matutino, realizaram quatro intervenções, devido ao feriado de páscoa. No planejamento realizado em sala de aula, acordamos que todos os grupos estariam intervindo durante cinco aulas, o que não foi possível aos grupos de quinta-feira. Nosso grupo esteve intervindo na turma do 6^o ano A, com aproximadamente trinta (30) alunos.

Para a construção do plano de unidade, resolvemos trabalhar com o conteúdo, Futebol de Salão, pois é uma prática disseminada em todo território nacional, sendo praticado por todos os seguimentos sociais e faixas etárias. O Futebol de Salão possui uma enorme relevância social pelo contexto histórico que apresenta, datado de 1930 (Ferreira, 2002) no Uruguai, se perpetua no Brasil também na década de 1930, ampliando seu espaço no cenário nacional por meio da sua sistematização enquanto esporte e a propagação de torneios pelo país. Em relação a este conteúdo, sua escolha não teve a participação dos alunos da turma que estávamos intervindo, pois nosso planejamento foi feito antes de irmos para escola, neste sentido, não tínhamos um diagnóstico da turma, assim como não conhecíamos suas características e experiências com práticas corporais.

Todavia, havíamos sido alertados para uma possível modificação desse planejamento, caso não fosse de encontro à realidade da turma a qual estávamos

intervindo, nesta esteira, resolvemos, devido termos que dar conta de outras disciplinas do semestre seletivo, dos nossos estágios remunerados e mesmo depois da primeira intervenção, prosseguir com o planejamento feito, pois a turma recebeu o conteúdo satisfatoriamente. No que concerne aos objetivos feitos para o plano de unidade, trabalhamos com a dimensão conceitual, sendo os objetivos:

Diferenciar as modificações na sua prática a fim de produzir novas formas de jogá-lo; Analisar as implicações do futsal no contexto social com vistas a transformá-lo na escola; Compreender porque se pratica o futsal e poder em fim correlacioná-lo com a realidade em vive; Conhecer o processo histórico do futsal a fim de compreender sua importância cultural; Diferenciar o futsal da mídia do futsal da escola com vistas a perceber suas implicações sociais; Analisar a influência que este esporte exerce socialmente por meio da mídia a fim entender o processo mercadológico que o envolve. Em relação à dimensão procedimental, os objetivos foram estes: Realizar movimentos fundamentais para a prática deste esporte, como chute, passe e drible a fim de assimilar a técnica; Experimentar o esporte oficial, com suas regras e fundamentos com vistas a compreender sua estrutura e a dimensão do fazer; Criar novas formas de se jogar o futsal a fim perceber que este esporte pode se adequar ao meio escolar e outros. Já em relação aos objetivos atitudinais, foram estes: Cooperar com a organização das atividades a serem realizadas com vistas compreender como se dá o processo de ensino; Participar das atividades propostas respeitando o professor e as limitações dos colegas com vistas a entender o outro; Cooperar para que as atividades realizadas tenham significado para todos os sujeitos; Respeitar o que for combinado entre a turma como regra para a aula a fim de compreender a aula como lugar democrático. Especificamente para cada aula, construímos um objetivo procedimental, sendo estes: Conhecer/Compreender/apreender/assimilar/ vivenciar a história do futsal, as modificações que ocorreram em sua prática com vistas a compreender como se jogava este esporte; Experimentar a vivência dos movimentos básicos, como passe, chute, finta, condução, drible, domínio, controle e proteção com vistas a compreender para que, estes são utilizados no jogo; Vivenciar o futsal como prática esportiva a fim de entender seu contexto atual na sociedade, levando em consideração a sua competitividade e as implicações negativas e positivas para os alunos; Conhecer e vivenciar os princípios operacionais de defesa e ataque no futsal; Criar/propor outras regras/modificações/adaptações para o jogo do futsal a fim de que perceba como se organiza o jogo.

Utilizamos como suporte metodológico para o Plano de Unidade e para os planos de aula, a perspectiva Crítico Superadora (SOARES et al., 2006). Esta abordagem visa possibilitar aos alunos conhecer o futsal na sua dimensão prática e sociocultural, fomenta, que para um conteúdo ser apropriado as aulas de EF, este precisa ter relevância social, estar inserido na cultura corporal, possibilitar a reflexão sobre ação dos homens na realidade, explicitando suas determinações, que os alunos possam estar confrontando o senso comum com o conhecimento científico, propiciando a leitura da realidade afim de que seja transformada.

Pretendemos discutir neste artigo os seguintes objetivos, saber quais alunos do 6º ano A, nas aulas de Educação Física dessa escola, gostam do conteúdo futsal. Além disso, pretendemos saber quais meninas/os gostam de jogar ou não com meninos/as e quais são os motivos para esta escolha. Utilizamos como procedimento metodológico um questionário com duas perguntas, sendo estas: Você gosta ou não de futsal? Explique? Você gosta de jogar ou não com as/os meninas/os nas aulas de Educação Física?

Metodologia

No presente artigo utilizamos como suporte metodológico, Bondía (2002), pois a partir da experiência (o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca) (BONDÍA 2002), vivenciada no contexto escolar em uma escola, com a turma do sexto 6ªA, emergiu uma reflexão sobre a nossa experiência nas aulas, ou seja, entrou em ação o sujeito da experiência (BONDÍA, 2002), aquele “[...] que se ex-põe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele a prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião [...]” (BONDÍA, 2002, p.25). Esta reflexão que surgiu durante as aulas, ou seja, durante a travessia, nos alcançou e nos derrubou da zona de conforto. A partir dessa experiência e como sujeitos dessa experiência, começou um processo de transformação e ressignificação da nossa prática pedagógica, colocando em evidencia o “[...] saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece [...]” (BONDÍA, 2002, p.27). Utilizamos como procedimento metodológico um questionário com duas perguntas, sendo estas: Você gosta ou não de futsal? Explique? Você gosta de jogar ou não com as/os meninas/os nas aulas de Educação Física?

Inclusão, exclusão e gênero: problemas relacionados ao conteúdo futsal

No início do estágio supervisionado, antes mesmo de começarmos a intervir na escola, construímos a pedido da professora, um plano de unidade, com um determinado conteúdo, no caso, o futsal. Pelo semestre ter iniciado em novembro do ano passado (2012), o período de intervenção na escola seria reduzido, também devido aos feriados e a gravidez da professora da disciplina. Tendo em vista, todos esses percalços, construímos o Plano de Unidade sem termos conhecimento da realidade dos alunos da qual iríamos intervir, neste sentido, construímos nosso planejamento pensando numa determinada turma, no caso, o 9º ano, mas na divisão das turmas, feita pela professora, ficamos responsáveis por intervir na turma do 6º ano A, às terças-feiras no horário das 09:50 às 10:40. A professora disse que dependendo da turma que fossemos intervir teríamos que modificar o planejamento, mas por motivos de trabalho, termos que dar conta de outras disciplinas e também entendendo que a proposta do conteúdo se “encaixava” com a idade da turma, decidimos, mesmo após a primeira intervenção, prosseguir com o conteúdo, pois a turma recebeu o conteúdo com bastante euforia e entusiasmo.

Um dos pontos que marcam a escola a qual estávamos intervindo, se refere à participação dos pais na mesma, pois de certa forma influenciam nas decisões que a escola irá tomar em relação aos alunos, neste caso, cabe-nos refletir que essa relação estabelecida entre escola e família, no caso, especificamente dessa escola, tanto a família como a escola são influenciadas pela mídia, nesta esteira, percebemos uma relação de interdependência (SETTON, 2002), pois como explicitado no texto “Família, escola e mídia: um campo com novas configurações”, a escola era um local fechado, a família também, doravante a família passa a se aproximar da escola, assim como a escola da família, em seguida a mídia começa adentrar a essas duas instituições visando “ganhar” esse público, com esta configuração há uma imbricação, ou seja, uma passa a depender da outra.

Durante a primeira intervenção realizada ensinamos aos alunos à história do futsal. Nesta aula apenas um aluno não quis participar, pois não gosta de futsal, também era perceptível que os meninos em relação às meninas tinham mais facilidade para jogar o futsal. O nosso primeiro problema se evidencia a partir desta intervenção, pois na avaliação ao problematizarmos a questão da relação do futsal com a mídia, se seria possível jogar naqueles moldes, alguns disseram que sim, e outros disseram que não, ao perguntarmos o porquê, algumas alunas disseram que não gostavam do futsal. Na segunda intervenção ensinamos os fundamentos do futsal, como o domínio, passe, condução e chute. Um problema evidenciado nessa aula, mais especificamente na atividade do bobinho, foi que as meninas formaram seu próprio grupo para fazer a atividade.

Na avaliação desta aula problematizamos a questão da técnica, alguns alunos disseram que era importante, pois possibilita o conhecimento de tal prática e de alguma forma está presente na vida cotidiana, já outros alunos disseram que não era importante, porque não iriam utilizar na sua vida pessoal, um aluno disse que a Educação Física Escolar não visa à técnica como fator primordial da aula. Notamos durante esta aula, que os meninos sabiam executar os fundamentos com maior precisão que as meninas. A aula prosseguiu sem problemas, pois todos participaram independente se sabiam ou não os fundamentos. Em relação à terceira intervenção tínhamos como objetivo ensinar as regras básicas do futsal a partir do próprio jogo, como se apresenta na mídia. Na avaliação desta aula problematizamos a questão da competitividade, mas não foi possível ouvir os alunos, devido à euforia dos mesmos e as conversas paralelas, as perguntas especificadas no plano não foram realizadas aos alunos. Por um descuido de organização, acabamos separando meninas de meninos, com algumas exceções. Nesta aula observamos, como nas aulas anteriores, que os meninos têm mais habilidades motoras que as meninas em relação ao jogo de futsal, também em relação ao conhecimento dos fundamentos e das regras, eles conhecem mais que as meninas. Na aula evidenciou-se um déficit em conhecimento por parte dos alunos em relação aos fundamentos e regras do futsal, pois o conhecimento que apresentaram em relação ao jogo era limitante.

Na aula de Educação Física, Adaptação e Inclusão, no dia em que a professora estava chamando os grupos de estágio para saber qual problema iriam investigar em relação ao estágio supervisionado, dissemos a ela que havíamos percebido, a partir de algumas discussões feitas com a turma que estávamos intervindo no estágio, que algumas meninas não gostavam de futsal, mas participavam da aula, sem termos problema algum com elas. Outro ponto exposto para a professora foi que haviam problemas de gênero na turma, pois os/as meninos/as não gostavam de jogar com as meninas/os, este problema surgiu decorrente da segunda e terceira intervenção, em relação a terceira intervenção foi devido ao erro de organização da aula. Ficamos em dúvida se realmente havia um problema de gênero, como expressado pela professora em sua reflexão sobre a nossa intervenção. A aula terminou e ficamos inculcados com esta situação, pois estávamos encontrando dificuldade para evidenciar um problema da realidade, das nossas intervenções e aprofundar na questão.

Estávamos partindo para nossa quarta intervenção, realizada no dia 19/03, sem termos definido completamente o que iríamos investigar/evidenciar da realidade a qual estávamos intervindo. Durante alguns dias, começou a chover em Vitória/ES, muito forte. No dia da nossa intervenção, que seria realizada na quadra aberta, devido à chuva, ficou tudo molhado e alguns lugares do pátio alagado, neste sentido, todas as aulas de Educação Física foram transferidas para o auditório da escola. Como não havíamos planejado a aula observando que poderiam ocorrer as adversidades do meio, mas havíamos planejado a mesma pensando num dia sol, como normalmente os dias se perfazem ao longo do ano. Fomos para a escola, no auditório começamos a pensar em como seria nossa intervenção, então, lembrando das aulas anteriores e das conversas realizadas em sala de aula com alguns professores, decidimos elaborar algumas perguntas com vistas a compreender se aquela percepção que estávamos tendo em relação à turma realmente era verídica. As perguntas foram as seguintes: Porque você gosta ou não de futsal? Você gosta de jogar ou não com os/as meninos/as? A partir destas perguntas com as suas respectivas respostas é que começamos a nossa análise em relação ao problema que havíamos evidenciado.

Em relação à primeira pergunta: Porque você gosta ou não de futsal, é possível perceber que três meninas gostam de futsal, cinco não gostam e uma ficou indecisa, em relação aos meninos nove gostam do futsal, dois não e um ficou indeciso. As meninas que gostam do futsal disseram que gostam de jogar futsal, porque é legal, porque aprenderam durante as aulas ministradas pelos estagiários, porque aprenderam a compartilhar o jogo com os outros, porque os meninos sabem compartilhar a bola, também porque o futsal é um exercício bom, porque é um jogo rápido, atlético, divertido, cheio de truques, capaz de estabelecer e criar novas jogadas e dribles, é uma prática que produz experiência, possibilita o domínio do corpo, também porque é uma forma da mulher exercer seus direitos enquanto cidadã. Já as meninas que não gostam, disseram que é porque é uma prática horrível, horrorosa, a pior coisa que inventaram, também porque não sabem jogar, é um jogo chato, entediante, estúpido, idiota, perda tempo, desnecessário, preferem outros esportes, porque só os meninos jogam, porque tem que

correr, é uma prática que produz muito suor, provoca falta de ar, também é um jogo enjoado, nojento e cansativo. As meninas, no caso, apenas uma, disse que não sabe se gosta ou não, porque não sabe jogar, tem medo de se machucar durante o jogo, mas ao mesmo tempo, às vezes, gosta de praticar o futsal. Os meninos que responderam que gostam, disseram que é porque é uma prática legal, que se destacam, que se esforçam para fazer bonito, porque é legal fazer gol, porque toda a família joga e curte futsal, porque é divertido, porque gostam de correr, porque é parecido com o futebol, porque gostam de brincar de bola, porque no jogo à cooperação, porque tem dom, porque é movimentado, porque a prática do futsal contribui para o futuro profissional como atleta. Já os meninos que não gostam, disseram que é porque o jogo não tem emoção, não gostam de ser obrigados a fazer algo que não se interessam.

Os meninos que se mostraram indecisos, no caso, um apenas, disse que gosta e não gosta, porque o futsal é chato, que ninguém toca a bola, prefere o basquete, no futsal não se pensa, só se conduz a bola, é a mesma coisa sempre, mas às vezes gosta de jogar. Ao analisarmos tanto meninas quanto meninos, percebemos que onze alunos gostam do futsal, sete não gostam e dois não se decidiram, assim sendo, observamos que a maioria gosta do futsal.

Em relação a essa pergunta, descrita no parágrafo acima, é possível perceber que cinco meninas se excluem do conteúdo futsal ministrado nas aulas, ao dizerem que não gostam, assim como dois meninos. Porque chamamos de exclusão, por que a partir do momento que o aluno diz que não gosta do conteúdo, ele está se excluindo, mas estes aluno/as participam da aula, deixamos isso bem claro. Então podemos dizer que é um processo de exclusão do próprio aluno, esclarecendo, os alunos não se excluem da aula, mas do conteúdo. Essa exclusão pode ser decorrente das experiências anteriores que estes alunos/as tiveram com o futsal, que de alguma forma impactou ou não no seu gosto em relação a esta prática corporal.

Já os alunos/as que gostam, estes se incluem no conteúdo, pois mostram que faz parte de suas vidas, independente/dependente das experiências que tiveram, boas ou ruins, eles se identificam com a prática do futsal. Em relação aqueles/as alunos/as que ainda não se decidiram se gostam ou não do futsal, observamos que ainda não se identificam completamente esta prática, ainda estão tentando entendê-la e compreendê-la. Tendo o conteúdo como entrave das aulas, por gerar nos alunos divergências, Vianna, Moura e Mourão (2007, p.04), fizeram a análise de algumas dissertações e teses sobre gênero, nesta análise mostram a visão de uma autora especificamente de uma dessas dissertações, que entende que “a falta de diversidade no conteúdo das aulas gera exclusão das meninas e meninos (o grifo é nosso)”.

Pensando nisso, esse pode ser um dos fatores que levam alguns alunos/as a não gostarem do futsal ou também a gostarem. Devemos pensar “[...] se é o gosto e o aprendizado da técnica os fatores de exclusão, deveríamos investir na diversidade de conteúdos ou nas estratégias de aprendizado da técnica dos esportes? [...] Se realmente os esportes coletivos de confronto são instrumentos de dominação masculina (o grifo é nosso), onde as mulheres são minoria [...] no ambiente escolar (o grifo é nosso) não seria

mais transformador insistir no ensino dessas modalidades a todas as meninas? [...]” (VIANNA; MOURA; MOURÃO, 2007, p.08). Essas questões ficam para reflexão, a resposta só encontraremos no dia-a-dia da prática pedagógica.

No que concerne à segunda pergunta: Você gosta de jogar ou não com as/os meninas/os, notamos que cinco meninos gostam de jogar com as meninas, mas seis não gostam, um aluno não soube responder a questão, em relação às meninas, uma gosta de jogar com os meninos, mas cinco não gostam e três ficaram indecisas. Aos analisarmos as respostas, os meninos disseram que gostam de jogar com as meninas, porque é legal, porque compartilham a bola, fazem gols, porque não são competitivas, não ficam reclamando. Já os meninos que não gostam jogar com as meninas, disseram que é porque elas não sabem jogar, os machucam, são frescas e os chamam de ladrões.

Em relação às meninas, estas disseram que não gostam de jogar com os meninos, porque jogam muito forte, machucam-nas, porque elas se acham frescas para este tipo de jogo, porque os meninos jogam bem, porque precisam jogar com alguém do mesmo nível delas, porque os meninos são chatos, se acham os donos de tudo e de todos, querem mandar, não tocam a bola, trapaceiam, são intrometidos. Todavia, aquelas meninas que gostam de jogar com os meninos, no caso, apenas uma, disse que é porque aprende coisas com eles, que com as meninas não é possível em relação ao jogo de futsal, também porque o jogo com os meninos é mais sério, eles têm o domínio do jogo. Há aquelas meninas que são indecisas, que gostam e não gostam de jogar com os meninos, elas disseram que é porque os meninos são valentes, pisam no pé delas durante o jogo, trapaceiam, roubam, enchem a paciência, são agressivos, não tocam a bola, mas que às vezes eles ajudam-nas a jogar o futsal, também, porque é bom jogar com eles, pois sabem jogar.

Em relação à pergunta, descrita no parágrafo acima, percebemos um problema de gênero, pois há meninas que não gostam de jogar com os meninos, por causa das suas limitações motoras, desconhecimento do jogo, porque não tocam a bola durante o jogo e porque trapaceiam, há meninos que não gostam de jogar com as meninas, porque dizem que elas não sabem jogar, os machucam e os chamam de ladrões. Há apenas uma menina que gosta de jogar com os meninos, porque aprende mais sobre o jogo ao jogar com eles, o que não é possível com as meninas e também porque os meninos quando jogam o fazem de maneira concentrada. Há meninos que gostam de jogar com as meninas, porque não são competitivas, não reclamam, compartilham, ou seja, tocam bola durante o jogo. Há meninas que estão “em cima do muro”, pois utilizam os argumentos daquelas que não gostam e das que gostam. Tendo em vista o que foi explanado acima, Vianna, Moura e Mourão (2007, p.03) dizem que “[...] o pivô da realidade entre meninos e meninas, nas aulas de EF, é mais habilidade e menos oposição em relação ao sexo dos participantes [...]”.

Além das questões expostas como problemas para este artigo, entendemos que outras questões que estiveram presentes no questionário realizado na quarta aula de nossa intervenção, possam contribuir para compreender um possível gosto pela prática do futsal ou não, deixamos claro, que pode ser um fator, mas não necessariamente uma

verdade, apenas um apontamento. A seguir apresentamos as perguntas três e quatro, como uma possibilidade para o entendimento da primeira pergunta.

No que tange a terceira pergunta: Se alguma pessoa da sua família joga futsal, três meninas disseram que têm, seis disseram que não têm, já em relação aos meninos, seis responderam que sim, cinco disseram que não e um aluno não compreendeu a pergunta. Fazendo uma análise geral entre meninas e meninos, percebemos que nove alunos tem alguém na família que joga, onze disseram que não têm. Sendo assim, notamos que o gosto ou não pelo futsal não se restringe ao contexto familiar, ou seja, está para além do convívio com a família, neste sentido, podemos dizer que a mídia e o contexto escolar exercem influência na escolha dos alunos.

Na quarta pergunta: Se os seus pais gostam de futsal, três meninas disseram que sim, cinco disseram que não gostam, uma não sabe, no que se refere aos meninos sete disseram sim, dois não e dois não sabem. Observamos ao analisarmos tanto meninas quanto meninos que dez alunos os pais gostam, sete os pais não gostam e três não sabem.

Na quinta intervenção realizada no dia 28/03, o objetivo descrito no plano de aula, era de que os alunos transformassem as regras do futsal conforme a sua realidade, no caso, como havíamos evidenciado, a partir da observação das aulas e do questionário, um problema de gosto pela prática e outro de gênero junto com preconceito entre meninas e meninos, tentamos nesta aula direcionar para que à transformação das regras girassem em torno desses problemas, neste sentido, Sousa e Altmann (1999, p.63) ressaltam que “Adaptar as regras de algum jogo ou esporte como recurso para evitar a exclusão de meninas desconsidera a articulação do gênero a outras categorias [...]”. Como são questões que precisam, de muito mais do que uma simples aula para serem trabalhadas, não conseguimos que essas questões fossem resolvidas, mas nosso objetivo da aula, em parte foi alcançado, pois os alunos modificaram/criaram as regras.

Considerações Finais

Concluimos que em cinco aulas de estágio supervisionado não é possível trabalhar o futsal com todos os elementos técnicos, táticos, sociais e culturais que o envolvem. Entendemos que em cinco aulas não é possível identificar problemas e estudá-los com mais afinco, também por não estarmos todos os dias na escola no qual fizemos o estágio, não conhecermos a turma mais intimamente, apenas ficarmos um dia da semana na escola, não foi possível realizarmos um trabalho que realmente venha transformar aquela realidade ou impactá-la. O tempo reduzido do semestre, os feriados, o tempo reduzido do estágio, não possibilitaram que estudássemos questões, que a partir do olhar ou da observação poderíamos identificar com mais facilidade.

Os problemas evidenciados nas aulas, em relação ao gosto ou não pela prática do futsal e separação entre meninos e meninas, não tiveram como serem estudados e aprofundados, o que conseguimos fazer foi identificar estes problemas e saber qual é o posicionamento dos alunos e suas opiniões, que possibilitou na quinta intervenção direcionarmos a aula para as questões evidenciadas. Estas questões se colocam, a nosso

ver, como superficialmente investigadas, sem aprofundamento teórico, pois conhecemos pouco sobre os problemas que evidenciamos.

O estágio no formato que se encontra, não possibilita produzirmos ou evidenciarmos situações da realidade da escola, pois estudamos superficialmente, impossibilitando durante as aulas que tenhamos um olhar de professor pesquisador. Estamos no estágio supervisionado mais com o intuito de aprendermos a dar aula, do que observar se há problemas a serem evidenciados e pesquisados, pois a nossa formação teórica e prática, não possibilita-nos sermos tão reflexivos, críticos e muito menos sabermos dialogar com a literatura, pois o tempo é curto e não temos retorno daquilo de fazemos. As disciplinas do curso cooperam para que possamos entender minimamente a educação física escolar, pois os professores repetem o conteúdo ou o ensinam “jogado”, sem dar muito importância, pois ao verem que os alunos não estão interessados, tendem a fazer a mesma coisa, se importam mais com o mestrado e com suas pesquisas.

Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n.19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr de 2002.

LUCENA, Ricardo. **Futsal e a iniciação**. Rio de Janeiro: 6ª edição: Sprint, 2002.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.28, n.1, p. 107-116, jan./jun de 2002.

SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do ensino da educação física/coletivo de autores**. São Paulo: Cortez, 2006.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 48, p. 52-68, 1999.

VIANNA, Alexandre Jackson Chan; MOURA, Diego Luz; MOURÃO, Ludmila. Gênero e Educação Física Escolar: Uma Análise das Evidências Empíricas sobre a Discriminação e o Sexismo. In: XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007, Pernambuco. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.cbce.org.br/cd/resumos/244.pdf>. Acesso em: 01 de abril de 2013.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Bianca Carminati Schmidt
Lyvia Rostoldo Macedo
Mariana Netto Parreiras

Introdução

Esse artigo tem como objetivo discutir, problematizar e produzir experiências de formação docente com alunos das séries finais do Ensino Fundamental, vividas no movimento de integração com as disciplinas Estágio Supervisionado em Educação Física, Ensino da Educação Física no Ensino Fundamental II, Educação Física, Adaptação e Inclusão e Educação Física Família, Sociedade e Escola.

As intervenções e observações foram realizadas em uma escola, localizada no bairro Jardim da Penha, em Vitória. Por estar localizada num bairro de classe média, os alunos dessa instituição não representam um grupo de risco social. A escola é grande, possui vários materiais para realização das atividades de Educação Física além de dois espaços, uma grande quadra coberta e outra menor ao ar livre. O local onde aconteciam as intervenções era mudado a cada semana entre os professores de educação física do Ensino Fundamental I e II, uma semana na quadra coberta, outra na quadra externa.

Foram cinco aulas ministradas, uma por semana, sempre às terças-feiras. Fomos contemplados com a turma do 8º ano, totalizando 30 alunos. Escolhemos como conteúdo a ser trabalho o Vôlei, pois nós três já havíamos participamos da oficina de voleibol no CEFD-UFES, porém nunca colocamos em prática o que aprendemos na função de professor. Utilizamos também este conteúdo por saber que os alunos gostam de jogar, mas muitas vezes não conhecem algumas técnicas e fundamentos que precisam ser aprendidos/aperfeiçoados a fim de obter-se uma melhor fluidez no jogo. Segundo BOJIKIAN:

Seja para lazer, para manter a saúde, ou mesmo para competir de fato, o voleibol é um dos esportes mais procurados. A televisão fez com que, independente da classe social, o brasileiro começasse a interessar-se por voleibol, a entendê-lo e praticá-lo. (BOJIKIAN, 2005, p 20)

As aulas 1, 2 e 3 aconteceram como o planejado (apenas na aula 2, faltou uma atividade, “rede humana”, devido a aula ter seu término antecipado pela professora regente, porém a atividade foi ministrada na aula posterior). A aula 4 não ocorreu devido à forte chuva que caía no dia. Por isso modificamos a aula 5, selecionando as atividades mais importantes dos planejamentos 4 e 5 e ministrando de maneira lúdica e divertida.

Ficamos muito satisfeitas de perceber que os alunos se divertiram durante as aulas, se propuseram a realizar as atividades e, de maneira geral, gostaram do conteúdo selecionado, não tendo problemas com o mesmo. Não percebemos pontos que modificaríamos, avaliamos as intervenções positivamente.

A temática “gênero” foi percebida de maneira muito tranqüila, pois não observamos tantos problemas em relação a isso. Meninos e meninas se relacionaram de maneira cooperativa e amigável em praticamente todas as aulas. Em meio a nossos estudos, encontramos uma pesquisa realizada em Santa Maria, RS, em uma escola Estadual, com 46 alunos das 7^a e 8^a séries onde eles afirmam:

Sobre as relações de gênero nas aulas de Educação Física, as meninas valorizam a importância das aulas mistas para diminuir diferenças e preconceitos. Os meninos concordaram em parte, pois gostariam de ter alguns momentos de atividades separadas por gênero (CRISTINO; KRÜGER; KRUG, 2006, p: 5).

Apenas na terceira aula, quando a turma foi dividida em três grupos para realizar a brincadeira de "cinco cortes" que em um destes grupos os meninos queriam tirar as meninas da brincadeira, então entre eles combinaram de "eliminar as meninas" e sempre tocavam a bola entre os eles tentando acertar alguma menina a fim de que ela saísse da brincadeira, a professora pediu que os meninos não fizessem isso e que jogassem a bola mais devagar, pois estavam jogando a bola com muita força e poderia machucar alguém.

A professora percebeu que não poderia julgar aquela atitude como um “problema” de gênero e sim por uma brincadeira criada naquele momento, pois ao decorrer de todas as aulas não tivemos nenhuma questão que nos chamasse a atenção relacionada ao gênero. Percebemos isso também no último dia de aula no qual perguntamos o que os alunos achavam fazer educação física meninos juntos com as meninas, se eles gostavam ou não de jogar juntos, se tinham algum problema nisso, e eles relataram que não ligam de jogar juntos e não tem problema nenhum com isso, disseram que se dão bem. Ou seja, essa questão de gênero nem sempre é um problema, SEGUNDO SOUZA E ALTMANN (1999) essa barreira do gênero pode ser dissolvida.

Um entendimento dos gêneros como opostos não é exclusividade do mundo adulto. Após examinar construções de gênero em falas e em jogos de crianças em escolas primárias inglesas, FRANCIS (1998, p. 42) afirma que as próprias crianças construam os gêneros como opostos, a fim de reforçar seu senso de identidade feminina ou masculina. Entretanto, essas culturas não eram congeladas, e as fronteiras dessa divisão eram freqüentemente ultrapassadas ou recusadas. Similarmente, THORNE (1993) relata ocasiões em que o senso de gênero como fronteira se dissolvia, e

meninos e meninas interagem descontraidamente.
(SOUZA;ALTMANN, 1999, 56)

Metodologia

Entendemos que a metodologia é um dos elementos do processo ensino aprendizagem e da estruturação da ação didática que procuram motivar e orientar o educando na busca do saber escolar, relacionando-o com o contexto sociocultural e econômico. Devido a isso procuramos levar uma metodologia de acordo com nossas experiências, aquelas que de alguma forma nos tocaram, por exemplo, LARROSA (2002) afirma que:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (LARROSA, p.21, 2002)

Optamos por uma série de procedimentos metodológicos que englobam aspectos que trabalhem a coletividade e habilidades motoras e cognitivas, para isso realizaremos aulas onde iremos propor aos alunos que os mesmos pensem em formas de jogar o voleibol onde todos possam jogar evitando a exclusão, para uma melhor dinâmica da aula utilizaremos jogos a fim de trabalhar alguns fundamentos do vôlei como, por exemplo, a manchete, o corte, o saque, o toque, com o jogo iremos trabalhar esses fundamentos de uma forma mais lúdica evitando o tecnicismo. Com base nisso e em nossos objetivos, utilizamos como abordagem metodológica a teoria Construtivista afirmada no PCN de 1998:

Na perspectiva construtivista, a intenção é a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, e para cada criança a construção desse conhecimento exige elaboração, ou seja, uma ação sobre o mundo. Nesta concepção, a aquisição do conhecimento é um processo construído pelo indivíduo durante toda a sua vida, não estando pronto ao nascer nem sendo adquirido passivamente de acordo com as pressões do meio. Conhecer é sempre uma ação que implica esquemas de assimilação e acomodação num processo de constante reorganização. (PCN, 1998, P 24)

Nós professoras tratamos o conhecimento do aluno como um conhecimento válido que poderia sofrer alterações de acordo com as discussões e as trocas de conhecimento realizadas durante as aulas, com isso o processo de ensino aprendizagem se deu por meio de uma troca onde todos expuseram seus conhecimentos e dúvidas.

A Formação por meio da experiência

Ao chegarmos à escola, tivemos uma boa recepção da pedagoga, ela nos explicou o funcionamento da escola e das aulas de educação física. Passamos durante as intervenções por três professores de educação física diferentes, devido à professora regente ter se ausentado. Observamos que os estagiários não estão munidos de muitas decisões, nós não podíamos ter atitudes mais severas com a turma devido a sermos meros “estagiários”. Até mesmo os próprios alunos possuem esse comportamento com os estagiários, porém não tivemos em nossas aulas problemas com eles devido a não sermos os professores, pois éramos tratadas como tal.

Como estagiárias, era preciso problematizar o modo como as nossas aulas (que integra nossas compreensões, objetivos, conteúdos, métodos e avaliação) manteriam diálogo com o projeto do/a professor/a de Educação Física, com o político-pedagógico da escola, com as expectativas dos/as alunos/as e dos/as demais professores/as, e com os *espaços/tempos* de formação inicial e continuada no qual estávamos inseridas, porém como não tivemos tempo de fazer um diagnóstico da turma, acabamos nós mesmas escolhendo o conteúdo a qual tínhamos uma boa afinidade. Obtivemos sorte com o mesmo, pois, os alunos se mostraram contentes com o conteúdo e participaram de todas as aulas sem muitos problemas, o que pra nós foi muito gratificante.

Alves (*et al.*, 2002) nos permite compreender a escola como um lugar que se constitui de estrutura física, documental, de múltiplos fazeres, saberes, poderes, afetos e relações; como palco de tensões e negociações das relações éticas, das questões estéticas, das diferenças étnicas, das opções sexuais, das diferenças culturais, da produção e difusão da violência, do uso e comércio de drogas, e, ainda, como um espaço praticado por sujeitos que conferem a ela encantamentos e sentidos múltiplos que serão negociados e compartilhados no Estágio Supervisionado em Educação Física.

Apesar de ser uma escola pública, como já citado anteriormente nesse artigo, os alunos da mesma são representados por uma classe média, residente nos arredores de Jardim da Penha. Talvez por isso, ou quem sabe por outro motivo, a família está muito presente na escola. Isso foi nos dito na primeira reunião que tivemos com a pedagoga, onde ela solicitou a nossa cooperação para um comportamento exemplar e até mesmo nos alertou sobre as vestimentas que deveríamos optar nos dias de estágio, alegando que seríamos observados pelos pais dos alunos, que diariamente circulavam por ali.

Também foi observado pelos nossos colegas de classe que intervêm as quintas-feiras, dia em que há um momento cívico na escola do qual os pais participam veementemente. Houve também quem relatasse que durante as aulas e a hora do recreio alguns olhos curiosos surgiam nas janelas dos prédios vizinhos afim de observar o que estava acontecendo na escola.

Nas aulas de Educação Física, Família, Sociedade e Escola, vemos que essa aproximação família/escola começou a partir da década de 80. Segundo NOGUEIRA (1998) isso se deu e vem se intensificando, pois: “... na atualidade, para além de suas funções tradicionais relativas ao desenvolvimento cognitivo do aluno, chama ainda para

si certa parte de responsabilidade pelo bem estar psicológico e pelo desenvolvimento emocional do educando.”

Em nossas aulas tivemos uma concorrência: os aparelhos eletrônicos. Um aluno em especial nos chamou a atenção por quase nunca participar das aulas para ficar sentado, com celular nas mãos e fones nos ouvidos. Com essa tecnologia avançada que estamos vivenciando hoje, fica cada vez mais difícil nos separarmos de nossos aparelhos celulares, pois através dele obtemos notícias de todo o mundo. Isso vem se refletindo nas nossas aulas, quase todos os alunos descem com os celulares para a aula de Educação Física, e por mais que os deixem em cima da mesa, sempre que podem, vão dar uma “espiadinha”.

Observamos então que o professor de educação física tem de estar sempre em contato e/ou “por dentro” dos aparelhos midiáticos tendo o professor que intermediar esse relacionamento. Para BELLONI (2001), a mídia, distribui imagens e linguagens, construindo sistematicamente o imaginário de muitos jovens, por oferecer significações através de mitos, símbolos e representações, estereotipando valores, normas e modelos de comportamento socialmente dominante. Considerando que “muitas dessas informações possuem apenas a forma do espetáculo e do entretenimento, distante de preocupações educativas formais” (BETTI, 2001:125).

Propomo-nos estudar neste trabalho, o caso de uma aluna do 9º ano, que apesar de não ser de nossa turma foi o que mais nos chamou atenção. A aluna possui uma limitação física na mão direita. Observamos ao longo das aulas que a própria aluna se exclui das aulas de educação física, ficando sozinha nos cantos ou mesmo parada durante a atividade. Segundo AMARAL (1995, p. 112), “[...] a deficiência, quando presente na sociedade, [...] jamais passa em brancas nuvens, muito pelo contrário, ela ameaça, desorganiza, mobiliza. Representa aquilo que foge do inesperado, ao simétrico, ao belo, ao eficiente, ao perfeito”.

Observamos logo na primeira aula do grupo, que ao chegar à quadra a aluna já ficou mais no canto. O grupo propôs o futsal para a turma. Ao longo da aula percebemos que a aluna ficou em quadra, porém parada, sem nenhum tipo de intervenção no jogo; Após alguns instantes a mesma se retirou e ficou sozinha no canto da quadra. Observamos que um dos professores foi falar com ela, mas a aluna ainda assim se recusou a jogar.

Após essa aula as outras foram iguais, porém a aluna nem tentou participar da aula, apenas se isolou. Visualizamos que em todas as aulas os professores foram conversar com ela, para saber o porquê de não participar e tentar convencê-la a ir para a aula. Entretanto, ela se mostrou irredutível e não quis ir.

Mesmo o grupo que estava ministrando as aulas para a turma da aluna mudando o conteúdo para queimada e diferenciações a aluna não quis participar. Não observamos nenhum tipo de exclusão na relação dos colegas com a mesma em questão. Foi percebido que a aluna tenta “esconder” a mão que tem limitação com o outro braço. Os professores que dão aula nesta turma nos relataram que a aluna, em conversa com eles, disse que não gosta de praticar esportes, por isso não realiza as atividades propostas.

Presenciamos também o comportamento da aluna no geral e percebemos que ela mal observa a aula, ficando em alguns momentos de cabeça baixa ou olhando para o lado externo da quadra, não interage em nenhum momento da aula, nem estimulando algum grupo a exercer tal atividade.

Em conversa com algumas alunas da mesma sala, elas nos relataram que a própria aluna com deficiência se exclui e não é só na aula de educação física, isso ocorre em qualquer aula. Também nos contaram que sempre foi assim, pois a aluna estuda no colégio há um tempo. Informaram-nos que a turma não corre atrás, para saber dela, pois é ela muito tímida.

Após esse diagnóstico inicial fomos conversar um pouco mais com a aluna para descobrir o porquê de ela se “excluir” das aulas, pois na última aula do grupo na escola ela mais uma vez se isentou da prática. Ela nos confessou não gostar de esportes nem de correr e o que mais gosta de fazer em seus dias, é escrever.

Quanto a essa fala, ao conversar com os estagiários que estavam ministrando aulas para a turma da aluna, eles nos disseram que para inseri-la na aula, tiveram que buscar um modo de realizar algo que estivesse em comum acordo com o sentimento da aluna. Como nos informa SASSAKI (1997):

Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros [e não o contrário] (SASSAKI, 1997, p.47).

Logo, eles entenderam que precisavam fazer algo que incluísse a aluna. Então tiveram a ideia de que a aluna escrevesse um texto onde falaria a visão dela das aulas e levantaria também o relato de alguns colegas de classe com suas opiniões. Eles nos informaram que a aluna topou e falou que entregaria no último dia de estágio. Também fomos de encontro à fala da professora de educação física regente do ensino fundamental II, e ela nos relatou que quando a aluna era mais nova, em uma de suas tentativas de fazer a aula de Educação Física, um professor fez um comentário que ela não gostou. Segundo a professora isso gerou nela um afastamento em relação às aulas de educação física.

Consideramos esta experiência válida, pois, mesmo não sendo o nosso grupo a dar aula para a aluna, pudemos observar o que de fato ocorre quando o aluno deficiente não quer fazer a aula e o porquê. Também conseguimos através dessas observações perceber o que poderíamos e/ou conseguiríamos fazer caso a aluna fosse de nosso grupo de intervenção.

Considerações finais

Após ministrarmos as aulas podemos concluir que todas se deram sem grandes problemas, tendo como o único desafio propor um ambiente de descontração e ao mesmo tempo de aprendizado, fazendo com que por meio de jogos os alunos

realizassem os fundamentos do vôlei sem se esquecer da parte técnica. Podemos dizer que apesar do uso de aparelhos celulares estarem presentes nas aulas, os alunos, quando as professoras pediam, sempre guardava o mesmo para que pudessem realizar a aula, apenas um aluno era exceção como foi citado anteriormente.

Quanto à participação dos alunos podemos afirmar que foram poucos os alunos que não queriam participar e que na maioria dos casos após alguma de nós conversamos e chamarmos os mesmos para a aula eles acabavam participando. Percebemos o interesse dos alunos em aprender quando realizávamos alguma atividade que trabalhasse algum fundamento específico onde os alunos estavam dispostos e se empenhavam para a realização do mesmo.

Na última aula fizemos uma avaliação geral a fim de descobrir o que eles acharam de ter vivenciado o vôlei e saber o que aprenderam com as aulas. Tivemos a avaliação positiva, pois os alunos disseram que tinha sido boa a experiência com o vôlei e que tinham aprendido com as nossas aulas.

Afirmamos assim a importância que a disciplina de estágio tem, pois nos possibilita uma aproximação com a realidade, sendo importante ministrar mais de uma aula para que possamos trabalhar melhor com determinado conteúdo e suas possibilidades podendo ver assim a evolução dos alunos quando estamos apresentando para eles um conteúdo novo ou que eles possuem pouco conhecimento.

Ao formularmos as aulas observamos a importância de buscar conhecimentos para a preparação da mesma fora da sala de aula, apesar de termos realizado a oficina de vôlei, buscamos outros conhecimentos em livros, pesquisas na internet e até mesmo em vivências que tivemos fora da universidade. É importante que busquemos outros conhecimentos para além do que vemos dentro da sala para que não tenhamos assim uma prática limitada.

Não é só frequentando um curso de graduação que um indivíduo se torna profissional. É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma” (FÁVERO, 1992, p.65).

Afirmamos também a importância de levar para quadra todo o conhecimento adquirido em outras disciplinas que abordam temáticas relevantes para que possamos montar uma aula ou um conjunto de aulas de acordo com a necessidade da turma. Percebemos nas aulas que todos esses conhecimentos e as temáticas discutidas aparecem em quadra.

Com isso julgamos importante que haja dentro da sala discussões voltadas para a prática na escola, discussões que abordem os possíveis problemas e as possíveis alternativas. Julgamos importante também a apresentação dos trabalhos para toda a turma para que todos possam ver o que foi trabalhado nas outras turmas da escola, como os alunos viram aquela temática, como se comportaram, os problemas que surgiram e as atitudes tomadas, ocorrendo assim uma troca de experiências.

Referências

- ALVES, N. *et al.* **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.
- AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência em companhia de Hércules**. São Paulo: Robe, 1995.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é Mídia-Educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BETTI, Mauro. **A janela de vidro: Esporte, televisão e educação física**. 3.ed. Campinas: Papirus, 2004.
- CRISTINO, A. P. R.; KRÜGER, L. G.; KRUG, H. N. **A construção de saberes reflexivos sobre corpo, gênero e sexualidade nas aulas de educação física**. *UNIrevista* - Vol. 1, nº 2: (abril 2006)
- CHICON, José Francisco. & SÁ, Maria das Graças Carvalho. **Adaptação e Inclusão**. Vitória:UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância,2012.
- FÁVERO, Maria L.A. **Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão**. In: ALVES, Nilda (org.) **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992. p.53-71.
- NASCIMENTO, Ana Claudia S. **Estágio Supervisionado2**. Vitória:UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância,2012.
- NOGUEIRA, Maria Alice. **Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação**. *Paidéia*, Ribeirão Preto, p. 91-103, fev./ago. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103863X1998000100008&script=sci_arttext>
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SOUZA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena. **Meninos e meninas: expectativas Corporais e implicações na educação física escolar**. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a04.pdf>> acesso em 30 de março de 2013.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL II

Guntter Scardua Muniz
Júlia Bigossi Aragão
Renan Vicente Loureiro

Introdução

Esse estudo foi realizado em uma escola pública que fica localizada em Jardim da Penha, Vitória, Espírito Santo. Esse bairro é formado, em sua maioria, por condomínios residenciais de pequeno porte e é considerado um bairro familiar e ao mesmo tempo universitário, por ser localizado perto da Universidade Federal do Espírito Santo. Em nossas intervenções e em conversa com a diretora da escola, notamos que os pais ou responsáveis das crianças são presentes no cotidiano escolar, participando das atividades da escola e ficando na escola até o momento dos alunos se encaminharem para as salas de aula.

Observamos também que parte dos alunos possuíam boas condições financeiras, tendo em vista os eletrônicos que percebemos no início de nossas aulas, e visto que muitos alunos moram no bairro da escola ou vão embora de van ou de carro.

A condição oferecida pela escola é excelente, comparada a outras escolas municipais. Ela oferece um espaço amplo para o intervalo, o que permite a convivência e integração entre os alunos. Possui também uma quadra poliesportiva coberta, um refeitório, auditório, biblioteca, cantina e também uma sala para a educação especial. Os banheiros são higienizados. Percebemos que a escola permanece limpa até depois do intervalo, o que nos leva a pensar sobre a conscientização dos alunos em respeito à limpeza. A escola possui um vigia no portão de entrada e saída. A única reclamação que ouvimos foi a falta de ventiladores na sala de aula, motivo de alguns alunos não participarem da aula. Pelo que se foi observado, os materiais da escola estão conservados, as cadeiras, mesas, murais estão em um bom estado, e por ser uma escola de nível municipal contém materiais diversificados e variados de educação física.

A intervenção é feita através da matéria Estágio Supervisionado da Educação Física no Ensino Fundamental II servindo de observação também para as matérias Educação Física, Adaptação e Inclusão; Família, Educação Escolar e Sociedade; Ensino da Educação Física no Ensino Fundamental II.

Foram ministradas ao todo cinco aulas por cada grupo, nossas aulas aconteciam as terças feiras. Ficávamos na escola de 7:00hrs até as 11:30hrs. Durante esse período ministrávamos nossa aula no horário de 7:50hrs até 8:40hrs e no tempo restante observávamos as aulas dos outros estagiários. Nossa aula era dividida em 40 minutos de exercícios e 5 a 10 de conversas no início e fim, a turma com que trabalhamos foi o 8º ano com uma média de 30 alunos, sendo a maioria meninas.

O conteúdo que escolhemos trabalhar nas cinco aulas de intervenção foi o futsal, pois todo o grupo tem aproximação com o conteúdo, mas a maioria nunca trabalhou com ele em aula. Segundo Leal (2008), o professor ao trabalhar o futsal deve desenvolvê-lo em todas as suas dimensões, apresentando a magnitude de informações que favoreça o

acesso dos alunos de modo a se interessarem e buscarem aprender mais sobre o conteúdo. Para ele a construção do conhecimento não deve ser restringida. Com base em Leal buscaremos ensinar o futsal e suas regras fazendo com que os alunos pensem sobre o conteúdo aplicado e suas variações. Um outro fator que devemos perceber em nossas aulas é a participação do gênero feminino e como é a interação entre os gêneros e o conteúdo abordado. Para Freire (1989) é essencial que tenhamos o objetivo de educar o indivíduo como um todo e de ambos o gênero proporcionando uma “Educação de corpo inteiro”, respeitando o indivíduo biologicamente, socialmente e psicologicamente contribuindo para formar cidadãos de corpo e mente para desenvolver intelectualmente um ser crítico e formadores de opiniões. Segundo o PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais):

O futebol pode ser praticado como um esporte, onde se valorizam os aspectos formais, considerando as regras oficiais que são estabelecidas internacionalmente (e que incluem as dimensões do campo, o número de participantes, o diâmetro e o peso da bola, entre outros aspectos), com plateia, técnicos e árbitros. Pode ser considerado um jogo, quando ocorre na praia, ao final da tarde, com times compostos na hora, sem árbitro nem torcida, com fins puramente recreativos. E, em muitos casos, esses aspectos podem estar presentes simultaneamente (Brasil, 1998, p.70).

Planejamos para as nossas aulas trabalhar com a experimentação do jogo de futsal construindo as regras, também com a aprendizagem dos fundamentos (condução, passe, chute a gol) e a aprendizagem de posicionamentos no futsal. Nossos objetivos ao planejar essas aulas eram: Realizar situações que gerassem a necessidade de ajustar o modo de jogar; aguçar a percepção e o desenvolvimento das capacidades físicas e habilidades de condução relacionadas às atividades desportivas; Vivenciar os aspectos relacionados à repetição e à qualidade do movimento do passe na aprendizagem (no contexto do jogo); Reproduzir diferentes formas de chute a gol; obter a participação dos alunos em atividades recreativas coletivas e individuais que trabalhem o posicionamento dos alunos na quadra;

Percebemos dos alunos uma rejeição em relação ao nosso conteúdo e nos perguntamos: foi o método que usamos para aplicar o jogo? ou a turma não gosta do tema escolhido? Até onde a turma conhece o futsal ou futebol midiático?

Metodologia

Em nossas aulas vamos buscar oferecer experiências de movimento para que os alunos consigam corresponder os desafios motores, não só os proporcionados por nos na aula, mas também os desafios do cotidiano em que precisarão se adaptar rapidamente. Baseado nisso escolhemos usar a abordagem pedagógica desenvolvimentista, Pois assim como os autores dessa abordagem defendemos a idéia

de que o movimento é o principal meio e fim da educação física, propugnado a especificidade do seu objeto (Chicon e Sá, 2010, p.26).

Segundo o PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) na abordagem desenvolvimentista a educação física deve proporcionar ao aluno condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido pela interação entre o aumento da diversificação e a complexidade dos movimentos. Manoel (2008) complementa o pensamento afirmando que a Educação Desenvolvimentista entende que a escola tem a responsabilidade de criar um ambiente sintonizado com as necessidades da criança definidas a partir do reconhecimento do processo de desenvolvimento pelo qual ela passa. Seguindo esse pensamento vamos buscar trabalhar os fundamentos do futsal oferecendo experiências de movimento adequadas ao nível de desenvolvimento, buscando alcançar habilidades motoras básicas e específicas. Para Go Tani a abordagem desenvolvimentista tem a preocupação de possibilitar aos escolares o desenvolvimento ótimo de suas potencialidades, particularmente as motoras, respeitando-se suas características peculiares de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem.

Faria Jr. (1995) entende que a prática do futebol como desporto de equipe pode atuar como meio eficaz de ensinar aos jovens a tolerância e aceitação das diferenças individuais. Em nossa primeira aula trabalharemos com habilidades básicas dos alunos permitindo manipulação e locomoção em diferentes situações, nas aulas que seguiremos buscaremos trabalhar habilidades mais complexas e específicas como condução, passe, chute, entre outras. Não queremos que os alunos se tornem profissionais, mas vamos buscar que eles passem a ter o conhecimento da técnica e da tática do futsal.

Desenvolvimento

Trabalhamos as atividades em dois espaços diferentes, uma quadra poliesportiva coberta e um pátio externo descoberto, onde possuí uma quadra de vôlei. A cada semana havia a troca de quadras variando assim os espaços e não havendo injustiça com nenhuma turma. Percebemos o lugar do estagiário na escola de uma forma maior e mais responsável do que talvez achávamos que seríamos incumbidos, pois os professores em geral, não possuem vontade nem incentivo para que proponham atividades que fujam de suas vivências, como por exemplo, a professora que só dava dança toda terça feira, e na quinta variava algum jogo, sem dar o real valor como na dança.

Podemos relatar também que a professora, pedagogos (as), se colocaram a disposição e não interferiram em nenhum momento no nosso trabalho, nos apoiando e nos auxiliando da melhor forma possível.

Assim sendo, o papel do estagiário passa de coadjuvante, para papel principal, entrando em cena com esperança de renovação e inovação nas atividades e modo de ensinar as mesmas para os alunos, de forma que nós também não pudemos inovar tanto, tendo em vista que não tivemos uma aula diagnóstica para com os alunos, mas procuramos relacionar nossos métodos de dar aula com as disciplinas nas quais estudamos.

Em nossa primeira aula no estágio supervisionado, não sabíamos como seria a turma que encontraríamos, pois não tínhamos feito nenhuma aula de observação, quando a turma chegou juntamos todos no centro da quadra e explicamos que trabalharíamos com o futsal, conteúdo que foi rejeitado pela maioria através das falas. Com o decorrer da aula algumas pessoas ficaram de fora da quadra, pois não gostaram do método que utilizamos para trabalhar os jogos, como várias pessoas ficaram de fora, não percebemos a “aluna X”.

Em nossa segunda aula trabalhamos com a queimada, logo quando começou o jogo percebemos que três alunos não estavam participando e fomos atrás deles para saber o porquê. A “aluna Y” alegou que estava com o pé machucado e que estava impossibilitada, a “aluna Z” explicou que sua coluna doía muito por conta das cadeiras e mesas da escola e por isso não queria participar da aula, e, por fim, a “aluna X” falou que não gosta de educação física.

Ao conversar com ela notamos que ela possuía uma deficiência física e que ela escondia a mão direita atrás do braço esquerdo. Perguntando se ela gostava de alguma atividade que poderia ser feita na aula de educação física, a “aluna X” respondeu que não gostava de fazer nada, que achava que ficar correndo era uma coisa inútil e idiota. Quando questionada sobre o que gostava de fazer em seus dias, ela respondeu que gostava de escrever. Ficamos sem ter ideias do que fazer, pois ela também falou que só fazia a aula de Educação Física quando era obrigada, para que não ficasse de recuperação.

Nesse dia começamos a nos questionar. Como nós estagiários poderíamos obrigar ela a fazer alguma coisa? Será que no caso do próprio professor, obrigar seria a atitude correta? Ao mesmo tempo não queríamos abrir mão da participação dela, queríamos fazer algo mas percebemos que em cinco aulas seria complicado

Em nossa terceira aula trabalhamos com o pique-bandeira e mais uma vez a “aluna X” ficou dentro da quadra, porém, no canto só olhando. Conversamos mais uma vez com ela e propusemos que ela escrevesse um texto onde ela falaria a visão dela das nossas aulas e pegaria também o relato de alguns colegas de classe com suas opiniões. Ela topou e falou que nos entregaria em nosso último dia de estágio. Durante as aulas não percebemos nenhum aluno chamando-a para participar, o que indicava que ou ela realmente não tem o costume de participar ou os alunos não conversam muito com ela. A única vez que vimos ela conversando com outra pessoa da sala foi durante a segunda aula que demos, com a “aluna Z”.

Ela não compareceu a nossa quarta aula, no dia choveu muito e alguns alunos faltaram, nossa aula foi em forma de gincana de perguntas e respostas onde dividimos a sala em dois times. Foi a aula que mais estivemos próximos aos alunos e teria sido a melhor aula para ela participar e interagir. Não chegamos a perguntar a nenhum colega de classe sobre ela até esse dia. Quando perguntamos a professora da turma ela disse que quando a “aluna X” era mais nova, em uma de suas tentativas de fazer a aula de Educação Física, um professor fez um comentário que ela não gostou segundo a professora isso tinha gerado um desconforto e retração por parte da aluna. A questão do

gênero não foi problema e não encontramos dificuldades em relação a isso, e podemos perceber que a família participa da vida escolar do aluno, pois a escola proporciona um bom ambiente pra isso.

Na nossa quarta aula, em que choveu impedindo a utilização da quadra, pensamos em fazer um jogo de perguntas e respostas, usando da disciplina da professora Liana, trazendo como tema a mídia e os esportes, para observar se eles ficam atualizados com alguns acontecimentos ocorridos atualmente no âmbito esportivo. Assim, negociamos a nossa aula, de forma a agradarmos os alunos e a nós mesmos para que pudéssemos observar como a mídia atinge aqueles adolescentes. Como foi lido no texto sobre *bulliyng*, nós não notamos que ocorra isso de forma incisiva na escola, mas percebemos a turma de forma unida, e os elementos lidos no texto se tornaram importante pra verificarmos e afirmarmos isso, de forma a sentir que a família se torna algo necessariamente presente no ambiente da escola, a fim de apoiar os pedagogos e a direção, para realizar uma prática pedagógica melhor e com mais sucesso.

Vivenciamos experiências que não imaginávamos que iríamos ter, como ter que praticamente mudar o enfoque principal e inicial do nosso plano de aula todo, as 5 aulas, fazendo-o flexível para que colhêssemos os frutos que as disciplinas almejavam.

Considerações finais

Com a rejeição do conteúdo que havíamos escolhido, resolvemos trabalhar ele de uma forma mais lúdica, focando também os outros esportes. Através da queimada valorizamos os diferentes tipos de arremesso. Ao trabalharmos o pique-bandeira colocamos um ponto a mais, onde além de passar com a bandeira para o seu campo a pessoa teria que fazer um gol. Além de motivarmos o trabalho em equipe, destacamos nessa brincadeira aspectos da corrida e habilidades básicas de chute. Em outros momentos trabalhamos com a regra dos 3 passes do handebol, com a condução de bola no futsal, entre outros. A turma para qual demos aula era bem unida e dava preferencia aos jogos em que podiam fazer todos juntos.

Referências

- FARIA JR, A. G. Futebol, questões de gênero e co-educação: algumas considerações didáticas sob enfoque multicultural. *Revista de Campo*, São Paulo, v. 2, n. 12, p. 17-39, dez. 1995.
- FREIRE, J. B. Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física. 4^a ed. Campinas: Scipione, 1989.
- LEAL, K. A. S. As atuais perspectivas do futsal no ensino fundamental. *Movimento e Percepção*, São Paulo, v.9, n.13, jul./Dez. 2008.
- CHICON, J. F.; SÁ, M. G. C. S.. Metodologia o Ensino da Educação Física. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC /SEF, 1998.

TANI, G. Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois. Revista da Educação Física/UEM, Maringá, v. 19, n. 3, p. 313-331, 3 trim. 2008.

EXPERIÊNCIAS COM ENSINO DO BASQUETEBOL

Luiza Figueiredo de Mello
Gustavo Marchetti
Matheus Frossard

Introdução

O objetivo do presente texto é relatar, discutir e problematizar as experiências vividas junto aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, no movimento de integração com as disciplinas *Estágio Supervisionado em Educação Física; O Ensino da Educação Física no Ensino Fundamental II; Educação Física, Adaptação e Inclusão; e Família, educação escolar e sociedade.*

A escola onde realizamos as intervenções se localiza em Jardim da Penha, Vitória – ES. Uma escola pública em um bairro de classe média alta, a maioria dos alunos mora próximo à escola que fica no centro do bairro, com vários prédios ao redor. A peculiaridade da escola é a presença dos pais, eles realmente participam da vida escolar dos alunos, vimos os pais presentes na escola todos os dias de nossa intervenção e muitas vezes nos sentimos observados e avaliados por eles, e, de acordo com o relato da pedagoga, isso realmente acontece. Nossas aulas aconteceram sempre na quinta-feira, as 10:10 horas, após o recreio, e a quantidade de alunos era sempre em torno de 30 alunos.

A escola possui uma quadra coberta e um pátio aberto onde os professores de Educação Física revezam o local da aula, (uma semana a professora do Ensino Fundamental I ministra aulas na quadra enquanto o Fundamental II está no pátio, e na semana seguinte o inverso). Ministramos quatro aulas para turma de 7ª série. Como conteúdo optamos pelo basquete, visto o mesmo ter grande representatividade nas mídias sociais, aceitação e interesse por parte dos alunos, possuir determinações espaciais, técnicas e de regras possivelmente conhecidas pelos alunos. Recordando que não tivemos contato anterior às intervenções, durante o processo de construção do plano de ensino, propondo-nos à utilização de um dado esporte, não pudemos ir muito além de supor ser o basquete uma boa ferramenta nesta etapa.

Não teríamos dificuldades em modificar o conteúdo de nossas aulas, em caso de rejeição por parte dos alunos, posto que, partindo da perspectiva de Elenor Kunz (2006), traçamos objetivos que seriam facilmente aplicados a outras práticas esportivas. Não nos faríamos assim incoerentes, dado o amplo leque de possibilidades que se nos propõe os PCN, mais particularmente quando, pelas definições ali apresentadas, compreendemos o esporte como:

[...] as práticas em que são adotadas regras de caráter oficial e competitivo, organizadas em federações regionais, nacionais e internacionais que regulamentam a atuação amadora e a profissional. Envolvem condições espaciais e de equipamentos sofisticados como campos, piscinas, bicicletas, pistas, ringues, ginásios, etc. A divulgação pela mídia favorece a sua apreciação

por um diverso contingente de grupos sociais e culturais (PCN, 1996)

Embora a escolha pelo basquete tenha sido influenciada também pelo conhecimento que o estagiário Matheus Frossard obtinha sobre o tal, buscamos literaturas que tratavam especificamente sobre a iniciação esportiva e fundamentos básicos do basquete. Como já fora dito, no entanto, o foco central de nossa intervenção não era o desenvolvimento biológico e funcional, voltado para a modalidade do basquetebol em seu modelo tradicional, o qual está imbuído da lógica de alto rendimento. Procuramos ao invés disso, com base na obra de Kunz (2006), traçar os seguintes objetivos a serem alcançados no decorrer de nosso trabalho:

- Compreender a hegemonia dos esportes de alto rendimento;
- Compreender as diferentes regras do basquete, suas modificações históricas e os interesses que as perpassam;
- Compreender as especificidades da modalidade e sua inserção na sociedade;
- Desenvolver táticas individuais e em grupos;
- Aprender fundamentos técnicos do basquete;
- Desenvolver as diversas formas de manipulação da bola de basquete;
- Experimentar os movimentos específicos;
- Inventar novas formas de jogar, participando na construção de novas regras e possibilidades de movimentos;
- Respeitar as regras do jogo e as diferenças dos colegas;
- Respeitar as possibilidades do próprio corpo e dos outros.

Excetuando as especificidades do basquete presentes acima, entendemos que os demais objetivos como “compreender a hegemonia dos esportes de alto rendimento” ou “respeitar as possibilidades do próprio corpo e dos outros”, por exemplo, seriam aplicáveis em aulas cujo conteúdo fosse outro.

Ocupamo-nos nesse período de observação/intervenção, de atentarmos para algumas questões primárias que nos foram suscitadas durante o trabalho e que buscaremos responder no presente texto, as quais são duas: a) Como as experiências vividas fora do ambiente escolar influenciam no modo como um dado indivíduo, pertencente a uma dada classe, habitante de um dado lugar se relaciona com as práticas corporais e com a produção cultural humana? B) O agrupamento dos “iguais” é reflexo / reprodução da divisão social excludente? É possível superá-las em nossas aulas, ou ao menos darmos passos nessa direção?

Metodologia

Ter no sujeito que se movimenta, e em seu corpo o berço da cultura, nos conduz ao momento que antecede o fenômeno cultural que se organiza, sistematiza e até mesmo se comercializa. O lançamento vem antes do arremesso, e a corrida antes da disputa. E

vem com sentido, com expressividade, não ao acaso, mas para um algo. O corpo que chega a nós na escola, já pulou, deitou, correu para algo, e, portanto, desenvolveu um modo próprio, único, criativo e adaptativo. Quando propomos uma atividade que se sistematiza, que traz um objeto cultural previamente estabelecido, fixo, corremos o risco de podar essa criatividade e capacidade adaptativa. Por isso, por meio de uma certa “des-sistematização” ou reestruturação do basquete, efetuamos atividades em que o corpo poderia criar novas possibilidades de manifestar-se.

Larossa (2002) nos aponta a degradação do sentido da experiência, cada vez mais extinta dada a obrigação de se adquirir informações e conclusões, a dinâmica do trabalho, da produção e até mesmo na escola onde “o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso também em educação estamos cada vez mais acelerados e nada nos acontece” (p. 23). De certo modo, nossa intervenção tornou-se mais um pacote, passagem breve, efêmera, pouco sentida pelos alunos, e, se não nos acautelarmos, também por nós.

Experiências que passam a uns [...] e a outros não.

Na primeira aula realizada apresentamos o conteúdo que seria trabalhado e não pudemos perceber nenhuma manifestação clara de rejeição dos alunos. Após o início com a apresentação do conteúdo nos fizemos algumas perguntas sobre os conhecimentos deles sobre o basquete e a partir daí fizemos uma pequena apresentação da história do basquete. Nessa mesma aula foram desenvolvidas mais duas atividades lúdicas que envolviam fundamentos do basquete, no fim da aula fizemos um jogo de basquete onde o passe era prioridade. Durante o jogo observamos que um aluno apresentava uma habilidade motora muito mais desenvolvida em relação aos demais, e alguns alunos reclamaram, pois não eram do time dele. Algumas reclamações por parte das meninas também ocorreram, como a dificuldade em disputar com os meninos que apresentavam uma forma de jogar mais agressiva e ágil.

A escola realiza aulas de educação física em turmas mistas, ou seja, meninos e meninas juntos, e o horário de aula é no turno regular. Durante as aulas vimos que há uma integração entre os meninos e as meninas muito boa. Observamos alguns acontecimentos que nos marcaram em relação ao gênero, por exemplo, em uma das atividades onde sugerimos que eles se dividissem em grupos separando meninos das meninas eles decidiram entre eles que era melhor todos fazerem juntos a proposta atividade. Outro exemplo foi na última intervenção nossa com a turma, o local que podíamos usar era o pátio externo da escola, porém havia apenas uma parte coberta e a turma seria dividida em dois grupos que iriam se revezar entre a sombra e o sol. A turma ao se dividir sugeriu que fossem organizados um grupo dos meninos e outro das meninas e que o das meninas poderia ficar na sombra durante toda a aula. Observamos ainda que durante o período de intervenção na escola e mais claramente na última aula que havia um interesse maior das meninas em prestar atenção nas explicações do professor-estagiário (homem) do que quando a professora-estagiária (mulher) ministrava a aula.

A grande maioria dos alunos apresentava ter acesso a um acervo cultural cujas raízes são estrangeiras. Nesse sentido, a escolha pelo basquete pode ter sido aceita com facilidade dado sua importação norte-americana. Alguns adereços, como o chapéu de um duende, personagem de um conhecido jogo para consoles da *Nintendo*, que uma menina utilizou na primeira aula e alguns diálogos entre alunos sobre a obra “As Crônicas de Nárnia” do escritor irlandês, largamente reconhecido na Inglaterra, Clive Staples Lewis (1898-1963). A cultura estrangeira é, indiscutivelmente, presente entre os frequentadores daquela escola, acessível à grande maioria, que apresentou também ter condições de obtenção de produtos derivados dessa cultura.

Como citado, chamou-nos a atenção um aluno de grande habilidade para o basquete, negro, de porte físico superior aos demais de sua sala e repetente, que pareceu-nos não ter o mesmo acesso acima descrito. Tentamos nos aproximar dele ao longo das quatro intervenções, ele, no entanto, se esquivava e não participou senão de nosso primeiro dia na escola. Esse fato suscitou em nós algumas questões. Dada sua elevada habilidade e destaque dentre os demais alunos, ele teria se sentido desmotivado em participar de nossas aulas? O fato de sermos estagiários terá influenciado em sua posição? O distanciamento do citado aluno dos demais ocorria somente em nossas aulas? Está aí presente um distanciamento que nos revela a minúcia com que se apresentam em nossas escolas as disparidades sociais e culturais?

Eu, Gustavo, não pude deixar de me encontrar em tal observação. Dado o texto de Larrossa (2002), permitindo que tal experiência “me passe”, tornei a outro momento que *me passou* em minha experiência escolar. Lembrei-me do desprazer com o qual eu participava, quando participava das aulas de Educação Física, quando estudante bolsista do colégio Marista em Vila Velha. Por ser de uma classe mais baixa que da maioria dos estudantes da escola, eu sempre me unia aos outros estudantes bolsistas e filhos de professores.

A escola possuía grande infraestrutura, e era cercada por incentivos próprios da cultura consumista. Ao lado um *McDonald's*, nos fundos ônibus escolares, e barraquinhas vendendo um certo gelo com corante de nome *American Ice*, e algumas vezes as aulas eram interrompidas por alguns minutos para que fosse anunciada uma viagem para a *Disney*. Isso não me afetava porque não me atraía, até o momento em que, entregando um dos folhetos sobre a viagem para meu pai, o ouvi dizer que não tinha condições de pagar tal viagem. Eu não queria ir mesmo, mas me entristeceu o fato de que se eu quisesse ir não poderia. Descobri ali que há coisas que não são para todos. Na escola passei pelo que hoje chamam de *bullying*, eram adesivos colados nas costas quase todos os dias. O resultado disso era que constantemente eu não desejava comparecer às aulas e tinha notas abaixo da média. Fora lá que descobri o que era ficar de prova final, antes disso eu era sempre o exemplo e líder da turma.

Remeto-me a esse momento a fim de retornar para nossa intervenção com um olhar mais próximo, mais encarnado, vivido, que sente e não somente analisa a experiência passada ali. Pergunto-me se o nosso aluno de destaque não enfrenta dilemas que se assemelhem aos meus. Sua postura agressiva e dominante com relação aos

demais companheiros de turma não nos revelaria algo mais que uma questão de gênero? O agrupamento dele a outros alunos negros, igualmente hábeis e que “curtem” funk se dá ao acaso? Não são os tais representantes de um grupo que, apesar de presente no mesmo ambiente, tendo acesso às mesmas práticas e conteúdos que os consumidores de cultura estrangeira que citei anteriormente, não usufruem (e não por simples falta de voluntariedade e disposição) das mesmas? Se sim, pode-se relacionar sua elevada habilidade corporal e sua “inferior” (visto que era repetente) intelectualidade lógico-verbal à posição ocupada por esse indivíduo? Poder-se-ia também relacionar a falta de habilidade de alguns outros alunos ao modo como se apropriam da cultura, ou seja, um modo de consumo, que expõe a cultura como mercadoria?

Considerações finais

Por meio da pesquisa realizada nesse período, pudemos notar as dificuldades e limitações de nossa atuação dentro do ambiente escolar. Se deixar passar por esta que é a realidade encarada diariamente por trabalhadores não bem remunerados e bem pouco reconhecidos pelo trabalho e benefício que otram em favor da sociedade, leva-nos a atentarmos para os desafios que nos aguardam, a suscitar questões que, esperamos, não cansemos de fazê-las e que nem elas mesmas deixem de nos importunar até que sejam respondidas e superadas. Notar que a complexa sociedade em que vivemos demanda-nos compromisso que passa (e vai além) pelo/do nosso plano de aula, convida-nos à busca de uma ética e um modo de viver cujo paraíso e fim não sejam moitas de cifrão sobre as quais regaladamente descansaremos um dia (se tivermos sorte). O estágio é apenas um aperitivo que sequer “tampa o buraquinho do dente”, como diz um tio meu, mas que nos possibilita refletirmos do lado de fora da “roda viva” do mercado de trabalho que nos aguarda, resgatando o desejo por encontrarmos sentido no que seja ser professor num mundo de diferenças e diferentes, disparidades e injustiças.

Referências

KUNZ, E. Transformação didático-pedagógico do esporte, 7. Ed., Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.
Parâmetros curriculares nacionais : Educação física / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 96p.

UM OLHAR SOBRE GÊNERO E INCLUSÃO NO ESTAGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA II

Danielly Suely de Almeida Pereira
Denise Maria da Silva Ribeiro
Mariana Rocha Lucio
Weverton Martins Pereira Araujo

Introdução

O objetivo do presente artigo é discutir, problematizar e produzir experiências de formação docente com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, vividas no movimento de integração com as disciplinas Estágio Supervisionado em Educação Física; Ensino da Educação Física no Ensino Fundamental II; Família e Educação Escolar e Sociedade; Educação Física Adaptação e Inclusão; Seminário Articulador de Conhecimento.

A escola está localizada no bairro Jardim da Penha, na cidade de Vitória, Espírito Santo, que é considerado bairro de classe média¹³. Os alunos da turma em que foram ministrados as aulas são moradores de Jardim da Penha, Jardim Camburi, Praia do Canto, e apenas uma aluna mora em Nova Carapina na cidade de Serra. A escola atende alunos do 1º ano do ensino fundamental ao 9º ano, nos turnos matutino e vespertino, e seu funcionamento é das 07:00 às 11:30 e das 13:00 às 17:30.

O espaço físico da instituição é amplo, possuindo quadra coberta, pátio, refeitório, auditório, cozinha, sala de informática, banheiros masculinos e femininos, uma sala onde são destinados a guarda dos materiais de educação física, cantina, salas de aulas, entre outros. As salas de aula localizam-se no segundo pavimento da escola, onde o acesso se dá pela escada ou rampa. Todas as quintas-feiras a escola organiza-se em um momento cívico onde canta-se o Hino Nacional.

A turma em que foi realizada a intervenção foi a 5ª série A, com 33 alunos sendo 19 meninas e 14 meninos. Ministramos três aulas, e doze aulas observadas dos colegas, permanecendo assim o período de cinco semanas na escola.

Escolhemos o conteúdo handebol porque se adéqua a faixa etária dos alunos, pois, os mesmos acabaram de sair do ensino fundamental I e não vivenciaram os esportes coletivos nas aulas de educação física, apenas os jogos e brincadeiras. Com isso trabalhamos o mini-handebol, onde os alunos iniciaram a vivência com os esportes coletivos. Essa escolha levou uma diversidade de oportunidades que pode ser trabalhadas de forma lúdica, o que propiciou a participação de todos nas aulas.

Os objetivos das aulas eram:

- Compreender o handebol, sua história e regras básicas, bem como o jogo mini handebol;
- Vivenciar o jogo coletivo de mini handebol e conhecer os seus fundamentos básicos;

¹³ http://www.jardimdapenhaonline.com.br/historia_bairro.asp, acessado em 20/02/2014.

- Respeitar o tempo e o espaço do outro através do jogo misto;
- Conhecer a história do handebol e vivenciar alguns fundamentos básicos;
- Desenvolver o passe e recepção;
- Experimentar defesa e ataque;
- Vivenciar os tipos de marcações e o arremesso;
- Organizar um mini campeonato.

As questões que serão trabalhadas no presente artigo são:

- Como as questões de gênero atravessam as aulas de educação física?
- Como as diferentes demandas dos alunos interferem nas aulas de educação física?

Metodologia

Usaremos como referencial teórico as narrativas de formação, desenvolvidas por Larrosa (2002) e Ventrone et al (2011). As narrativas contadas serão o modo que notamos as nossas experiências, é narrar de modo que foram vividas, contribuindo assim no processo de formação do ser professor.

Larrosa (2002, p.28) explica que “a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem pré-ver nem pré-dizer”. Com isso podemos perceber durante o estágio, a experiência não foi algo pré-estabelecido, mas algo construído ao longo do processo, passado de professor para aluno e aluno para o professor. De acordo com Ventrone et al (2011, p.48):

Assim, narra-se pode contribuir para descobrir-se, analisar-se e ressignificar. É nessa perspectiva que esta proposta de investigação caminha tendo em vista o torna-se professor, pois conhecer-se vai além do simples fato de compreender como se processa a formação.

Das poucas intervenções que foram possíveis serem feitas a relação entre “professor” e aluno, foi rica de conhecimentos para ambas as partes, a experiência do estágio nos fez refletir que obter informações não é ter conhecimento. A docência se constrói ao longo dos desafios que nos são propostos em sala/quadra de aula sendo o aluno sujeito principal dessa prática.

Desenvolvimento. Como as questões de gênero atravessam as aulas de educação física?

Nós educadores por opção, temos o compromisso de desenvolver um processo educativo acolhedor que privilegie a sala/ quadra como espaço de aprendizagem de todos os que ali se encontram. Para tanto, precisamos tornar nossas aulas o menos restritiva

possível, mobilizando a todos de modo a considerar as diversas diferenças presentes no contexto escolar (SÁ; CHICON, 2012, p.9).

Ao falarmos de diferenças, gostaríamos de chamar a atenção não somente para as questões que envolvam alunos com deficiência, mas sim para qualquer diferença que deparamos no cotidiano escolar, podendo ser elas: sociais, culturais, religiosas, gênero e alunos com deficiência.

Compreendendo que o papel do professor de educação física na escola é contribuir para a formação global do educando, que inclui os aspectos culturais, sociais e afetivos. Cabe a ele a importância de proporcionar a todos os seus alunos, indistintamente, as mesmas oportunidades de aprendizado, sem distinção de sexo e aptidões.

Durante as intervenções, foi possível observar o preconceito entre os alunos em relação ao gênero. Além dessa exclusão, existia também a por habilidades. Um dos fatores que leva a essa exclusão é o caráter competitivo na prática esportiva escolar.

A história da educação física mostra que ela sempre foi discriminatória, mantendo os papéis sexuais distintos e determinados, caracterizando os comportamentos masculinos e femininos, a serviço de uma ideologia sexista. Para melhor compreender, na época da república quando a educação física foi iniciada na escola, a ideia de ampliar as atividades praticadas pelo sexo feminino foi fortemente negada pela opinião pública, inclusive por alguns pais que chegaram a proibir a prática e participação de suas filhas nas atividades físicas, mesmo com o risco de vê-las perder o ano escolar (ROMERO,1994).

Romero (1994) acrescenta que, durante o Estado Novo a educação física serviu de instrumento ideológico à ditadura instalada, o governo militar investiu nessa disciplina em função de diretrizes pautadas no nacionalismo, na integração (entre os estados) e na segurança nacional.

Este quadro acabou colaborando para que a participação feminina ficasse restrita às comemorações e desfiles cívicos, já que no campo esportivo, a maior concentração ficava no sexo masculino. De acordo com Berria:

O que acentua os estereótipos de gênero nas aulas de educação física na escola é a determinação das atividades por sexo, por exemplo, a menina dança e o menino joga futebol. Se o objetivo das aulas é desenvolver as qualidades físicas, e as habilidades motoras, que são igualitárias aos dois sexos, se são trabalhadas a expressão corporal e o ritmo, são para os dois sexos, se for à força também se destina aos dois. O que não pode ocorrer é um sexo ser mais privilegiado em relação às oportunidades que o outro devido às características físicas serem mais determinantes em um sexo do que no outro. Com isso nas aulas de educação física acabam ocorrendo desentendimentos entre os alunos (2010, p.1).

O papel do professor de Educação Física é inserir na escola uma educação sem distinção, sendo assim, não podemos deixar nada passar por despercebido. Mas na prática ainda é possível observar por parte de alguns professores que existe uma diversificação de tratamentos para meninos e meninas, perpetuando os modelos sexualmente pautados pela família e sociedade.

Ao pensar nesses aspectos, buscamos desenvolver durante as aulas o conteúdo handebol, apresentado como mini handebol¹⁴, que aplica-se a faixa etária dos alunos e tem em seu contexto o caráter lúdico. Tenroller (2005, p.17) explica que o mini handebol “trata-se de uma modalidade de base que permite desenvolver nos seus praticantes as mais variadas qualidades: físicas, psíquicas, sociais e morais”. O objetivo das aulas era fazer com que a prática fosse realizada de forma mais prazerosa, sem exigir habilidades técnicas, de modo que não excluísse e constrangesse aqueles alunos menos habilidosos.

Pensamos sobre as possibilidades que existe sobre esse jogo no desenvolvimento das aulas de educação física quanto ao gênero, tendo em vista que as turmas são mistas, em virtude da legislação da rede pública. Então mais uma justificativa pela escolha, é pelo simples fato do mini handebol ser um jogo que possibilita a realização com times mistos, onde encontra-se meninos e meninas com os mesmos objetivos. Consistindo eles os de: interagir, colaborar, experimentar, vivenciar e respeitar.

Alguns dos objetivos foram alcançados, outros, porém não obtiveram o mesmo sucesso, pois precisávamos de uma permanência maior na escola. Um exemplo disso é em relação rejeição que as meninas sofrem durante as aulas. Isso é um reflexo do processo de transmissão cultural que reforça cada vez mais o problema.

Uma alternativa para tentar reverter este quadro, seria introduzir na fase anterior à iniciação pré-esportiva, dando início na educação infantil ao ensino fundamental I. Oferecendo para as meninas os mesmos estímulos motores amplamente explorados pelos meninos, minimizando assim os efeitos que proporciona maior envolvimento dos meninos nas diversas atividades, que ocorre não somente na escola, mas em casa, na rua, no parque entre outros.

Mesmo com todo esforço em fazer com que a turma interagir-se durante as atividades, ainda assim ocorreu oposição por parte de alguns alunos, que no momento da realização da prática, demonstraram dificuldade em aceitar as meninas e os colegas que possuía pouca habilidade motora para o jogo.

Essa discriminação é que muitas vezes colabora para que as meninas, os alunos com deficiência e os menos habilidosos, não tenham as mesmas experiências dos outros alunos, criando assim uma situação que leva à exclusão e a falta de motivação em realizar a prática nas aulas de educação física.

Nosso desafio começou quando unimos as diversidades do jogo coletivo entre os mais habilidosos e menos habilidosos, porém precisamos oferecer conhecimento a todos

¹⁴ Um jogo que foi criado pela Confederação Brasileira de Handebol (CBHB) para atender crianças de 6 a 12 anos de um projeto sociais.

sem distinção, construindo a cooperação e coletividade ao longo das aulas. O que iniciou o processo de respeito, confiança e troca de conhecimento, não só de professor e alunos, mas de aluno/aluno respeitando as limitações e o tempo do outro.

Realizamos a avaliação no último momento da terceira aula, perguntando: o que vocês acharam das três intervenções realizadas na escola? As respostas dos alunos foram as seguintes:

- Muito legais (ALUNO A).
- Eu achei que foi muito legal, todas as atividades que vocês deram, fazendo pelo menos metade delas que vocês passaram (ALUNO B).
- Divertidas (ALUNO C).
- Eu achei muito legal (ALUNO D).
- Eu gostei das tias, queria que elas ficassem pra sempre (ALUNO E).

Como as diferentes demandas dos alunos interferem nas aulas de educação física?

Intervirmos apenas em três aulas na escola, isso caracterizou a uma relaboração do planejamento. Na primeira aula, contextualizamos, exploramos o tempo e espaço do handebol, através das brincadeiras pique pega e uma queimada com diferentes regras. A segunda aula foi à inserção dos fundamentos básicos, o passe e a recepção, por meio das brincadeiras guarde a casa e o jogo dos dez passos com variações. Nessa aula os alunos não conseguiram assimilar o conteúdo proposto, com isso optamos em repetir a aula, que conseqüentemente seria a última. Inserimos então a atividade em roda, onde cada aluno tinha que tocar a bola para o outro, dessa forma avaliamos melhor o passe e a recepção de cada um.

Vimos à evolução de cada um e as dificuldades encontradas ao decorrer da aula, e ao final ocorreu o jogo dos dez passos, variando de acordo com as dificuldades que foram surgindo. Em uma mesma turma nos deparamos com alunos de diferentes pensamentos e habilidades, buscamos sempre conquistar a confiança de todos e manter o equilíbrio das relações.

O handebol como um jogo coletivo nos ajudou a quebrar barreiras, havia alunos que já tinham praticado a modalidade, que vinham de escolinha, e outros que mal sabiam manusear a bola. Na turma tínhamos um aluno com deficiência e outro com transtorno obsessivo-compulsivo (TOC), este último descobrimos ao longo das intervenções, de início nossa preocupação seria o aluno deficiente, porém a docência é como uma caixa de surpresas e mais uma vez nos surpreendeu mostrando que a deficiência se encontra nos olhos de quem as vê, este aluno nos proporcionou momentos incríveis, de afeto, companheirismo e força de vontade de participar das atividades propostas. Chicon e Sá explica:

Para se compreender o que é a deficiência, não basta olhar para alguém que é considerado deficiente, buscando, no seu organismo ou no comportamento, atributos ou propriedades que possam se identificados como a própria deficiência ou algum correlato dela.

Precisamos olhar para o contexto no qual, com o seu sistema de crenças e valores e com a dinâmica própria da negociação, alguém é identificado e tratado como deficiente. Tal contexto condiciona o modo de tratamento da pessoa com deficiência e por este é condicionado (apud OMOTE, 1996, p.10).

O aluno Gabriel sofre de autismos, uma deficiência conhecida pela dificuldade de relacionamento afetivo e social, mantendo-se distante e inacessível a outras pessoas, vive num mundo só seu. Gabriel desenvolveu a síndrome mais leve denominada de Asperger que segundo Sacks (1995, p. 256), “é uma deficiência biológica de contato afetivo, inata, congênita, análoga a uma deficiência física e mental”. Chicon e Sá resalta sobre a prática da inclusão que:

Cabe, portanto, à sociedade eliminar todas as barreiras físicas, programáticas e atitudinais para que as pessoas com NEEs possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional (2012, p.51).

Se tivermos olhado para a deficiência e colocado empecilhos na participação dele durante as aulas, não conseguiríamos enxergar o potencial que ele possuía, a única dificuldades que enfrentamos foi o preconceito dos outros alunos na hora da realização do jogo, isso não ocorreu apenas com ele, mas com todos aqueles que apresentavam pouca aptidão para as atividades propostas. Nosso desejo não era fazer com que o Gabriel relacionar-se com os colegas e sim os colegas relacionarem com ele, pois o aluno já vinha de outra instituição que trabalhava arduamente para conseguir desenvolver o sentimento de afetividade que até então em autistas se encontra quase que escasso.

Na primeira aula começamos com a brincadeira de pique pega, onde precisávamos de um pegador, propomos para o Gabriel que fosse o pegador, ao final da atividade tivemos a seguinte resposta:

- *“Tia eu adorei, nunca tinha sido o pegador antes”*

Para os professores que acompanha desde cedo sua trajetória é uma vitória conquistada, pois em conversa com o professor que o acompanhou desde muito cedo, o discente só ficava em balanço e era inacessível sem reação durante as aulas, e hoje ele está disponível a participar, conversar com os professores e mostra-se bastante afetivo. Em todas as intervenções trabalhamos com atividades para desenvolver a cooperação dos alunos um com o outro, proporcionando oportunidades a participação de todos durante as aulas.

Na discente com TOC a doença foi descoberta devido ao fato da aluna querer lavar as mãos constantemente. Em uma determinada intervenção, por ingenuidade de não saber do que se tratava acabamos por não deixa “lavar as mãos”, na conversa de avaliação do final da aula foi exposto esse problema por ela mesma que nos deixou

cientes do seu transtorno, esse foi um dos problemas que nós fiz enriquecer ainda mais como futuros professores, pois reforçou a idéia de saber ouvir o aluno, ele tem muito a colaborar nas aulas, se não déssemos oportunidade para ouvirmos jamais teríamos entendido o que estava ocorrendo e no que poderíamos melhorar para facilitar o envolvimento amplo da turma nas atividades.

Considerações finais

O presente artigo procurou trabalhar com as questões relacionadas à interferência dos alunos com deficiência nas aulas de educação física, além de abordar as temáticas sobre gênero e a manifestação da sexualidade que perpassaram pelos processos de intervenção e saltaram aos olhos dos estagiários.

Quanto às diferentes demandas dos alunos, buscamos promover a integração e a inclusão de todos os discentes, fazendo com que alunos com deficiência se sentissem pertencentes à turma. Alunos que tinham pouca aptidão física e habilidade para a prática do handebol tiveram a oportunidade de vivenciar/experimentar fundamentos e situações de jogo (passes, recepção e drible).

Quanto às questões de gênero, propomos que meninos participassem das atividades juntamente com as meninas e com outros meninos que não tivessem grandes aptidões e habilidades para a execução dos fundamentos, mesmo observando que alguns alunos se recusavam a aceitar os colegas com esse perfil e incluí-los na realização das atividades das aulas, favorecendo um processo de exclusão.

O handebol, como conteúdo das intervenções do estágio, possibilitou a iniciação da vivência e da experiência em jogos coletivos nas aulas de Educação Física para uma turma de 5ª série, que passou pela transição do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II e que vivenciava somente alguns jogos e brincadeiras populares.

Concluimos que as vivências e as experiências na disciplina “Estágio Supervisionado da Educação Física no Ensino Fundamental II” contribuíram para o nosso processo de formação, pois as observações e as intervenções em um ambiente escolar complementaram as literaturas estudadas e os conhecimentos adquiridos em todas as disciplinas cursadas durante o semestre letivo. Ou seja, não ocorreu um distanciamento e sim uma aproximação entre as teorias e práticas.

Verificamos que os conteúdos assimilados em sala de aula se relacionavam entre si, ou seja, existiu um diálogo entre questões e temáticas ligadas à inclusão, família, sociedade, violência, indisciplina e repetência. Os seminários interdisciplinares apresentados por todas as equipes comprovaram que existem diversas possibilidades de fazer com que as teorias possam interagir com as práticas, a fim de acrescentar o saber ao fazer, e de qualificar o processo de intervenção docente.

Em nossas aulas, os alunos contribuíram para o sucesso do estágio porque os mesmos respeitaram os estagiários, obedeceram às ordens e demonstraram atenção e interesse pelas atividades que constavam nos planos de aula. Tendo como base as literaturas citadas nas disciplinas “Família, Educação e Sociedade” e “Ensino da

Educação Física no Ensino Fundamental II”, não registramos nenhuma ocorrência de indisciplina escolar e nenhum confronto entre os nossos alunos.

5 Referências

- BERRIA J et al. **O gênero nas aulas de Educação Física: questões e conflitos**. Buenos Aires. Revista digital: efdepotes, nº143, 2010.
- BONDÍA J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Espanha: Universidade de Barcelona, 2002.
- CHICON, J. F; SÁ, M. G. C. S. **Educação física, adaptação e inclusão**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.
- NASCIMENTO, A. C.S. et al. **Estágio supervisionado 2**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.
- ROMERO, E. **A Educação Física a Serviço da Ideologia Sexista**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. V. 15,n. 3,jan,1994.
- SACKS, O. Um antropólogo em marte. **Um antropólogo em marte: sete historias paradoxais**. São Paulo: Cia das Letras, 1995. P.255-301.
- TENROLLER, C. **Handebol: teoria e prática**. Rio de Janeiro: 2ª edição, Sprint, 2005.
- VENTORIM, S. et al. **Estágio supervisionado 1**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2011.

Brincadeiras e esportes adaptados: uma possibilidade de educação física para todos

Jéssica Ferreira Mendonça
Mariana Rodrigues de Almeida
Renata de Souza Santos

Introdução

O presente trabalho visa discutir, problematizar e produzir experiências de formação docente com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, vividas no movimento de integração com as disciplinas Estágio Supervisionado em Educação Física no Ensino Fundamental II; Ensino da Educação Física no Ensino Fundamental II; Educação Física, Adaptação e Inclusão; Família, Educação Escolar e Sociedade; e Seminário Articular de Conhecimentos VI.

O estágio supervisionado foi desenvolvido em uma escola, no bairro Jardim da Penha, grande bairro de classe média¹⁵ de Vitória, Espírito Santo. Observamos, de forma geral, que os alunos pertencem a essa comunidade e usam o carro próprio ou o transporte particular para chegarem à escola. A escola possui uma estrutura física ampla, dispondo em seus dois pavimentos de salas de aulas, sala de informática, auditório, cantina, banheiros, além das salas administrativas e dos professores. Os principais espaços usados nas aulas de Educação Física são a quadra coberta e o pátio da escola, mas ainda é possível usar o auditório e a sala de informática, quando feita a reserva com antecedência. Os materiais usados nas aulas (bolas de todos os tipos e tamanhos, cones, redes, raquetes, cordas, bambolês etc.) são muitos e ficam guardados em uma sala específica.

Durante o estágio, estivemos na escola por um período médio de um mês, entre a última semana de outubro e a primeira semana de dezembro de 2013, sendo um dia por semana das 7h às 11h. Nesse tempo, tivemos a oportunidade de intervir em cinco aulas para trinta e três alunos da 8ª série, turma A, no período das 7h50 às 8h40. Alguns colegas de formação tiveram esse número reduzido para até três aulas devido às fortes chuvas e à greve de ônibus na cidade, impossibilitando a chegada dos estagiários e de alguns alunos. Sendo assim, as observações que fizemos das aulas dos outros grupos de estágio variaram de três a cinco. Antes desse período de intervenção, visitamos duas vezes a escola para conhecermos o corpo pedagógico da escola – principalmente, a professora regente da escola e a pedagoga; conhecermos a estrutura física e organizacional da escola; e observarmos como se davam a intervenção da professora regente e as relações que ali se estabeleciam entre ela e a turma, e entre os próprios alunos.

Escolhemos como proposta de ensino desenvolver um trabalho com brincadeiras e esportes adaptados, pois a turma se encontrava num período final no ensino fundamental e, segundo a professora regente, já construiu experiências com as

¹⁵ Conforme informação no site http://www.jardimdapenhaonline.com.br/historia_bairro.asp

modalidades esportivas tradicionalmente estabelecidas dentro da Educação Física escolar. Os esportes adaptados como conteúdo para alunos sem deficiência ainda se caracterizam como novidade no contexto escolar e não encontramos trabalhos que apresentassem essa experiência, apenas como proposta de inclusão para alunos com deficiência. Acreditamos que a possibilidade de se vivenciar essa experiência poderia permitir aos sujeitos se perceberem em outras condições humanas, diferentes daquelas que já conhecem e vivem, e assim desenvolver a compreensão da diversidade de modos de interagir com o mundo.

Nessa perspectiva, colocamos como nossos principais objetivos nas aulas que os alunos experienciassem as brincadeiras e os esportes adaptados a fim de ampliar as experiências de movimento e do acervo da cultura, bem como desconstruir e ampliar o olhar em relação ao esporte e suas possibilidades; tivessem a percepção de si em diferentes condições humanas, com vistas a desenvolver a compreensão da diversidade; e entendessem as diferenças e as semelhanças do esporte e do esporte adaptado em suas dimensões sociais e culturais.

Para subsidiar este trabalho, buscamos artigos nas Revistas Movimento, Pensar a Prática, Revista Brasileira de Ciências do Esporte e em alguns sites. Os descritores ou palavras-chaves que delimitaram a pesquisa foram: inclusão e esportes adaptados. Diante deles, encontramos artigos que tratam da história do esporte adaptado, da inclusão e exclusão nas aulas de educação física, e do uso do esporte adaptado nas aulas que apresentam alunos com algum tipo de deficiência. Então, dialogamos com Costa e Souza (2004), Amaral (1998) e Chicon e Sá (2010) para subsidiar a importância da nossa proposta.

Destacamos aqui duas questões que nortearão nosso artigo: quais foram os desafios e as possibilidades de trabalhar o conteúdo “brincadeiras e esportes adaptados” durante o estágio em nossa formação docente? Qual a relevância social de se desenvolver esse conteúdo na escola e os possíveis impactos do nosso trabalho na escola? Por fim, apresentaremos as contribuições do estágio para a nossa formação docente.

Metodologia

Este artigo tem como referencial teórico - metodológico a narrativa de formação, que se caracteriza pelo modo de narrar e problematizar nossa experiência do estágio. Entendemos que as experiências que adquirimos ao longo da nossa formação profissional estarão em constante alternância de significados e construção de conhecimentos, por isso, a importância de compartilhar essas experiências, que se tornam infinita e podem ser interpretadas e utilizadas por outros sujeitos. De acordo com Ventrone et al. (2011, p. 45), "as narrativas serão o modo de vocês se colocarem em seus diferenciados processos. Por meio delas, poderão reconhecer as experiências que têm contribuído para sua formação e intervenção profissional. Poderão compreender os próprios sentidos e modos de ser professor".

A vivência da experiência do estágio supervisionado possui significância muito maior do que o simples cumprimento da carga horária exigida em nosso currículo, ao nos dar a oportunidade de criar uma ponte entre o conteúdo aprendido dentro da universidade e a prática dentro da escola e sociedade, possibilitando a construção do conhecimento através dos desafios vividos e de articular nossas ideias e saberes à atuação. Bondía (2002, p.27) diz que

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separa-se do indivíduo concreto em quem encarna.

O trabalho de transformar nossa experiência em narrativas nos traz a compreensão das nossas trajetórias acadêmicas e nossos processos de formação e aprendizado. Nossos registros nos atentam à importância das escritas do professor para seu reconhecimento, a fim de assumir a autoria de sua profissão. Essas narrativas de formação, portanto:

[...] tratam de suas experiências na educação básica, dos seus processos de formação profissional, das que marcaram suas preferências, das que foram determinantes para optar por esse curso, das que contribuem para suas opções na intervenção da escola e de situações. Falamos de você, de suas narrativas, de suas experiências de formação, de como você tem se tornado professor e de como nós articulamos coletivamente como professores de Educação Física. (VENTORIM et al., 2011, p. 44)

Utilizamos como instrumentos de registro fotos, vídeos, anotações em diários de campo, discussões em grupo, falas e texto dos alunos, e a mídia (rede social), para enriquecer nosso material. O valor formativo de tais registros se dá no momento em que questionamos o que ocorreu em nossas aulas, revemos nossa atuação como professores

e identificamos situações positivas e negativas, a fim de reconstruir nossa prática pedagógica.

Compreendemos assim que, em nosso processo de formação, devemos tomar essas narrativas como recursos de investigação e registro, qualificando o nosso aprendizado e nosso fazer. Elas nos trazem uma reflexão do nosso ser professor e nos permite buscar, cada vez mais, o aprofundamento do saber para ressignificar nossa trajetória.

A educação física como mediadora da inclusão

No nosso estágio supervisionado de educação física no Ensino Fundamental II, desenvolvemos o conteúdo “brincadeiras e esportes adaptados” com a turma 8 ° A, em face do entendimento que é na aprendizagem social que ocorrem o agir individual e coletivo, durante as experiências motoras, e “o verdadeiro ‘saber’ social inscreve-se na corporeidade como um conhecer, um ‘saber fazer’ e não um simples saber” (Funke-Wleneke, 2006, p.74). Sendo assim, buscamos, no espaço-tempo do estágio, propor situações que possibilitassem aos alunos novas experiências em face das já vividas, pois a experiência, segundo Maraun (2006) não é algo transmitido ou transferido ao outro, é necessário que se “[...] esteja inteiramente envolvida numa sequência de acontecimentos para que algo de significativo para a pessoa possa ser experimentado” (p.191).

Outro fato que orientou nossa escolha foi a nossa necessidade, em consonância com Costa e Sousa (2004), de levar os conhecimentos da “Educação Física, Adaptação e Inclusão” para a realidade da escola e mobilizar reflexões acerca dos problemas sociais em torno da deficiência e da pessoa com deficiência, devido à significativa importância que a disciplina teve em nossa formação.

Na primeira aula, tivemos a preocupação de levar vivências que os permitissem brincar e explorar aquele lugar, tão comum para eles, de forma diferenciada, uma vez que os próprios alunos apontaram que, muitos deles, estudaram durante todo o ensino fundamental nesse mesmo espaço. Propomos que eles, em duplas (um com os olhos vendados e o outro na condição de guia), explorassem os espaços da escola, fazendo atividades comuns como beber água, subir as escadas e ir até a sala, descer a rampa, com um “outro olhar”, colocando-se assim no lugar de um outro que “não vê”. Em seguida, eles deveriam inverter os papéis de “cego” e guia. Ainda trabalhamos nessa aula com a brincadeira “João Bobo” e o “pega o rabinho” adaptado.

Essas atividades deixaram a turma eufórica, pois, mesmo sendo um lugar comum, os alunos falaram da dificuldade de ficar com os olhos vendados e confiar no outro, de ouvir o rabinho e a orientação do colega. Ainda assim, mostraram-se envolvidos com a proposta e entusiasmados com as diferentes formas de brincar. Já a escola, definitivamente, parou para observar a nossa aula, o que resultou no convite da professora regente da turma para apresentarmos a nossa proposta aos alunos da educação integral, no período da tarde.

Percebemos ao final da aula que passávamos muito tempo explicando o propósito da aula para os alunos, enquanto eles queriam iniciar logo a atividade, ficando

desatentos durante nossas orientações. Tendo em vista que tínhamos pouco tempo na escola, buscamos um recurso tecnológico, de fim pedagógico, para aprimorar as aulas, pois, “a escola como uma instituição, seus currículos, professores e profissionais da educação em geral, não podem deixar de ser preocupar com as peculiaridades da prática educativa contemporânea. [...] Outras instituições, como a mídia, despontam como parceiras de uma ação pedagógica” (SETTON, 2002, p.2).

Então, a ferramenta pedagógica utilizada foi um grupo, criado em uma rede social da internet, para explorar temas que seriam trabalhados durante as aulas, usando vídeos, textos, animações, situações cotidianas, além de se configurar como um espaço de interação dos alunos com os estagiários. Conversamos com os alunos e explicamos a finalidade do grupo. No início os alunos não se adicionaram ao grupo, sendo necessária a contribuição de dois alunos da turma para adicionar os colegas, uma vez que a participação de cada um seria de grande contribuição para eles e para nós.

Já na segunda aula tivemos um duplo desafio: ter a participação da turma em face da ausência da professora regente e dar a aula de futebol de cinco¹⁶. No momento das observações, a professora regente nos orientou que nossa preocupação deveria ser a da regência da aula, enquanto a responsabilidade dela seria a da participação da turma em nossas aulas. Na ausência dela, os alunos se mostraram à vontade para não participar e encontramos dificuldade de trazê-los para a aula. Percebemos que a postura da professora e a falta do contato inicial, ainda em sala de aula, não favoreceram a criação de uma autoridade docente, em nós estagiárias, como “[...] um lugar de referência, de possível identificação dos alunos para com o professor e, [...] no reconhecimento e na confiança recíproca” (OLIVEIRA, 2009, p.21).

Em relação ao segundo desafio dessa aula, encontramos dificuldade em trabalhar com um conteúdo que não dominamos. Ao mesmo tempo, percebemos que essa dificuldade tomava proporções ainda maiores devido às expectativas que criamos em nós mesmas de oferecer aulas cada vez mais atrativas e envolver cada vez mais os alunos na proposta, a fim de legitimá-la. Iniciamos a aula com os alunos que queriam participar e dividimos a turma em equipes. Realizamos a sequência planejada com atividades que desenvolvessem o sentido da audição e a noção de espaço, na “ausência da visão” (olhos vendados), e finalizamos com um jogo, representando o futebol de cinco. Ainda que a insegurança e a expectativa se fizesse intensamente presente no início da aula, o seu decorrer mostrou-se realizador, e os alunos se divertiram.

Nas aulas que se seguiram, ainda propomos a brincadeira de pular corda a fim de que eles pensassem e propusessem formas de incluir diferentes pessoas, explorando deficiências; o “caranguejobol” para vivenciarem outra possibilidade de jogar futebol; e a mímica, resgatando práticas corporais já vividas por eles durante a vida escolar, fora da escola e as apresentadas por nós e apontando as possibilidades de inclusão. A mímica representou uma atividade rica e potencial como possibilidade de desenvolvimento da

¹⁶ Segundo o Comitê Paraolímpico Brasileiro (CPB), o futebol de cinco é uma modalidade esportiva exclusiva para cegos ou pessoas com deficiência visual, sendo que o goleiro é o único em campo que não tem deficiência visual. O objetivo do jogo continua sendo fazer o gol.

nossa proposta de ensino por sua configuração, e por ser em um dia de aula em que a chuva se apresentava como o nosso maior desafio, principalmente, quando o planejado dentro do cronograma era o voleibol sentado.

A semana seguinte seria de provas finais para alguns alunos e, para os que haviam concluído, de férias. Propomos, então, dar mais uma aula para que vivenciassem o voleibol sentado e a bocha adaptada. Muitos alunos aceitaram a proposta e compareceram à aula, reconhecendo nossa proposta. Para a vivência com a bocha adaptada, adaptamos as bolinhas de frescobol com papel e fita crepe e elas deviam ser lançadas pelos jogadores sentados, a fim de discutir e problematizar a inclusão de pessoas cadeirantes na modalidade. O objetivo era aproximar as bolinhas da bolinha principal jogada no início da partida, assim como no jogo de bocha tradicional. Já no voleibol sentado, inicialmente, sentimos uma resistência dos alunos pelo fato da atividade ocorrer no chão, mas mediamos a situação e conversamos sobre a proposta. Assim como na bocha, os alunos gostaram da atividade, e os que ficaram de fora e não quiseram participar no início, logo formaram um time para também vivenciarem. As atividades foram tão positivas que após o horário da aula, a turma queria continuar os jogos. Alguns alunos disseram que levariam a brincadeira da bocha adaptada para momentos além dos muros da escola.

Não podemos deixar de ressaltar a presença na turma de uma aluna com deficiência em uma mão que ela se isolou em nossas aulas. O pouco tempo na escola nos permitiu, na tentativa de trazê-la para as aulas, apenas uma aproximação da aluna, pois sempre havia justificativas para não participar, baseadas em um histórico de momentos frustrantes nas aulas de educação física. Ainda que a situação nos incomodasse e buscássemos soluções, Sasaki (2006) alerta que a inclusão se caracteriza como “[...] um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos” (p.39-40). Como esse movimento se deu de forma unilateral, a inclusão não se concretizou.

A respeito da questão que nos colocamos a responder neste trabalho acerca dos desafios e das possibilidades de trabalhar o conteúdo “brincadeiras e esportes adaptados” durante o estágio em nossa formação docente, compreendemos que a falta de materiais específicos, a pouca experiência em desenvolver um conteúdo que não é comum no contexto escolar, a participação total dos alunos nas aulas e o tempo reduzido do estágio na escola para desenvolver uma proposta preocupada em refletir sobre a temática inclusão se apresentaram como desafios nessa realidade específica. Em contrapartida, as possibilidades se apresentaram com o desenvolvimento do conteúdo a partir de estratégias pensadas durante o planejamento para o alcance dos objetivos propostos, enriquecendo nossa formação docente, e com a materialização da proposta evidenciada nas respostas dos alunos, em cada aula, ao propor soluções e ao refletir sobre cada experiência.

Destacamos aqui três falas de alunos que nos dão pistas desses impactos gerados, de forma pontual, quando diz respeito à importância da proposta de ensino na vida deles, a partir das vivências nas nossas aulas:

Foi bom porque vivemos coisas bem diferentes do que já tivemos na educação física. (ALUNA ALICE)

Foi importante porque pudemos ver que outras pessoas, além das ditas “normais”, também podem fazer a educação física. (ALUNO EDWARD)

Claro que sim [há importância]. Desde quando somos crianças buscamos uma maneira de brincar de forma que todos os colegas participem. As coisas mudam, mas o princípio é o mesmo: ninguém pode ficar de fora. As deficiências, sejam físicas ou mentais, são só um dos tipos que levam a adaptação. As coisas nem sempre estão explícitas, pode ser aquele menino tímido, ou a menina que machucou o pé dois anos atrás e nunca mais tentou jogar, que levam o senso comum a se adaptar. Isso é muito mais comum em crianças. Na adolescência isso some. Surge um sentimento individualista, que começa no silêncio dos colegas enquanto um leva esporro e termina quando a própria professora pede para ignorar o aluno especial quando ele começa a gritar. A prática do conteúdo de esportes e brincadeiras adaptados me ajudou a reviver esse sentimento comunitário que eu quase perdi por completo. A sociedade de maneira geral é extremamente individualista, e se não trabalharmos duramente contra isso na escola, que é único ambiente que poderia (teoricamente) mudar isso, as minorias serão cada vez mais tratadas com indiferença e até mesmo com desprezo, caso interfira na vida e no conforto das pessoas “normais”, como por exemplo, as vagas exclusivas para cadeirantes. (ALUNA BELLA)

A fala da aluna *Bella* traz uma reflexão importante do nosso papel na sociedade e ainda confirma a ideia apontada por Amaral (1998) da necessidade de mudança da postura individual para se revelar em uma mudança coletiva ante à mentalidade hegemônica. E a autora ainda revela sua crença de “[...] que podemos – cada um de nós – de alguma forma contribuir para que a ‘água mole’ seja a reflexão continuada e compartilhada, e a ‘pedra dura’, o conglomerado constituído pelos saberes e fazeres cristalizados, que emanam de uma bem estruturada ideologia” (p.27).

Assim como demonstrado acima pelos nossos alunos do estágio, as atividades e as reflexões propostas na disciplina Educação Física, Adaptação e Inclusão impactaram significativamente na nossa formação docente, pois, pudemos nos apropriar de

conhecimentos que se mostravam velados e, ao mesmo tempo, vivenciamos experiências incríveis, tendo um contato maior com a realidade ainda blindada pela sociedade. Indiscutivelmente uma disciplina que nos permitiu aprender a olhar as diferentes e diversas formas que existem de se aprender e de se ensinar.

Nesse sentido, percebemos o ampliar do nosso olhar sobre a temática da inclusão e pensamos que o espaço escolar pode ser um momento de aprendizado e de reflexão sobre a deficiência, a pessoa com deficiência e a sua relação com a sociedade. As aulas de educação física se apresentam como um lugar potencial para provocar a necessidade de se desconstruir a visão negativa, pejorativa, que ainda se tem sobre a pessoa com deficiência, e de se vivenciar as diferentes possibilidades de se brincar e jogar. E para além disso, segundo Chicon e Sá (2010), “não podemos perder de vista nosso foco primordial, ou seja, a busca constante por se pensar/produzir não somente para os alunos com deficiência mas, sim, para todos os alunos, novas/diferentes formas de organização escolar que nos possibilitem reverter o formato excludente de ensino vigente, com vistas a uma sociedade mais inclusiva” (p.12).

Considerações finais

A produção deste artigo nos proporcionou um momento formativo importante. No processo de narrar nossa experiência do estágio, tivemos a oportunidade de nos colocar em reflexão sobre a nossa prática, a partir da nossa prática, ao pontuar os desafios e as possibilidades que se apresentaram naquela realidade específica. Ao tratar da relevância do conteúdo no contexto escolar, percebemos a responsabilidade da escola de aproximar os alunos de situações sociais, levando-os a refletir sobre o papel de cada um na sociedade.

Sabendo que os alunos da série final do ensino fundamental já tiveram experiências de diversas modalidades nas aulas de educação física e encontram-se em um processo de transição, entrando em uma fase em que as responsabilidades são cada vez maiores, o nosso maior desafio ao propor os esportes e brincadeiras adaptadas era fazer que esses alunos tivessem interesse para tal conhecimento e participassem das aulas, quebrando paradigmas e compreendendo nossa proposta numa concepção sócio-crítica, ao refletir as diferentes formas de incluir. Tivemos resistência de alguns alunos, principalmente nas primeiras aulas, mas sempre buscamos dialogar e convidá-los a participar diretamente das aulas.

Vimos, a partir da experiência desse estágio, que não devemos temer de colocar nossas ideias e propostas em prática. A educação física tem um enorme acervo de conteúdos muito além dos esportes coletivos, os mais comuns nas práticas escolares. Quando falamos de inclusão, podemos mostrar as possibilidades para que as aulas de educação física passem a ser para todos. Certamente foi uma experiência que levaremos na nossa formação, e a partir dela, buscaremos sempre nossa autonomia para podermos propor novos conhecimentos e ideias, a fim de fazer com que nossos alunos tenham conhecimento de diferentes conteúdos inseridos na educação física.

Vale ressaltar que, ao articular os conhecimentos mobilizados durante esse período com a nossa prática no espaço tempo do estágio, apresentamos algumas dificuldades, uma vez que foi um exercício apenas da nossa parte. No processo de construção desse saber, sentimos falta de momentos de articulação da teoria e da prática nos espaços de discussão em sala. Ainda assim, ao escolhermos o conteúdo brincadeiras e esportes adaptados como proposta de ensino, a disciplina Educação Física, Adaptação e Inclusão nos trouxe um embasamento da nossa prática, e essas dificuldades acabaram se amenizando, pois as discussões e as vivências dos esportes e brincadeiras adaptadas nos ajudaram substancialmente no desenvolvimento das atividades propostas. A disciplina Estágio Supervisionado da Educação Física no Ensino Fundamental II, por sua vez, mostrou-se como um lugar rico de exercício da docência ao nos dar a oportunidade de buscar alinhar os saberes pedagógicos e específicos da educação física com a realidade apresentada na escola e na sociedade.

Referências

- AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, Jan./abr. 2002.
- CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva. **Metodologia do ensino de Educação Física**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2010.
- COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO. **Modalidades: futebol de cinco**. Disponível em: <<http://www.cpb.org.br/portfolio/futebol-de-cinco/>>. Acesso em: 20 fev. 2014.
- COSTA, Alberto Martins da; SOUSA, Sônia Bertoni. Educação física e esporte adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. **Rev. Bras. Cien. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 27-42, maio 2004.
- FUNKE-WIENEKE, Jürgen. O que dizer sobre “aprendizagem social” no ensino de movimentos e na educação física, e o que podemos alcançar com ela. In: KUNZ, Elenor, TREBELS, Andreas H. (Org.) **Educação física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte**. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2006, p.49-74.
- MARAUN, Heide-Karen. Ensino-aprendizagem aberto às experiências: sobre a gênese e estrutura da aprendizagem autodeterminada na educação física. In: KUNZ, Elenor, TREBELS, Andreas H. (Org.) **Educação física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte**. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2006, p.11-22.
- OLIVEIRA, Adriana Dias de. **Violência escolar: verso e reverso das sociabilidades contemporâneas**. PNUD. Brasil, 2009. 26p.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WWA, 2006.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**. v. 28, n. 1. São Paulo, Jan./Jun. 2002.

VENTORIM, Silvana et al. **Estágio Supervisionado 1**. – Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2011. 67p.

Ensinar o que não se sabe - aprendendo para ensinar o *Rugby* na escola

Daiane Pessoa
João Pedro Graciolli
Júlia Borges
Sabrinny Gramilich

Introdução

Este presente trabalho possui como objetivo discutir, problematizar e produzir experiências de formação docente realizadas com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, vividas no movimento de integração com as disciplinas Estágio Supervisionado em Educação Física no Ensino Fundamental II; Ensino da Educação Física no Ensino Fundamental II; Família, Educação Escolar e Sociedade e; Educação Física, Adaptação e Inclusão.

A escola onde foram realizadas as intervenções fica localizada no bairro Jardim da Penha em Vitória-ES. Sua clientela são moradores do bairro, dos seus arredores e, também, comporta alunos de outros municípios. Segundo Carneiro (2002), o bairro onde está inserida a escola é de classe média. De acordo com a professora de Educação Física, com a escola inserida dentro do bairro e entre muitos prédios, cujo seus alunos são moradores, a participação familiar e da comunidade é significativa, pois está sendo observada sempre de perto.

A escola possui excelente estrutura física, com duas quadras poliesportivas, uma descoberta e outra coberta, parquinho, pátio grande, auditório com grande capacidade, refeitório, laboratório de informática, biblioteca, rampa de acesso para alunos com deficiência, sala da direção, sala dos professores, sala da coordenação e salas de aulas. A sala de Educação Física fica perto das quadras facilitando a utilização dos seus recursos para as aulas. Ela possui diversos materiais como: bolas de voleibol, basquetebol, futebol e handebol; cordas; tacos; cones; bambolês; colchonetes; frescobol; entre outros.

As aulas ministradas/observadas foram realizadas somente nas terças-feiras, entre os dias 22 de outubro 2013 e 03 de dezembro 2013, no horário de 07 horas às 11 horas e 40 minutos. Foram ministradas por nós cinco aulas de 50 minutos e observadas 25 aulas de cada grupo de estágio. Ministramos em nossa turma 05 aulas, a 7ª série A, que possuía 33 alunos.

Alguns dos objetivos gerais utilizados no plano de unidade foram: vivenciar práticas com dinâmicas parecidas com a do Rugby; desenvolver o espírito cooperativo e desmistificar os preconceitos que circundam a prática desse esporte; vivenciar o jogo de forma adaptada considerando os espaços e materiais disponíveis, conhecer a história do Rugby; discutir questões de gênero e violência no esporte; aprender algumas regras; compreender a dinâmica do jogo; diferenciar o Rugby do Futebol Americano; identificar os equipamentos; e vivenciar esse jogo de maneira adaptada. Com o pouco tempo de observação da turma, não tivemos oportunidade de consulta-la anteriormente sobre o conteúdo, porém ofertaríamos a proposta e caso a mesma não fosse aceita por eles negociaríamos junto aos alunos o planejamento das aulas. Como a maioria da turma

ficou de acordo, prosseguimos com o planejamento.

A partir da escolha do Rugby como conteúdo de nossas aulas, pensamos e desenvolvemos nesse artigo questões que refletimos sobre nossa prática enquanto estagiários e as quais consideramos relevantes para nossa formação. Uma delas está relacionada com a situação de termos escolhido ministrar uma atividade que não dominamos e ainda desconhecida por muitos. E entendendo que foi preciso estudo e pesquisa sobre o próprio conteúdo, refletimos também outra questão que está associada aos professores que pretendemos ser, se as circunstâncias da atuação nos permitirão futuramente continuar buscando novos conhecimentos. As questões norteadoras desse estudo foram, portanto: a) Como ministrar um conteúdo que não se sabe ou domina? B) Considerando a jornada de trabalho do professor atualmente, é possível elaborar aulas nas quais o professor não tem o domínio completo do conteúdo?

Metodologia

O referencial metodológico utilizado para escrita deste artigo baseia-se em Larrosa (2002) e Ventorim et al (2011) a partir de nossas narrativas de formação relacionadas ao estágio realizado nas séries finais do ensino fundamental. Narrativas de formação são parte importante na formação profissional de cada indivíduo. Segundo VENTORIM et al (2011):

[...] narrativas escritas ou orais permitem, pela exteriorização do conhecimento de si mesmo e das diversas dimensões dos saberes-fazer docentes, a oportunidade de construção de um processo de reflexão e interpretação das histórias de vida e das trajetórias e percursos profissionais.

As narrativas de formação nos fazem pensar sobre o nosso cotidiano, nossas experiências e nos ajudam a refletir sobre as nossas trajetórias profissionais. Os elementos mais evidentes vivenciados por nós durante o estágio vigente estarão contidos neste artigo, baseando-se nas nossas experiências, no que nos tocou nesse processo e no que nos transformou. Entendemos assim que

É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação. (LARROSA, 2002, p 25-26.)

As informações construídas nesse processo foram coletadas por meio de observações, fotografias, vídeos, e conversas entre os integrantes dessa equipe de estágio. Registros os quais foram sistematizados e refletidos coletivamente e orientaram as análises finais acerca da compreensão do procedimento de construção da identidade docente confrontando desafios durante o ensino.

Ensinando o que não se sabe

O estágio supervisionado na graduação teve por objetivo nos aproximar de nossa atuação profissional de modo a colocarmos em prática o que aprendemos na graduação do período em que ingressamos até o período vigente. Em se tratar da formação de professores, esta prática é o primeiro contato que nós docentes podemos possuir com nosso futuro campo de atuação. Por meio da observação, da participação e da regência, o licenciando pode construir futuras ações pedagógicas (PASSERINI, 2007).

Entendendo assim, ao nos inserirmos no espaço escolar compreendemos que mesmo em um período curto, nossa presença causou modificações à rotina da escola, por sermos sujeitos que não permanecem ali de forma cotidiana e ainda assim passamos a atuar ativamente naquele espaço. Foi necessária que a nossa existência, enquanto novos sujeitos nesse local fizessem sentido para a comunidade escolar e que fosse notada de maneira positiva. Portanto, buscamos fazer do estágio uma vivência mais próxima o possível do que imaginamos de nossa futura atuação, mais ainda em relação a nós mesmos enquanto professores em formação. Percebemos isso considerando que o cenário escolar pode variar em se tratar de comportamento dos alunos e estrutura da escola por exemplo. E a partir desse pensamento sentimos a necessidade de avaliar nossa flexibilidade diante de novas situações e o interesse em nos renovarmos sempre em relação à didática de acordo com as necessidades correntes.

Por conseguinte tentamos fazer dessa experiência de estágio uma vivência que contribuísse de forma ímpar à nossa formação desde a escolha de um conteúdo o qual nenhum dos estagiários do grupo possuía domínio em se tratar da prática propriamente dita, o *Rugby*. Alguns integrantes dessa equipe de estágio conheceram esse esporte somente por meio de uma Oficina de docência oferecida pelo curso de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo. Uma vivência que durou um semestre e acontecia uma vez por semana no período de duas horas por dia. Esse aprendizado, mesmo que compacto, nos fez propor a inserção do *Rugby* na escola através do estágio supervisionado com o intuito de dar aos alunos a oportunidade de conhecerem um conteúdo da Educação Física diferente dos convencionais, sem imposição, eles nos apontariam o interesse em aprender o conteúdo ou não. No entanto, além dessas justificativas, estimamos importante desenvolver essa temática no estágio por conta de suas próprias características. Segundo Santos e Abreu (2011) a inserção do *Rugby* na escola é válida porque ele é um esporte

[...] conhecido por agregar todos os tipos morfológicos, dando oportunidade a qualquer criança de obter êxito, além de proporcionar o desenvolvimento motor, o espírito de equipe, o trabalho coletivo, responsabilidade e um código de conduta, que são mescla de valores e normas implantados aos praticantes, que de acordo com a dificuldade imposta pelo time adversário, sentem

a necessidade de tomar decisões coletivas ou individuais para atacar sem por em risco a posse de bola e a sua integridade física.

Víamos a escolha desse conteúdo como um desafio, Rubem Alves (1994) dizia, mesmo que de forma poética, que ensinar o que se sabe nos mantém em zona de conforto, o que não sabemos é que se torna árduo:

Meu saber o ensinou a andar por caminhos sólidos. Indiquei-lhe as pedras firmes, onde você poderá colocar os seus pés, sem medo. Mas o que fazer quando se tem de caminhar por um rio saltando de pedra em pedra, cada pedra uma incógnita?

Houve receios no decorrer da prática. Em um dia de observação na escola antes das intervenções, pudemos conhecer um pouco da turma com a qual iríamos trabalhar. Mas considerando o pouco tempo que possuímos de observação da turma ficamos apreensivos em relação ao conteúdo, já que não imaginávamos qual seria a reação dos alunos diante da proposta inusitada e nem mensurávamos nossa capacidade para ministrar o mesmo.

Na aula de apresentação, tanto nossa como professores deles nos próximos dias de aulas de Educação Física previstos, quanto do conteúdo o qual pretendíamos propor e da turma, a insegurança era grande. Hesitamos pelo fato de planejarmos a apresentação do conteúdo na sala de mídia, o que geralmente não é muito aceito nas escolas pelos alunos, já que parte deles tem a ideia de que a aula de Educação Física representa liberdade, criando uma expectativa de aula na quadra ou pátio. No entanto, não houve resistência, apresentamos o *Rugby* através de vídeos e imagens e explicamos a dinâmica do jogo bem como os equipamentos envolvidos o que gerou grande interesse dos alunos por abordar um esporte diferente, porém em voga na própria localidade em que a escola está inserida, já que a curta distância existe um parque onde são realizados treinamentos de uma equipe campeã dessa modalidade, o Vitória *Rugby*, e muitos desconheciam esse fato.

E aparece a dúvida. Como apresentamos um conteúdo sobre o qual não temos domínio da prática? Como ministrariamos essas aulas práticas? Pois bem. Embora tivéssemos pouca vivência com o *Rugby*, a possibilidade de conhecer mais sobre ele através do estudo norteou nossa atuação como professores. Foi preciso realizar leituras acerca do esporte e sobre relatos de experiências com ele na escola, além de vídeos.

Para abordar a temática foi necessário planejamento de todas as aulas. Ao transpor o conteúdo buscamos relacionar o *Rugby* com esportes, jogos e brincadeiras que fizessem parte do repertório dos alunos, ou que ao menos lhes fossem mais familiares. Usamos esse método com o sentido de otimizar o aprendizado, a medida que assimilariam as regras e dinâmicas das atividades que conheciam com a dinâmica do *Rugby*, além de incentivar o interesse pela prática. De alguma forma, foi como também assimilamos os aspectos desse desporto. Não voltamos o foco para os demasiados

termos técnicos, nem para situações muito complexas de jogo devido o pouco tempo de intervenção, priorizamos a aprendizagem pela vivência.

O resultado da aula mencionada nos animou a prosseguir com o nosso planejamento. Em outra aula, realizada na quadra, a preocupação foi a de manter os alunos atentos às explicações das atividades e resgate do aprendizado da aula. Difícil foi conseguir o silêncio e fazer com que alguns alunos guardassem o livro de Português que usavam para estudar para uma prova.

Observamos o fato de a experiência de estágio deste dia destoar da realidade que enfrentaremos na escola. Com uma equipe de quatro estagiários, foi possível dividir a turma em dois grandes grupos, tornando dois estagiários responsáveis por mediar à atividade em cada grupo no espaço de meia quadra. Isso não será possível quando ministrarmos sozinhos as aulas. Precisaremos buscar estratégias para explicar e desenvolver a atividade com toda a turma mesmo que o número de alunos seja grande e a atividade seja complexa quando formos de fato professores. Essa distribuição entre os estagiários teve grande participação no sucesso da aula por facilitar a comunicação entre os sujeitos e a dinâmica da atividade. Talvez, para nosso aprendizado, fosse melhor que utilizássemos a quadra inteira e inseríssemos no jogo os trinta e três alunos para avaliar como resolveríamos essa problemática, já que não poderia haver alunos de fora por se tratar de um jogo diferente e requerer tempo para se compreender. No entanto, considerando nosso objetivo inicial do planejamento, fizemos dessa forma para otimizar o tempo de estágio que era curto e também para que os alunos conseguissem experimentar ao máximo o jogo de *Rugby* de maneira adaptada para que compreendessem o esporte e neles fosse despertado o interesse pela prática, já que seriam poucas aulas.

Em relação à segunda questão

No período vigente da graduação, na disciplina “Ensino da Educação Física no Ensino Fundamental II” discutimos sobre as mais diversas situações enfrentadas pelos professores nas escolas do Brasil. Algumas dessas discussões estavam relacionadas com a jornada de trabalho do professor, a falta de tempo para o planejamento das aulas e o fracasso escolar ligado às más condições de trabalho do professor. Isso nos intrigou a refletir sobre as aulas que planejamos sendo ministradas por um único professor no comando da turma.

Mesmo com nossas limitações em relação ao domínio do conteúdo, o tempo de planejamento nos permitiu ampliar nosso repertório a partir do estudo sobre o *Rugby*. Pois ministramos as aulas em apenas um horário em cada dia de estágio, os demais horários eram preenchidos com as aulas de outros estagiários em outras turmas, as quais nós observamos. Também tínhamos o tempo de uma semana entre cada aula para repensar as atividades. Além disso, fizemos pelo menos 50 minutos de observação da aula de Educação Física na turma que íamos assumir para fazer um diagnóstico. Enfim, vários recursos contribuíram para que nossas aulas acontecessem o mais próximas do que planejamos. Contudo, como será quando estivermos na escola assumindo diversas

turmas e talvez atuando em mais de um turno? Como nos dedicaremos se nossa jornada de trabalho for extensa? Prenderemos-nos ao que temos domínio por não conseguirmos articular nosso tempo livre a busca de outros universos?

Essas questões provavelmente retornarão à nossas mentes em um futuro não distante quando nos depararmos com a realidade das escolas em que estaremos inseridos. Mas precisamos refleti-las ainda agora enquanto professores em formação, determinar, a partir da identidade docente que estamos construindo, que tipo de professores pretendemos ser.

Concordamos com o fato de o tempo de planejamento reduzido ser um agravante para a prática, pois mesmo com o plano de ensino arquitetado com antecedência, as necessidades de modificações das aulas ocorrem o tempo inteiro no decorrer do ano. A instância de se trabalhar em vários turnos também pode prejudicar o rendimento do professor. Como parte da categoria deveremos sim reivindicar de melhorias salariais e nas condições de trabalho, mas não podemos esquecer nosso papel como professores.

Escolhemos atuar com a formação humana a partir das aulas Educação Física e essa escolha traz responsabilidades as quais não podem ser colocadas à margem de nosso cotidiano devido às dificuldades e empecilhos vigentes. Devemos sim pleitear melhor tratamento à nossa profissão por parte das entidades superiores, mas não podemos tirar dos alunos a oportunidade de aprender e ampliar seu repertório cultural corporal.

Uma das saídas mais indicadas é a de construir junto com os alunos o conhecimento segundo o interesse da turma, de modo que seja possível a aprendizagem mútua entre professor e aluno. Hoje, com diversos recursos tecnológicos, podemos utilizar as mídias a nosso favor, utilizando pesquisa, exibição de vídeos e comunicação com praticantes dessas atividades, convidando o aluno a participar ativamente das aulas. Além disso, não somos nós, professores, os únicos possuidores do saber, os alunos também possuem bagagem cultural e essa precisa ser valorizada. Posso ensinar o que eu não sei a partir do que o meu aluno sabe, e construir juntos experiências de aprendizado. Segundo Vygotsky (2003)

A relação educador-educando não deve ser uma relação de imposição, mas sim, uma relação de cooperação, de respeito e de crescimento. O aluno deve ser considerado como um sujeito interativo e ativo no seu processo de construção de conhecimento. Assumindo o educador um papel fundamental nesse processo, como um indivíduo mais experiente. Por essa razão cabe ao professor considerar também, o que o aluno já sabe, sua bagagem cultural e intelectual, para a construção da aprendizagem.

O saber fazer é diferente do saber ensinar. Posso ensinar o que não domino a partir da busca pelo conhecimento e valorização daquilo que meus alunos conhecem. Provavelmente não formaremos atletas de nenhuma modalidade nas aulas de Educação

Física, não é o objetivo dessa disciplina, mas possibilitaremos talvez um primeiro contato com a prática, a vivência, a oportunidade de experimentar. E ainda assim pode ser que ao conhecer a prática na escola o aluno busque centros especializados para aprofundar o aprendizado e aí sim se torne um atleta, o que é válido. Assim como pode ser que outros apenas se divirtam e ampliem um repertório motor, cognitivo e cultural, sem contar com o alcance de objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Considerações finais

O contato com a docência ainda na graduação, e a escolha do *Rugby* como conteúdo, nos deixou inicialmente inseguros. Entretanto, cada desafio se tornou uma experiência de grande valor para nossa formação docente. A partir dessa experiência pudemos avaliar o quão amplo é o repertório de conteúdos que a Educação Física pode oferecer, e por existirem tantas possibilidades dificilmente dominaremos todas elas. Entretanto, o não entendimento acerca de certa prática em sua totalidade não pode impedir que nós a introduzamos nas aulas de Educação Física.

É preciso ampliar o repertório cultural corporal dos alunos, abrir novos caminhos, o que será possível se nós professores estivermos decididos a ampliar nosso próprio repertório. Entendemos que é necessário que estejamos dispostos a inovar e a dar novas oportunidades aos alunos, o que exige esforço. É necessário optar por uma formação continuada e, diante dos empecilhos cotidianos, procurar estratégias para que a prática docente não seja sufocada, como a possibilidade de construir o planejamento junto dos alunos tornando-os protagonistas do próprio processo de aprendizagem.

Além de professores pesquisadores da nossa própria prática, temos que nos inovar sempre e buscar novos conhecimentos, para que não nos deixemos tomar pela comodidade de ministrar sempre os mesmos conteúdos, ou aqueles os quais temos maior experiência e segurança. Portanto, professores tem sim o que aprender, pois não são os detentores do saber e é buscando novos conhecimentos que renovamos nossa prática atribuindo sentido a ela.

As disciplinas desse período da graduação contribuíram para as reflexões realizadas acerca do estágio narradas nesse artigo. Em relação ao conteúdo, pudemos usar de suporte a disciplina de Metodologia e Ensino dos Esportes Coletivos e pensar nas questões políticas que influenciam a atuação do professor na escola através Ensino da Educação Física no Ensino Fundamental II. Refletir a influência familiar e da comunidade local nesse espaço nos fez compreender alguns comportamentos e a causa do destoar entre os adolescentes que fomos para os adolescentes com os quais nos deparamos, nos situando em outra geração familiar e social, o que discutimos nas aulas de Família, Educação Escolar e Sociedade.

A disciplina de Estágio Supervisionado da Educação Física no Ensino Fundamental II nos permitiu a vivência propriamente dita, nos possibilitando a ação docente e a reflexão da mesma ainda na graduação, nos aproximando da prática de outros estagiários, fazendo com que nos apropriássemos de outros conhecimentos a partir da observação de diversos conteúdos, da didática utilizada por eles para ministrá-los, bem como das problemáticas que podem surgir também em nossas aulas e como as

mesmas podem ser solucionadas. E embora não havido em nossa turma casos de alunos com deficiência, observar as aulas de outros estagiários nos permitiram visualizar possibilidades de inclusão em diversas atividades propostas por um grupo que trabalhou com jogos adaptados como conteúdo. Além disso, o estudo e a pesquisa sobre a prática do *Rugby* nos fizeram descobrir que existe o *Rugby* para cadeirantes e jogadores profissionais da modalidade com deficiência, assunto que rende um bom debate associado à disciplina Educação Física, Adaptação e Inclusão.

Os objetivos propostos no início do estágio foram alcançados à medida que os alunos se aproximaram da prática do *Rugby* e se apropriaram de seus valores. Além disso, para eles foi uma experiência diferente e do que estavam acostumados. Nós estagiários saímos com uma carga de aprendizagem de um novo conteúdo, novas experiências sobre a prática docente, e muitas atribuições à nossa formação.

Sabemos que os professores regentes nas escolas não têm o mesmo tempo para planejar sua aula igual tivemos na disciplina e vimos como é difícil agregar um conteúdo diferente para uma turma com muitos alunos. Mas percebemos que com esforço e buscando a ajuda dos alunos é possível desenvolver aulas com práticas corporais diversas. Utilizando recursos que ultrapassem as aulas práticas e estimulando os alunos a buscarem conteúdo fora do âmbito escolar para agregar as aulas. Isso permite que o professor não se sobrecarregue e sendo ele o mediador de conhecimento, pode assim agregar ainda mais valor às suas aulas e a própria Educação Física escolar.

Referências

- ALVES, R. Ensinar o que não se sabe . A Alegria de Ensinar, 1994, p 75.
- ABREU, M. A. SANTOS, S. L. G. A inclusão do rugby na educação física escolar: notas para a construção de uma abordagem de ensino. Blog do Rugby, www.blogdorugby.com.br, 16 jan. 2012.
- CARNEIRO, A. C. . Jardim da Penha. 1a. ed. Vitória: Secretaria Municipal de Cultura, 2002. 60p .
- LARROSA, J.. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista brasileira de educação. 2002, pg. 25-26.
- PASSERINI, G.A. O estágio supervisionado na formação inicial de professores de matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em matemática da UEL. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2007.
- VENTORIM et al. Estágio supervisionado I. UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2011, pg. 47.
- VIGOTSKY, L. Ciclo da Aprendizagem: Revista Escola, ed. 160, Fundação Victor Civita, São Paulo, 2003.

BATENDO, REBATENDO E LANÇANDO NOSSAS DISCUSSÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO III: NARRANDO EXPERIÊNCIAS

Ândrea Tragino Plotegher
Jader Vinicius Rocha
Thayná Gomes Sá Fabiano

Introdução

A narrativa tem como objetivo a discussão, problematização e produção de experiências de formação docente, vividas no movimento de integração do grupo com a escola e com a universidade, vivenciada no Estágio Supervisionado nas séries finais do Ensino Fundamental. Este foi realizado no 6º período de Licenciatura em Educação Física contando com o envolvimento das seguintes disciplinas: Ensino da Educação Física no Ensino Fundamental II; Educação Física, Adaptação e Inclusão; Família, Educação Escolar e Sociedade; e Conhecimento e Metodologia do Ensino dos Esportes Coletivos. O estágio foi composto de estudos, observações e intervenções na escola onde foi trabalhado o conteúdo “Jogos de Bater, Rebater e Lançar” nas aulas de Educação Física.

A escola escolhida para serem realizadas as observações, as intervenções como também as reflexões foram realizadas em uma escola, no bairro Jardim da Penha, Vitória/ES, com a turma do 6º ano. Dirigimo-nos até a escola para fazermos um primeiro contato, a observação que deveria ser realizada antes da intervenção para a formação de um diagnóstico e comentar de forma geral qual o conteúdo a ser trabalhado.

A escola possui um privilegiado espaço físico. Na sala de Educação Física estão guardados os materiais como: bambolês, cones, cordas, frescobol, bolas de vôlei, handebol e basquete, colchonetes, além de muitos espaços alternativos como sala de vídeo, de informática e um auditório, dois pátios grandes (um coberto e o outro não), refeitório, quadra e salas de aulas. No que diz respeito à acessibilidade a escola possui uma estrutura considerável, com rampas, banheiros apropriados, acesso todo calçado, mas não dando condição de acessibilidade a todos os tipos de deficiência.

Para além dessas características a escola também conta com a enorme participação dos pais e da comunidade que exigem uma educação de qualidade, conseguindo estar entre as melhores notas no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) no Espírito Santo, como também sendo considerada a melhor da cidade de Vitória de 1º ao 5º ano e a segunda melhor de 6º ao 9º ano, segundo o site UOL¹⁷.

A aula observada de Educação Física foi realizada na quadra e no pátio externo. O horário da turma é constituído por duas aulas semanais (terça e quinta) de 50min cada.

¹⁷ As informações podem se conferidas nos sites http://gazetaonline.globo.com/_conteudo/2011/05/noticias/tv_gazeta/jornalismo/estv/estv_2_edicao/854072-a-melhor-e-a-pior-escola-de-vitoria-em-destaque-no-jornal-nacional.html e <http://www.youtube.com/watch?v=TZ0cV4RgohQ>

O envolvimento da turma na disciplina ministrada pela professora pode ser considerado bom, pois há participação considerável da grande maioria dos alunos nas aulas propostas e os mesmos interagem bem uns com os outros e com a professora.

Em relação a isso, notamos uma grande amizade e um respeito muito amplo entre eles, que colaboram para a aula ser ainda mais produtiva com um bom rendimento, mas percebemos também algumas dificuldades de movimentos específicos, gerando comentários entre os alunos.

Diante da não diversidade dos conteúdos propostos até então observados, trabalhamos com o conteúdo Jogos de Bater, Rebater e Lançar fortalecendo e contribuindo para que o desenvolvimento motor dos alunos seja enriquecido, pois é a partir de novas situações, com complexidades em diferentes níveis que o indivíduo produzirá perante seu desenvolvimento motor. Segundo Tani, o desenvolvimento motor implica

[...] aumento de diversificação e complexidade do comportamento motor. Entende-se por aumento de diversificação o aumento na quantidade de elementos do comportamento e por aumento de complexidade, o aumento de interação entre os elementos comportamentais. (TANI, 2008, p.317)

Diante disso, trabalhar com o conteúdo: Jogos de Bater, Rebater e Lançar tivemos vários objetivos a serem alcançados, uma vez que os alunos não tinham vivências com outros jogos desse tipo além do frescobol. Os objetivos gerais foram:

- Favorecer aos alunos vivências de práticas corporais que constituem objetos específicos da Educação Física;
- Compreender os diferentes aspectos envolvidos nos jogos de bater, rebater e lançar, tais como desenvolvimento motor, técnica, tática, regras, código de linguagem, sociabilidade, história, política e cultura;
- Desenvolver possibilidades de criação e recriação das formas institucionalizadas dos jogos de bater e rebater.

No período que permanecemos na escola, foram ministradas no total de quatro aulas para os 33 alunos do 6º ano. A mesma quantidade de aulas foi observada nas outras turmas. As aulas aconteceram na terça-feira, com início às 9h40 e término às 10h30, mas ficávamos na escola das 7h00 às 11h20.

Diante disso, os pontos que procuramos desenvolver e observar foram: Como os alunos lidaram com os movimentos específicos do conteúdo Jogos de Bater, rebater e lançar? Na presença das dificuldades, sejam elas, motoras, físicas ou cognitivas, os alunos sofreram ou realizaram algum ato de exclusão?

Metodologia

Dentro do curto período de intervenções em que se encontrou o estágio Ensino Fundamental II no currículo Licenciatura em Educação Física, muitos foram os pontos que surgiram, tanto no diagnóstico, nas intervenções e na construção desse texto. Mas o que aconteceu em determinado espaço/tempo pode não saltar aos olhos daquele que fazem parte do processo de formação, somente a partir de momentos de discussão coletivas ou reflexões individuais é que nos deparamos com situações que mereciam e merecem uma atenção e uma justificativa mais aprofundada, daí a nosso objetivo em narrar e compartilhar nossas experiências, para que possam sempre ser reelaboradas.

A metodologia teve como referencial teórico as narrativas de formação docente, onde fica em evidencia as singularidades dos estagiários e como a experiência do Estágio Supervisionado II influencia na formação inicial. No que se refere à experiência. Larrosa colabora dizendo:

Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. [...]. Se o experimento é repetível, a experiência é irrepitível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de ante mão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”.(LARROSA. p. 28)

Foi por meio do estágio Supervisionado III, que o tornar-se professor começa a ficar em evidencia, no qual as identidades docentes em formação inicial se constituem e se ressignificam entre saberes e trajetórias, que se manifestam de diferentes formas para cada aluno-estagiário (VENTORIM, 2011). Os instrumentos utilizados para a discussão e sistematização das nossas experiências foram os relatos/escritos realizados individualmente e as discussões do grupo.

Desenvolvimento

Iniciamos nossa primeira intervenção com os alunos do 6º ano, apresentamos o conteúdo proposto pelo grupo: Jogos de Bater, Rebater e Lançar. Partimos do pressuposto de que o conteúdo planejado seria algo novo para os alunos como também para nós graduandos e que o mesmo forma um conjunto de práticas corporais de grande relevância para a formação sócia histórica e político-cultural do ser humano. Há uma imensa diversidade de jogos de bater e rebater e que cumprem diferentes funções sociais que vão desde os rituais (como os “*juegos de pelota mezoamericanos*”), passando pelos “jogos de rua” (como o jogo de taco, também denominado de *bets* ou *tacobol*), até

os jogos esportivos (como beisebol, tênis, padel, críquete, golfe, hoquéi, entre outros). Acreditando ser nos momentos de estágio o espaço apropriado para pensar momentos da docência com diferentes conteúdos.

Então, logo na primeira aula resolvemos trabalhar com habilidades básicas que os Jogos de Bater, Rebater e Lançar exige. Fizemos então, atividades que requeria dos alunos a combinação de movimentos básicos, como lançar bambolês para atingir um determinado alvo; com as raquetes de frescobol, rebater e controlar a bola enquanto andavam por um circuito. Já a segunda aula do estágio foi direcionada para o jogo do “BETES”, mas de uma forma adaptada. Começamos a aula explicando a história e as regras do jogo, falamos sobre como o jogo é jogado no Brasil, e que em várias regiões do país tem regras e jeitos diferentes de se jogar, além de vários nomes.

Essa aula em si exigia dos alunos muita atenção, o que não aconteceu de fato, a turma por ter uma quantidade grande de alunos ficou difícil de alcançar o entendimento, só conseguimos explicar e fazer com que eles entendessem ao final da aula. Depois dessas duas aulas, o que mais nos chamou a atenção e nos preocupou foi à falta de coordenação motora na hora de arremessar e rebater a bola. Os alunos erravam muito e não conseguiam desenvolver a atividade. Percebemos então, a dificuldade e a falta do desenvolvimento dos movimentos motores básicos para aquela faixa etária.

Para a 3ª e 4ª aula trabalhamos com a iniciação ao Beisebol, também de forma adaptado, para que os alunos pudessem ter a oportunidade de vivenciar um esporte que não é tão comum aqui no Brasil e de terem um pouco da noção da dinâmica de jogo. Sugerimos duas atividades que proporcionaria a prática e o desenvolvimento dos movimentos básicos desse esporte e também um pouco da sua história e regras.

Construímos então a história do beisebol como um quebra cabeça, em que os alunos teriam que montá-lo a cada bola rebatida. Dividimos a turma em dois grupos para que a atividade ficasse mais interessante. O primeiro da fila deveria lançar a bola para o outro lado da quadra e o que se encontrava lá, tinha que rebater, se conseguisse rebater com sucesso, ele pegava uma parte do quebra cabeça e corria para o final da fila. O que havia acabado de lançar a bola corria para a posição de rebatedor, para repetir a ação. Até que todas as partes do quebra cabeça fossem conquistadas pelas equipes. Feito isso, precisaram montar o quebra cabeça na ordem certa, para que a atividade fosse encerrada.

Um grupo conseguiu realizar e encerrar a atividade muito antes do outro com muita diferença no tempo, o motivo foi a dificuldade em entendê-la. É fácil perceber que atividades como está não são comuns nas aulas de educação física dos alunos dessa instituição. Atividades que requerem raciocínio rápido, agilidade, coordenação motora de movimentos básicos.

Na segunda atividade, criamos um campo adaptado do Beisebol, para que os alunos pudessem jogar. Quando o batedor rebatia a bola lançada, o objetivo era atingi-la e coloca-la o mais distante possível das bases, para que o mesmo pudesse correr entre elas, alcançando seu maior número de pontos. Enquanto isso a equipe da defesa ia atrás da bola e trazia o mais rápido possível para o centro das bases, para que encerrasse o

percurso do atacante. A pontuação era anotada, e depois que todos do time do ataque rebatessem, a função das equipes mudava. Os atacantes iam para a defesa e vice versa. Nessa aula, como todos os alunos precisavam passar pela função de batedor, notamos, assim como nas três anteriores que a dificuldade encontrada por alguns na hora de realizar a atividade, era o movimento de rebater. Uma aluna disse “Não vou conseguir, isso é muito difícil”. A mesma errou consecutivamente 5 vezes o movimento, ficando constrangida diante da turma.

Levando em consideração a questão norteadora que lançamos referente ao ato de exclusão, isto é, diante das dificuldades, sejam elas, motoras, físicas ou cognitivas, em nenhum momento os outros alunos fizeram comentários ou piadinhas sobre da aluna, pelo contrário, davam dicas e incentivavam a menina, como “Tenta mais uma vez”; “Fixa o olho na bola quando ela estiver vindo”. Para que a aluna não se sentisse desconfortável, sugerimos também que o lançador se aproximasse mais dela (batedora) para que a velocidade da bola e a forma com que ela chegasse até a aluna fosse de uma forma mais simples e fácil de ser recepcionada.

Diante das aulas que ministramos um dos pontos que mais marcou e foi observado durante as intervenções e que vale a pena ser discutido é a relação de envolvimento dos alunos com o conteúdo, que em sua maioria exige movimentos próprios e específicos.

Respondendo então a outra questão norteadora lançada, nas quatro aulas que demos para a turma do 6º ano, percebemos muita dificuldade por parte de muitos alunos em realizar movimentos básicos e a combinação deles, como a ação de rebater e lançar e rebate. Isso pode estar vindo a acontecer devido a ausência de experiências e vivências ao longo da vida desses indivíduos. Tendo isso em vista, a Educação Física por ser uma disciplina ligada ao comportamento motor, que tem como subárea o desenvolvimento motor, onde está presente a dimensão procedimental, possui o papel de proporcionar conhecimentos que auxiliará os alunos no domínio de uma atividade da cultura de movimento que eles até então, não possuíam, sendo que a mesma não se torna a responsável pela dificuldade ou fracasso que os alunos têm em realizar determinado movimento, uma vez que

O desenvolvimento motor é compreendido como a contínua alteração do comportamento motor ao longo do ciclo da vida, pela interação entre as necessidades da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições ambientais. É um processo sequencial e contínuo, relacionado com a idade, mas não depende exclusivamente dela, pela qual o comportamento motor se modifica. O organismo passa por diferentes níveis de estabilidade motora e é a mudança de um nível para o outro que caracteriza o processo de desenvolvimento (MELLO, 2010, p.11).

Vale a pena ressaltar, assim como Mello (2010) diz, que o desenvolvimento não está associado ao crescimento, eles se relacionam, mas são processos distintos. O crescimento se refere às mudanças quantitativas da estrutura corporal, quanto o desenvolvimento, se relaciona com as mudanças qualitativas, ou seja, as alterações funcionais do indivíduo na execução das tarefas motoras. Além do processo de maturação ser importante para o desenvolvimento motor do ser humano, ele não é o único que interfere nesse processo. Os fatores individuais, ambientais e relacionados às diferentes tarefas motoras contribuem para a construção, aquisição e o aperfeiçoamento de funções e habilidades.

Há ainda as restrições individuais que também trazem marcas para o desenvolvimento motor dos indivíduos. Esses tipos de restrições podem ser: estruturais, que são as limitações individuais que estão relacionadas com a estrutura corporal, como peso, altura, massa corporal, deficiências físicas; ou as funcionais, que se refere às limitações qualitativas, que estão relacionadas às funções que a estrutura corporal desempenha (MELLO, 2010).

Na turma do 6º ano, não teve nenhum caso de restrição estrutural, isto é, nenhum caso de deficientes físicos, por exemplos. Que necessitaria de uma atenção especial e adaptações nas aulas para que fosse envolvido e incluído. Mas houve casos de restrições funcionais, ou seja, alunos que não conseguiam ou tinha muita dificuldade em realizar o movimento necessário/exigido na atividade. Isso fez com que no decorrer das atividades, os alunos que não conseguiam executar a movimentação passassem a ficar um pouco constrangidos. Diante disso, colocamos em prática o que aprendemos nas aulas de Educação Física, Adaptação e Inclusão, a questão de incluir os alunos nas aulas, independente de suas limitações, sejam elas físicas, motoras, cognitivas ou sociais.

Nesse sentido, a inclusão deixa de ser somente a da pessoa com deficiência na sala de aula regular e se transforma em uma filosofia de vida para nós profissionais que lidamos todos os dias com toda essa diversidade humana, dentro de nossas salas de aula (SANTOS et al).

Como na nossa turma não houve caso de alunos que tivessem necessidades especiais, propomo-nos citar neste trabalho, o caso de uma aluna do curso de Educação Física da UFES, que estagiou junto conosco. A estagiária Renata nos chamou atenção pelo modo que ela encara a sua deficiência física, sempre alegre, não vê dificuldades para estar na faculdade, e principalmente para dar aulas. Renata perdeu o movimento dos membros inferiores depois de já ter ingressado no curso de Educação Física, devido a uma doença genética. O que mais nos deixou curiosos foi à forma que ela trata os alunos, a forma de como ela conduz suas aulas. A deficiência física pra ela parece ser apenas um detalhe, pois a não impede de fazer nada do que os outros alunos estudantes de educação física fazem. Participa das aulas ativamente, contribuindo para o envolvimento dela na turma. Voltando para a questão norteadora, só que agora

direcionada para uma estagiária que foi observada durante as suas intervenções, percebemos que desde o início a sua deficiência física não a intimidou, e nem fez com que os alunos sentissem inseguros com relação a sua capacidade como professora, isto é, Renata desde o início passou segurança na hora de ministrar suas aulas e os alunos a respeitaram, escutaram e obedeceram seus comandos sem nenhum problemas ou questionamento.

Assim compreende-se que a prática do professor de Educação Física deve ultrapassar os conhecimentos de sua competência obtidos no decorrer das suas experiências, como fica explicitado no documento de Diretrizes curriculares da Educação Física no município de Vitória:

(...) os(as) professores(as) precisam pensar em critérios mais amplos para a escolha de conteúdos que não estejam reduzidos apenas aos saberes de suas experiências com determinadas práticas corporais, muitas vezes vinculadas às modalidades esportivas mais comuns. Há outras possibilidades de vivências e reflexões, ainda pouco exploradas na área, como: ginástica, dança, capoeira, lutas, manifestações folclóricas e esportes menos comuns (peteca, frescobol, tênis de mesa e outros) (DIRETRIZES, 2010).

Trabalhar com Jogos de Bater, Rebater e Lançar além da perspectiva cultural do jogo e no caso de alguns que se tornaram esportes de competição proporciona aos alunos o aprimoramento das habilidades motoras (equilíbrio, locomoção e manipulação). Sendo que os Jogos de Bater, Rebater e Lançar permitem que algumas ações táticas e técnicas (medir velocidades, distância e tempos, ter uma grande variedade gestual) sejam pensadas para os diferentes jogos que existem, possibilitando também a recriação dos jogos convencionais que os alunos possam vir a criar ou nas propostas do professor.

Considerações Finais

Tomamos o estágio em experiências para perceber e compreender qual a sua função e como ela vem articulando com os saberes das demais disciplinas. Para ampliar as discussões foi realizado um Seminário Interdisciplinar com o objetivo de relatar nossa experiência, com o exercício de fazer relação com que havia sido estudado e discutido dentro da sala de aula. A partir do seminário interdisciplinar pontos foram surgindo com base na vivência do estágio.

O tema Inclusão visto nas aulas da disciplina Educação Física, Adaptação e Inclusão, foi um dos pontos que foi observado e discutido no nosso estágio, pois na maioria das vezes temos que estar atentos a situações que nos deparamos na escola, exemplos: Se temos alunos com necessidades especiais como vamos incluí-lo? Estamos incluindo ou somente integrando? Precisamos incluir somente os alunos necessidades

especiais? No decorrer das intervenções nos debruçamos sobre momentos em que alunas não queriam participar, ou até mesmo a praticar os Jogos de Bater, Rebater e Lançar, pois as mesmas sentiam-se constrangidas e desconfortáveis, por não saberem ou terem dificuldade em executar o movimento específico da atividade. A situação acima apresentada não cabe apenas ao aluno o esforço e sim uma intervenção imediata do professor, tendo que pensar em maneiras diferentes para que determinado movimento seja mais desenvolvido em aula e comece a ser comum para todos. Mas o julgamento em si feito por nos alunos-estagiários não tem argumentos suficientes para a sustentação da confirmação, mas sim fizemos uma comparação com o que os alunos do 6º ano deveriam ter como propriedade. O professor de Educação Física deve proporcionar esse conjunto de movimentos que vão sendo desenvolvidos ao longo do seu crescimento.

Diante disso, observamos, refletimos, agimos não tomando como base apenas os conhecimentos adquiridos ao longo desse período, mas também de todo o nosso processo de formação como professores e vimos que para cada instituição de ensino, para cada aluno, para cada aula, haverá novas experiências, novos conhecimentos, novas ações.

Referencias

GAZETA Online, Disponível em:

<http://gazetaonline.globo.com/conteudo/2011/05/noticias/tv_gazeta/jornalismo/es_tv/estv_2_edicao/854072-a-melhor-e-a-pior-escola-de-vitoria-em-destaque-no-jornal-nacional.html> Acesso em 18 de fev.

MELLO, André da Silva. **Comportamento Motor**; Vitória, UFES, Núcleo de Educação Aberta e à Distância, 2010. Diretrizes curriculares de Vitória

NASCIMENTO, Ana Claudia S. **Estágio Supervisionado 2**. Vitória:UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

UOL, O melhor conteúdo, Disponível em:

<<http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/08/15/veja-quais-sao-asmelhores-escolas-publicas-do-espírito-santo-segundo-o-ideb-2011.htm>> Acesso em 18 de fev.

Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun.,1992). Memórias e narrativas: Múltiplos olhares na formação reflexiva. Salvador: UNEB, 1992

YOUTUBE, Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=TZ0cV4RgohQ>> Acesso em 18 de fev.

PRÁTICAS CORPORAIS URBANAS NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA POSSIBILIDADE DE INCLUIR E TRANSFORMAR

Ágatha Gomes Pinheiro
Onesimo de Freitas Cunha
Thaís Dalfiôr Zorzal

Introdução

Este artigo é fruto de experiência de estágio nas séries finais do Ensino Fundamental, sendo as aulas ministradas para a turma de 5ª série - B e observações das demais turmas. O objetivo deste artigo é discutir, problematizar e produzir experiências de formação docente com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, vividas no movimento de integração com as disciplinas Estágio Supervisionado em Educação Física; Ensino da Educação Física no Ensino Fundamental II; Família, Educação Escolar e Sociedade; Educação Física, Adaptação e Inclusão; Seminário articulador de conhecimento; bem como conhecimentos adquiridos em períodos anteriores.

O estágio foi efetivado em uma escola, situada no Bairro Jardim da Penha em Vitória-ES, que atende crianças e adolescentes predominantemente de classe média que residem no bairro¹⁸. Uma característica diferenciada é a presença ativa da família na escola, onde sempre estão atuantes em sua construção. Além disso, a escola possui boa estrutura física com uma quadra coberta, pátio amplo, parquinho, sala de materiais contendo: bolas de vôlei, basquete, handebol, bolas menores, colchonetes, materiais de frescobol, cordas, cones, arcos, dentre outros.

O estágio foi realizado às terças-feiras, em dois meses, completando um dia de observação e diagnóstico, 5 dias de intervenções dadas pelo grupo e 20 observações de aulas ministradas por outros grupos. Nosso tempo de permanência na escola era de 7h às 11h30min, onde observávamos quatro aulas e dávamos uma. Nossas aulas foram para a turma 5ª série B do turno matutino, com cerca de 30 alunos.

Escolhemos neste estágio o conteúdo das práticas corporais urbanas, em especial o skate e o *slackline*¹⁹, pois buscamos trabalhá-las no sentido de proporcionar vivências motoras, a fim de ampliar o repertório motor dos alunos, ressignificá-las dentro da realidade sociocultural em que eles estão inseridos, ensinar os conceitos pertencentes às práticas escolhidas e proporcionar outras formas de observar o ambiente urbano, suas apropriações e suas culturas. Nosso objetivo ao trabalhar com esse conteúdo foi levar os alunos a conhecer algumas modalidades pertencentes às Práticas Corporais Urbanas, a história das modalidades a serem desenvolvidas no decorrer das aulas e experimentar situações de desequilíbrio e equilíbrio dinâmico.

No decorrer deste artigo buscamos discutir as seguintes questões: Como utilizar as práticas não tradicionais no ambiente escolar como conteúdo de ensino? Como

¹⁸ Dados demográficos contidos no site: http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/dados_regiao/regiao_9/regiao9d.asp

¹⁹ Slackline: Palavra de origem inglesa que significa “linha elástica”; prática iniciada na década de 80 nos Estados Unidos da América por montanhistas, que consiste em caminhar sobre uma fita estreita fixada entre dois pontos fixos.

abordar as diferentes possibilidades de movimento e adaptações com alunos do Ensino Fundamental II?

Metodologia

Para a elaboração deste artigo, tivemos como referencial teórico-metodológico as narrativas de formação, conceito desenvolvido a partir do fascículo de Estágio Supervisionado 1 (VENTORIM. et all, 2011) e Bondía (2002). A partir desses referenciais objetivamos refletir nossa prática, a fim de melhor possibilitar a essa uma formação positiva. Aqui buscamos relatar nossas experiências por meio de narrativa, que segundo Benjamim (1994 apud VENTORIM et all 2011, p.44) trata-se de uma

[...]forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o 'puro em-si' da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIM, 1994, p. 205).

Segundo Bondía (2002, p. 21) “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece [...]”. Dessa forma o conceito utilizado nesse artigo de narrativas de formação se faz por narrar nossas experiências vividas, aquilo que foi além de uma nova informação e/ou um simples aprendizado durante o estágio, refletindo nossa atuação, reconhecendo o que contribuiu para nossa formação e intervenção profissional. Podemos compreender assim os próprios sentidos e modos de ser professor. (VENTORIM. et all, 2011). Para tanto utilizamos como instrumentos os registros construídos na discussão coletiva do nosso grupo a partir das observações das aulas ministradas.

Skate e *Slackline* no ambiente escolar: possibilidades e desafios da formação docente

Ao nos vermos no local de professores, prestes a ir à escola, na função de formadores, surge sempre à dúvida do que fazer, como fazer, como a turma vai receber nossa proposta. Ao olhar para trás e observar nossa experiência nesse estágio, percebemos o quão rico foi esse período para o crescimento docente que temos tido. Novos conteúdos, novas concepções, novos olhares, situações não antes imaginadas, tudo isso contribuiu para que a elaboração deste artigo agregasse à nossa formação uma experiência de autorreflexão e nos possibilitasse construir um relato relevante quanto à produção do saber acadêmico.

Pensando as práticas corporais urbanas como possibilidade de conteúdo na educação física escolar, sabíamos que encontraríamos resistências e dificuldades, bem como um provável interesse dos alunos. Trabalhar com tema pouco abordado na escola

e, ainda, mal visto por parte da sociedade foi um desafio gratificante, comprovado na dedicação de cada aluno.

Aqui abordaremos alguns dos pontos que mais nos marcaram durante o período na escola, nossos desafios ao abordar os temas e conteúdos no ambiente escolar tradicional, e no ensino fundamental II.

Como utilizar as práticas não tradicionais no ambiente escolar como conteúdo de ensino? Ao longo de nossa trajetória escolar, nos deparamos com diversos professores que ministraram, em sua maioria, os mesmos conteúdos nas aulas de educação física. Com intuito de mudar esse cenário e acreditar que “as aulas de educação física necessitam de novas formas e de novos conteúdos [...]” (FERREIRA 2006, p.43), optamos por desenvolver em nossas aulas, práticas não tradicionais no âmbito escolar proporcionando assim vivências com o conteúdo de Práticas Corporais Urbanas, especificamente a prática do skate e do slakline.

Sabemos que o diferente nem sempre é aceito da melhor forma por todos e por isso precisávamos da aceitação de nossos alunos, da professora regente e também da própria coordenação pedagógica da escola quanto ao conteúdo escolhido. De início levar para a escola skates e *slakline* parecia ser algo inseguro e que poderia trazer riscos para a integridade física da turma, mas uma de nossas preocupações era garantir a segurança de cada aluno, o que ficou evidente durante as nossas aulas.

Presenciamos como as escolas apresentam dificuldades em aceitar novos conteúdos, especificamente quando se trata das aulas de Educação Física. O receio por parte da equipe pedagógica da escola esteve presente em vários momentos das aulas dadas por nós. Temerosos, ficavam relutantes quando os alunos andavam de skate pelo pátio (que apresentava irregularidades) e/ou quando alguns alunos tentavam fazer diferentes manobras e movimentos considerados por ela perigosos.

Alguns alunos, de tão envolvidos em nossas aulas, tiveram a ideia de levar para a escola seus próprios skates, aumentando o número de materiais disponíveis para a turma e conseqüentemente proporcionar uma quantidade maior de alunos participando das atividades sem ter que esperar mais tempo para vivenciar a prática com os skates. Apesar de ter sido uma boa iniciativa por parte desses alunos, acabou não acontecendo. Na aula marcada, a professora responsável pela turma não pode comparecer à escola e a pedagoga julgou ser melhor que os alunos não levassem seus skates e nem nós trabalhássemos esse conteúdo por falta da uma supervisão da professora regente da sala, devido a atribuição da escola de prezar pela integridade e segurança de seus alunos. Apesar disso, insistimos em nossa proposta e demos continuidade à nossa intervenção sem nenhuma intercorrência.

Nossa proposta pedagógica foi ensinar para dar e fazer sentido aos alunos, para que os mesmos cultivem esses saberes para a suas vidas. Ocupar o tempo com atividades diferenciadas, descontextualizadas e não problematizadas, não era nosso objetivo. Procuramos sempre levar um algo a mais, para além de um simples aumento de repertório motor e levar nossos alunos a compreender o conceito de práticas

corporais urbanas, suas linguagens, condutas éticas e morais, vestimentas e a liberdade de movimentos que tais práticas proporcionam.

Ao apresentarmos o conteúdo para a turma alguns alunos rapidamente se identificaram com o tema, demonstrando interesse em participar das atividades que seriam propostas ao longo das aulas. O fato de trabalharmos com uma turma mista, onde cada aluno tem suas características e particularidades, nos mostrou que apesar de alguns se mostrarem positivos ao conteúdo, outros não reagiriam da mesma forma.

O que fazer então para que toda a turma abraçasse a proposta e participasse das aulas? Partindo de um pressuposto que os alunos são diferentes e que não devem ser comparados, trabalhamos com base em uma Educação Física Plural que

[...] deve abarcar todas as formas da chamada cultura corporal - jogos, esportes, danças, ginásticas e lutas - e, ao mesmo tempo, deve abranger todos os alunos. Obviamente, que seu objetivo não será a aptidão física dos alunos, nem a busca de um melhor rendimento esportivo (DAOLIO, 1996, p. 41).

Assim trabalhamos os conhecimentos de forma a serem construídos juntamente com os alunos através de vivências, propiciando a realização de ações motoras, descobertas de outras expressões corporais, compreensão do que significa as práticas corporais urbanas, seus modos, concepções, costumes, história, novas formas de execução, e o domínio do próprio corpo em diferentes situações.

Como abordar as diferentes possibilidades de movimento e adaptações com alunos do Ensino Fundamental II? No início do estágio quando apresentamos o conteúdo, percebemos que alguns alunos ficaram receosos com o mesmo por não saberem andar de skate ou praticar o *slackline*, o que acarretaria uma dificuldade no desenvolvimento de nossas aulas. Visto isso, pensamos em possibilidades para mostrá-los que seriam capazes de andar no skate e sobre o *slackline*.

Quando contextualizamos o conteúdo práticas corporais urbanas, tentamos abordar assuntos que mostrassem a eles que as mesmas podiam ser praticadas por qualquer um, sem serem limitados por questões como habilidade motora ou forma física, respeitando assim suas individualidades. Assim, corroboramos com Sasaki (2006, p.39) quando aponta o processo inclusivo como “[...] o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”.

Nesse sentido, utilizamos recursos audiovisuais, e procuramos mostrar diferentes casos de pessoas com deficiência física surfando, andando de skate e de cadeiras de rodas em pista de skate, para que eles percebessem que se pelo menos tentassem conseguiriam praticá-lo, que os tombos faziam parte, mas nunca devemos desistir.

A partir disso, conseguimos que os alunos que até então estavam com medo, participassem da aula, mas sempre abordando que cada um praticaria do seu jeito, e que

ninguém era melhor que ninguém. E tentávamos fazer com que a aula atendesse a todas as diversidades existentes na escola.

Neste contexto, CHICON e SÁ (2012, p. 9-10) abordam que [...] precisamos tornar nossas aulas menos restritiva possível, mobilizando a todos de modo a considerar as diversas diferenças presentes no contexto escolar. Entretanto, tivemos uma aluna, que na hora da aula, estava sentada, e ao percebermos, fomos ao encontro para sabermos o motivo, e ao questionarmos, ela respondeu que não sabia andar de skate por isso não estava fazendo a aula. Então a professora estagiária Thaís, conversando com ela a convenceu de tentar, e ao subir no skate disse: *eu não sei, vou cair*. A professora estagiária disse para ela: *eu também não sei, mas podemos aprender juntas*, a aluna ficou surpresa com o fato e tentou até conseguir, incentivada e acompanhada de perto pela professora estagiária Thaís, criando assim um vínculo de confiança.

Nas aulas em que o *slackline* foi trabalhado, percebemos o quanto nosso esforço para inclusão de todos os alunos nas atividades estava dando resultado. Víamos que os próprios alunos buscavam ajudar seus colegas a realizar as atividades e os incentivavam, realizando a segurança e dando apoio para que eles conseguissem atravessar toda a extensão da fita. Essa preocupação que tinham de incluir todos na aula demonstrava que os conceitos, costumes e modos das práticas, bem como de inclusão, estavam sendo apreendidos pelos estudantes.

Vendo isto, percebemos que a inclusão não se dá apenas com deficientes, mas também com pessoas ditas normais, que se fecham em seu mundo, por não saberem, ou por não quererem tentar, e que o medo e o olhar do outro se tornam muitas vezes mais restritivos que a deficiência física. Deste modo, buscamos em nossas aulas sempre incluir os alunos que se sentiam excluídos, para que pudessem vivencia-las juntamente com seus colegas, e para que vissem que se tentassem conseguiriam, não deixando que o não saber as impedisse de vivenciar novas experiências e sentimentos, como foi o caso da aluna antes referida.

Considerações finais

Ao viver a experiência de abordar as práticas corporais urbanas, as dificuldades de se trabalhar este conteúdo no ambiente escolar, as possibilidades de movimento e adaptações com os alunos das séries finais do ensino fundamental, podemos observar o quão importantes são as inovações na educação física escolar.

As restrições às quais os professores se submetem quanto ao conteúdo pertinente à escola podem ser superadas com dedicação e empenho por parte dos educadores e conscientização de pedagogos e diretores em relação à pluralidade de culturas, conhecimentos e saberes escolares, bem como a heterogeneidade de seus alunos.

Entender que os estudantes, em constante convívio com uma cultura midiática diversa, trazem consigo conhecimentos prévios e externos a cultura escolar, possuem anseios e expectativas que a escola tradicional não tem se mostrado capaz de atender, nos faz perceber a importância de se trazer elementos presentes em suas culturas para

dentro da escola, contextualizando e ressignificando práticas com as quais eles tem contato fora do ambiente de ensino formal, para que estas assumam novos sentidos em suas realidades sociais.

Assim, em consonância com Giddens no que tange as possibilidades de inserção de diferentes conteúdos no ambiente escolar e a influência da mídia nos alunos, entendemos que “Considerar o caráter pedagógico da cultura de massa é salientar que a ampla circularidade dos bens culturais juntamente com a difusão das informações contribui para o surgimento de novas formas de interação educativa” (GIDDENS, 1994 *apud* SETTON, 2002, p.113)

Quando trabalhamos com as diferentes possibilidades de movimento e usos do/no espaço urbano abordamos os conceitos de inclusão, mostrando que todos podiam realizar as práticas propostas, sem se limitarem por dificuldades motoras ou limitações físicas, que as práticas corporais urbanas prezam pela participação de todos, cada um a seu modo, respeitando suas particularidades. Para isso os recursos audiovisuais foram de fundamental importância, pois ao mostrarmos vídeos de pessoas com deficiência realizando diferentes práticas os alunos compreenderam que: *não é porque eu não faço como todo mundo que eu não posso fazer do meu jeito*. As possibilidades de se trabalhar temas como esses numa aula de educação física são enormes e, se bem abordadas, proporcionam uma verdadeira transformação no modo como os alunos veem a sociedade, suas capacidades e o próximo.

Vivenciar uma experiência como esta no estágio, vendo algumas disciplinas sendo colocadas em prática como Família, Educação Escolar e Sociedade e Educação Física, Adaptação e Inclusão, onde abordamos como o skate e o slackline são tratados na sociedade, e que os mesmos podem ser praticados por diversas pessoas ditas “normais” ou não, pois cada um tem sua individualidade e deve ser respeitada. Assim adquirindo real sentido em nossa atuação docente, e nos trouxe crescimento como futuros professores. Entendendo que este período na escola se aproximou bastante da realidade a ser encontrada após o período inicial de nossa formação, em seus desafios e possibilidades, tiramos proveito do conhecimento adquirido, avançando deste modo em nossa caminhada rumo à docência.

Articular os diferentes saberes estudados, não só para produção de trabalhos acadêmicos, mas também na transmissão desses conhecimentos a nossos alunos, nos mostrou a real utilidade do curso na formação de professores capazes de, a partir da realidade dos alunos, trabalhar os mais diversos conteúdos das práticas corporais no ambiente escolar.

Referências

- BONDÍA, J.L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20 – 28, Jan/Abr. 2002.
- CHICON, J. F.; SÁ, M. G. C. S.. Educação Física, Adaptação e Inclusão. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

DAOLIO, J. Educação física escolar: em busca da pluralidade. Rev. paul. Educ. Fís., São Paulo, supl.2, 1996

FERREIRA, H. S.. As lutas na educação física escolar. Revista de nº 135. Universidade Estadual do Ceará (UECE) - Fortaleza - CE - Brasil. 2006

SASSAKI, R. K.. Inclusão/Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2. ed, 2006.

SETTON, M. G. J.. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002.

REGIÃO ADMINISTRATIVA 9.Jardim da Penha-Dados socioeconômicos. Disponível em: http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/dados_regiao/regiao_9/regiao9d.asp.

Acessado em: 18 fev. 2014 as 14:46:28

O RÚGBI COMO CONTEÚDO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Thais Lemos Almeida
Thiago Ferraz Will
Marcus Vinícius Gonçalves Manso

Introdução

Este artigo tem por objetivo relatar, discutir e produzir as experiências de formação docente vivenciadas com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental II, vividas no movimento de integração com disciplinas (Estágio Supervisionado, Educação Física Adaptação e Inclusão, Esportes Coletivos, Família Educação Escolar e Sociedade e Ensino da Educação Física no Ensino Fundamental II), onde pudemos colocar os conteúdos dessas disciplinas para o desenvolvimento de nossa intervenção contribuindo para o processo de ensino aprendizagem de nossos alunos.

As aulas de Estágio Supervisionado ocorreram em uma escola localizada no bairro Jardim da Penha do município de Vitória, com a turma do 5B matutino, contendo aproximadamente 40 alunos. Segundo informações do jardim da penha online, o bairro Jardim da Penha onde a escola está situada ser caracteriza como um bairro de classe média, do município de Vitória e essa escola atende a comunidade, sendo assim parte dos estudantes, possuem uma boa condição de vida. A escola em suas características físicas pelo diagnostico realizado percebemos que possui uma boa estrutura física, com uma quadra coberta, uma quadra externa e um pátio coberto que pode ser utilizado como espaço para as aulas de educação física, principalmente nos dias de chuva, além de diversos materiais disponíveis para a aula.

A professora de Educação Física da escola nos recebeu atentiosamente e se prontificou a nos auxiliar durante o período de estágio, assim como os demais profissionais, nos orientou sobre as características dos alunos daquela serie. Durante seis aulas que ficamos em campo, sendo a primeira aula diagnóstica, podemos com a ajuda dos alunos, definir um conteúdo para ser trabalhado.

Nossos colegas observaram nossas aulas, e nós também tivemos a oportunidade de observar as aulas deles, que no total foram 18, com a duração de 3 horas e 40 minutos, todas às quintas-feiras, por meio das mesmas.

Nosso objetivo ao levar o Rúgbi como conteúdo de ensino da cultura corporal de movimento, sendo esta uma prática diferenciada, e também a vivência desse esporte vem sendo pouco difundido em nosso país, percebendo essas questões vimos no Rúgbi uma possibilidade para se trabalhar tanto lógica, raciocínio, saltos, esquivos, corrida, ataque, defesa, como trabalho em equipe, entre outros. Neste trabalho iremos relacionar a nossa experiência no estágio supervisionado a partir das seguintes questões: Qual a possibilidade de inserir um esporte pouco difundido como conteúdo de ensino nas aulas de educação física? Como as disciplinas estudadas contribuíram para as intervenções no campo de estágio?

Metodologia

Utilizaremos como referencial metodológico para a produção desse artigo as reflexões de Ventorim *et all*, e Larrosa. O processo de formação profissional se constitui na relação teoria e prática. A teoria nos faz refletir sobre a prática, ação, reação, nova ação e de criar meios para solucionar as situações problemas decorrentes no dia a dia. Já a prática envolve experimentar por meio dos saberes construído, um processo de intervenção na realidade, onde as teorias que norteiam a prática são utilizadas como meio para a transposição de atividades que auxiliem no procedimento ensino-aprendizagem. Para isso utilizamos como conceito narrativas de formação, que segundo Ventorim *et all*,

As narrativas serão o modo de vocês se colocarem em seus diferenciados processos. Por meio delas, poderão reconhecer as experiências que têm contribuído para sua formação e intervenção profissional. Poderão compreender os próprios sentidos e modos de ser professor. Esse processo de narrar e de narrar-se, associado a uma estratégia de investigação com as narrativas, contribui para que possamos assumir dimensões fundantes do protagonismo e de autoria de nossa profissão. (VENTORIM *et all*, 2011, p. 47)

Sendo assim, segundo Ventorim *et all* (2011 p. 48), as narrativas de formação “[...]serão utilizadas como potência para compreender suas trajetórias, seus processos formativos e suas experiências na educação básica.” As narrativas, nesse contexto, têm como potencialidade ampliar a compreensão sobre as situações, influenciar experiências acerca do que vem sendo abordado nas aulas de Educação Física e como esses conhecimentos são tratados pelo professor e absorvidos como experiência para os alunos. De acordo com Larrosa:

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O

acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. (LARROSA 2002, P.27)

Dessa forma utilizaremos a concepção de Larrosa sobre as experiências das diversas situações vivenciadas durante o estágio supervisionado. Devemos nos atentar, pois as informações não se configuram como experiência, “a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência” (LARROSA 2002). Sendo assim no decorrer deste artigo iremos tratar, sobre como as experiências, contribuíram no processo de ensino-aprendizagem, e na relação aluno-professor.

O Rúgbi nas aulas de educação física escolar

Ao participarmos da oficina optativa ofertada pelo professor Omar Schneider²⁰, conjunto ao PET Educação Física²¹, percebemos que o ensino do rúgbi, poderia ser uma importante ferramenta para o ensino de um esporte coletivo diferenciado e pouco abordado nas escolas, as potencialidades enriquecedoras que o rúgbi pode proporcionar aos seus praticantes poderia ser explorada também no ambiente escolar, devido a isso optamos em oferecer essa pratica para os alunos do 5º série do Ensino Fundamental II.

O rúgbi é um esporte que originalmente pode ser apresentar de duas formas, composto por quinze ou sete jogadores. Este esporte consiste em muitas regras que exige um grande trabalho em equipe. Porém no ambiente escolar, propusemos o rúgbi de forma que essa pratica venha possibilitar um aprendizado não com as características de um esporte de alto rendimento, mas das possibilidades de variações que essa pratica pode oferecer aos alunos dentro das potencialidades de uma aula de educação física na escola. Propomos levar o rúgbi para o contexto escolar por ser um esporte pouco difundido e diferenciado, e que possui um vasto repertório de movimentos.

Em nosso primeiro contato com os alunos do 5ºB foi realizado uma aula diagnóstica, onde levamos a turma para o auditório para nos apresentar, e tivemos uma conversa inicial e no decorrer da aula, perguntamos se eles tinham vivência ou se pelo menos já tinham ouvido falar sobre o Rúgbi, para nossa surpresa alguns alunos conheciam o esporte, porém nunca haviam experimentado o jogo, suas únicas

²⁰ Possui Licenciatura Plena em Educação Física (2000) pela Universidade Federal do Espírito Santo, realizou o Mestrado (2003) e o Doutorado (2007) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História Política Sociedade. Foi professor do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe (UFS) entre os anos de 2006 e 2008. Atualmente é professor do Centro de Educação Física e Desportos, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), ministrando aulas na graduação e na pós-graduação (Mestrado em Educação Física). É membro pesquisador do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (PROTEORIA), sediado no CEFD/UFES. Tem experiência na área da Educação e da Educação Física, pesquisando a História da Educação e da Educação Física no Brasil, a constituição da forma escolar, a circulação e a apropriação de modelos pedagógicos, as relações com os saberes e as teorias da Educação Física.

²¹ O Programa de Educação Tutorial (PET) foi criado em 1979 pela Fundação Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) visando ao melhor preparo dos alunos da graduação. Desde o ano de 2000, a coordenação do programa está sob a responsabilidade da Secretaria de Ensino Superior (Sesu), vinculada ao MEC. Existem mais de 700 grupos PET no País, espalhados nas diversas áreas do conhecimento.

impressões era o esporte de alto rendimento apresentado em canais de TV por assinatura. Durante a nossa aula diagnóstica exibimos alguns vídeos sobre o rúgbi e explicamos para eles a sua história, apresentamos nossa proposta de trabalhar o rúgbi em nossas aulas de educação física, e perguntamos a eles se concordavam, ou gostariam de sugerir outro esporte diferenciado; mas foi decidido por consenso que o rúgbi seria abordado em nossas aulas. Os alunos relataram que gostaram da nossa proposta, e demonstraram ansiedade com a possibilidade de experimentar um conteúdo diferente. Então fomos para o pátio externo e entregamos as bolas de rúgbi para que eles experimentassem e nos dissessem quais as impressões que tiveram em relação da diferença da bola do Rúgbi com relação às outras bolas mais conhecidas de outros esportes.

Esse primeiro contato com o “novo esporte”, foi importante para esclarecimento de algumas questões, os alunos fizeram várias perguntas e mostraram-se interessados. Nossa estratégia de trabalhar o rúgbi na escola foi levá-la de uma forma mais lúdica, trabalhando as regras e técnicas através de jogos e brincadeiras pré-desportivas. Um dos métodos que mais utilizamos foi o jogo touch, que é uma iniciação ao rúgbi, onde se flexibiliza as regras com algumas modificações no caráter tático do jogo, para facilitar o aprendizado.

Na aula seguinte levamos os alunos para a quadra interna e começamos a introduzir as regras do rúgbi e alguns princípios táticos, como o passe, que é lateral ou para trás, utilizamos alguns jogos tradicionais de estafetas para trabalhar o passe. A aula foi produtiva, e os alunos compreenderam a diferença do passe do rúgbi dos demais esportes comumente trabalhados na escola.

Em nossas aulas com o touch, podemos observar o que foi aprendido pelos alunos, apesar de termos trabalhado as regras e os passes em poucas aulas, os alunos conseguiram absorver o conteúdo. Mesmo com a dificuldade do passe para trás, o que dificulta, pois acaba gerando uma automação do movimento, os alunos conseguiram jogar e quando se esqueciam, e faziam o passe frontal, eles mesmos paravam o jogo e pedia para marcar a falta, essa atitude mostra que já há um processo de desnaturalização dos modelos de passe o qual eles normalmente estão habituados a realizarem.

Tivemos a oportunidade de vivenciar em nosso estágio o que aprendemos em sala de aula, principalmente com os conteúdos estudados no fascículo, Educação Física adaptação e inclusão²². Onde abordamos temas como a síndrome de asperger e a inclusão de alunos pouco habilidosos nas aulas de educação física. Em nossa turma do 5ºB havia um aluno chamado Gabriel que é portador da síndrome de asperger, e muitos alunos que não se sentiam a vontade para participar da intervenção, por não terem muita habilidade em jogos. Aprendemos que se o portador da síndrome de asperger ou qualquer outro grau de autismo for inserido desde criança no contexto escolar, e ter a vivência juntamente com outros alunos, poderá desenvolver melhor a socialização em

²² Ver CHICON, José Francisco. ; Sá, Maria das Graças Carvalho Silva de . Educação Física, adaptação e Inclusão. 2012.

grupo, o que aconteceu com Gabriel, pois desde pequeno os pais fizeram esse trabalho de inserção com ele. Não tivemos problemas com esse aluno, pois ele participou ativamente de todas as aulas a seu modo, e a relação que ele tem com a turma é excelente o que facilita bastante sua participação nas aulas. Com relação aos outros alunos que possuem dificuldade de participar por não serem tão habilidosos, os próprios colegas de turma com facilidade em de aprendizagem motora, que se dispusera a ajudá-los.

Nossas aulas ocorreram conforme planejado, não tivemos problemas, os alunos gostaram da nova experiência, desenvolvemos nossos objetivos de levar a vivência do rúgbi. O *feedback* dos alunos foi positivo, pois a maioria nos falava o quanto era legal poder compreender um pouco mais desse esporte, que era muito bom fazer algo diferente nas aulas de educação física.

Considerações finais

As disciplinas do curso têm nos proporcionado grande aprendizado, onde além de vivenciar como serão nossas aulas, adquirimos conhecimentos mais específicos sobre como ser professor. Tanto na educação infantil, quanto nos ensinamentos fundamentais I e II podemos compreender e a diferenciar as necessidades dos alunos, que são distintas. Poder vivenciar o que aprendemos em sala de aula na prática é indescritível, aprendemos muito com nossa experiência e também com as dos nossos colegas, é um aprendizado que levaremos para a construção da nossa identidade como professores de educação física, conhecimentos e valores que mesmo sendo lidos todos os dias em sala de aula só na prática podemos compreender.

As matérias estudadas durante esse período contribuíram para que fosse realizada a nossa prática e com isso nossa experiência tanto em nossas aulas, quanto a de nossos colegas nortearam as potencialidades de explorarmos os conteúdos abordados em sala de aula. Levar o rúgbi para escola como conteúdo de ensino da educação física foi desafiador e muito gratificante, pois a resposta positiva que obtivemos dos alunos contribuiu não somente para nossa formação, mas também para a construção da nossa identidade como professores de educação física.

Referências

- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.
- VENTORIM, Silvana ; Nascimento, Ana Claudia Silverio ; NUNES, Kezia Rodrigues ; **SANTOS, Wagner** . Estágio Supervisionado 1.. 1. ed. Vitória: UFES/NEAD, 2011.
- CHICON, José Francisco. ; Sá, Maria das Graças Carvalho Silva de . Educação Física, adaptação e Inclusão. 2012.

O ESTÁGIO E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: O HIP HOP COMO CONTEÚDO ESCOLAR

Anna Karolina Dupphi
Letícia Sant'Ana Reis
Maique Vinicius Rigueti Ribeiro

Introdução

Este artigo teve por objetivo, discutir, problematizar e produzir experiências de formação docente com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, vividas no movimento de integração com as disciplinas Estágio Supervisionado em Educação Física; Ensino da Educação Física no Ensino Fundamental II; Família, Escola e Sociedade; Seminário Articulador de Conhecimento VI e Educação Física, Adaptação e Inclusão.

As atividades foram realizadas em uma escola localizada na Rua Natalina Daher Carneiro, número 815, Bairro Jardim da Penha, Vitória - Espírito Santo, segundo o site QEdu a escola atende alunos com nível socioeconômico alto, onde os pais colaboram com o aprendizado dos filhos, conversando sobre as atividades na instituição e incentivam seu o aprendizado, 27% dos responsáveis possuem nível superior, sendo que todos sabem ler e escrever.

A instituição atende alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e apresenta um amplo espaço físico, contendo quadra coberta, pátio externo, refeitório, sala de vídeo, auditório, sala de materiais de educação Física, além de salas de aula com amplo espaço. Possui uma relação estável entre todo o corpo técnico-administrativo e professores.

Com a disciplina de Estágio Supervisionado, tivemos a oportunidade de irmos à escola sete vezes, duas idas para observação e cinco para intervenções. Seguindo a divisão dos grupos de estágio, ficamos responsáveis para atuar com a turma do 9º ano do Ensino Fundamental, realizando as intervenções as quintas feiras no segundo horário (7:50h as 8:40h), tal turma era composta por 28 alunos.

Nosso trabalho na escola baseou-se nos elementos do Hip Hop, que são eles: a) Break; b) RAP que é composto pelos MC's (mestres de cerimônia) e os DJ's (Disc Jockey) e c) Grafite. De acordo com seu surgimento e evolução, com o intuito de entender como essa expressão, ou um movimento de cultura juvenil (MAGRO, 2002), se constitui na atualidade, propomos pensar juntos com os alunos, maneiras de praticá-lo e/ou trabalhá-lo de acordo com os valores individuais, desmistificando a imagem de rebeldia, vandalismo e discórdia que essa prática possa causar, dando evidencia para uma expressão artística, cultural e “[...] espaço de articulação e atuação no campo social” (MAGRO, 2002, p. 3). Em nosso planejamento, abordamos dois temas: o Break e o Grafite.

Os objetivos para esse conteúdo foram: a) Compreender o contexto no qual o Hip Hop foi construído até atualidade; b) Vivenciar a prática do Hip Hop e do Grafite; c) Colaborar com os colegas na execução das atividades; d) Identificar os diferentes ritmos musicais que podem ser utilizados na prática do Hip Hop; e) Vivenciar os movimentos

característicos do Hip Hop; f) Identificar a relação do Grafite com o Hip Hop; g) Conhecer as diferentes formas de grafitar; h) Executar a arte de grafitar e i) Organizar uma apresentação da dança e dos Grafites.

Nosso trabalho foi constituído por cinco aulas, logo, seria inviável trabalhar com toda a especificidade do Hip Hop, assim, o cronograma se constituiu da seguinte forma:

- Primeira aula: Conhecimento da história do Hip Hop e identificação de seus ritmos musicais;
- Segunda aula: Vivência do Break;
- Terceira aula: Grafite e sua relação com o Hip Hop e formas de grafitar;
- Quarta aula: Vivência com o Grafite;
- Quinta aula: Apresentação das danças e Grafites dos alunos.

Dentro desse planejamento, conseguimos ministrar apenas três aulas, pois houveram imprevistos na escola que impossibilitaram a realização sequencial das aulas acima relatadas. Nossos colegas de disciplina, também sofreram com tal peculiaridade, portanto observamos três aulas de cada grupo do nosso dia de intervenção, totalizando um número de nove observações.

Nesse sentido, ministramos a primeira e a segunda aula de acordo com o cronograma, na terceira e última aula, apresentamos o grafite e propomos ilustrações em papel que expressasse os sentimentos dos alunos a respeito do meio em que vivem, assim finalizamos nosso período na escola. Para o desenvolvimento do texto, duas questões serão norteadoras: como as(os) estagiárias(os) colaboram para a formação cultural e crítica dos alunos? Como as(os) estagiárias(os) enfrentam as imprevisibilidades que acontecem na escola?

Metodologia

Utilizamos como base metodológica as narrativas de formação, que consiste em analisar e problematizar as vivências, nesse caso, o Estágio Supervisionado, para que se crie uma formação reflexiva, onde os sujeitos envolvidos fortaleçam suas experiências acerca do exercício da docência. Narrar é expor nossas emoções, aflições e alegrias. Para o professor, a narrativa assume o papel de favorecimento de construção do perfil profissional, do ser docente. Partindo desse pressuposto, buscaremos discutir as memórias e registros das intervenções, para que nossa experiência seja enriquecida, uma vez que:

O professor em formação inicial e continuada é, antes de um profissional, uma pessoa, e uma pessoa faz sua história pelas interações com o contexto e com os sujeitos sócio-histórico-culturais. Para compreender seus processos de formação e de socialização profissional, bem como suas maneiras de fazer a docência, é imprescindível que busquem, nos relatos escritos e orais, os saberes e fazeres, as apropriações, as singularidades do tornar-se professor (VENTORIM et al, 2011, p.45).

Recorremos também, as avaliações dos alunos, onde expuseram seus sentimentos, angústias e contentamentos acerca de nossas aulas, da escola e comunidade, pois com esses dados podemos observar o quanto nossas intervenções colaboraram para a formação desses discentes.

Entendemos que tornar-se professor depende de uma permanente construção, pois a cada aula, nos deparamos com uma nova situação, que constitui a experiência docente. Segundo Larrosa (2002, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, para adquirir essa experiência é preciso refletir e problematizar as situações vividas em sala de aula. Para isso, narrar o que nos acontece é determinante para a construção da experiência docente.

Intervenções – Da teoria a Prática

Narrar às experiências vividas no Estágio Supervisionado III é de alguma maneira problematizar situações positivas e negativas que ocorreram durante a nossa experiência nas cinco aulas práticas e apresentar as seguintes questões, como as (os) estagiárias (os) enfrentam as imprevisibilidades que acontecem na escola? como as(os) estagiárias(os) colaboram para a formação cultural e crítica dos alunos? Durante nossas observações e intervenções realizadas na turma do 9º ano, propusemos a nós mesmos um desafio de inserir aos alunos que se despediriam do Ensino Fundamental II, período que compreende turmas do 6º ao 9º ano, com um tema diferente dos convencionais, como o Futsal, Vôlei, Handebol e o Basquete e que de alguma forma seria novo para nós, enquanto professores.

Após chegarmos à escola para a nossa primeira intervenção, apresentamos a proposta de trabalhar com os elementos do Hip Hop (Break e Grafite), e ao questionarmos os alunos sobre o desenvolver das aulas de educação física, ouvimos os seguintes relatos, repetidamente: “Nunca tivemos uma aula assim”; “Caramba que massa, sempre quis grafitar!”, assim, optamos por dar continuidade ao planejamento, visto que, desde a tomada de decisão pelo que trabalhar, o mesmo foi escolhido como uma forma de nos desafiar enquanto professores de Educação Física e como esse iria ser pensado, trabalhado, discutido e interpretado pelos alunos, entendendo que:

A Educação Física hoje contempla múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento e deve dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos, sendo diversas as vertentes do trabalho na escola. (PEREIRA, 2009, p. 01).

Após apresentar nossa proposta, começamos a perceber e descobrir algumas situações-problemas que existiam na turma. Um caso de bullying e uma gravidez

precoce são exemplos das situações que vivenciamos, mas que em tão pouco tempo seria impossível que de alguma forma, pudéssemos debater tais situações. Corroboramos com Antunes e Zuin (2008, p. 38) quando citam:

A educação, sem dúvida, é um caminho para superação da barbárie, no entanto carrega ainda atualmente os momentos repressivos da cultura, como a divisão entre o trabalho físico e o trabalho intelectual e o princípio da competição que é contrário a uma educação realmente humana.

A respeito da primeira questão, compreendemos que nos tempos de hoje, existem problemas quanto à relação da escola, alunos e estagiários quando se diz respeito à questão norteadora dos Estágios Supervisionados das Universidades, fazer com que os alunos acreditem que todos estão ali para que exista a transmissão de saber entre ambas as partes é uma questão ainda não resolvida e se torna mais visível quando deparamos com os “problemas” relatados acima. Chegar para realizar uma aula e descobrir que existe uma menina de 15 anos grávida e de atestado médico, foi uma situação inusitada, ainda mais sabendo que de alguma forma não preparamos aulas que estabeleçam um vínculo entre o conteúdo abordado com a atual situação da aluna, o que agrava mais a situação quando se tem apenas cinco dias para se trabalhar uma questão que não tenha sido tão bem articulada pela família e muito menos aprofundar um pouco mais na história de vida da aluna em questão. Da mesma forma é envolver em nossos conteúdos a relação de bullying e sociedade que nos dias de hoje são frequentes, mas que de alguma forma precisam ser trabalhados e problematizados.

A ciência na qual se baseia e às consequências de sua utilização sem reflexão crítica, não se pretende diminuir a importância do estudo sobre a violência no ambiente escola, seja entre os alunos ou em qualquer outro âmbito. Mas deve ficar claro que olhar para essa violência e estudar esses fatos requer uma análise não cristalizada que envolva sim sua problematização, ou seja, a análise da dialética entre indivíduo e sociedade (ANTUNES; ZUIM, 2008, p. 36).

No que concerne, as imprevisibilidades que ocorrem durante o período de aplicações das aulas ficam vagos ou sem um desenvolvimento para uma futura dialética entre estagiário e alunos e/ou uma solução que ajude a inserir de alguma forma os alunos que se fazem presente em tais situações.

Já em resposta a segunda questão, trabalhar com o Hip Hop foi impor uma questão de como nós que estávamos ali apenas como estagiários, poderíamos explicitar tal cultura e que em tão pouco tempo poderíamos trazer tantos debates e pensamentos em cada um dos alunos. Implicando apenas em problematizar as questões que envolvem o

Hip Hop e não sanar com as questões que toda a cultura e/ou movimento proporcionam aos praticantes. Sendo assim, instigamos em nossas aulas o debate caloroso sobre questões como violências, bullying, família, trabalho e muitos outros temas que estão ligados diretamente à cultura e tentando desenvolver e trabalhar a criticidade da turma através das manifestações culturais do mesmo.

Dentre os outros problemas encontrados, presenciamos que o 9º ano apresentava resistência a alguns conteúdos. Quando propomos o Break, foi nítida uma rejeição para a atividade por parte de alguns alunos, durante a nossa segunda aula. A dança segundo Souza (2004, p. 2) "pode ser estratégica no sentido de criar experiências estéticas que possibilitem a transformação de valores, costumes e crenças, sendo significativa no processo educacional na sociedade brasileira contemporânea." Partindo desse princípio, refletimos um pouco mais sobre quais objetivos e atividades poderíamos realizar com os alunos, no sentido de que os mesmos fossem capazes de compreender os objetivos propostos, participando construtivamente da aula para que problemas como esse, não aparecessem durante nossas aulas, mesmo entendendo que teríamos apenas mais três intervenções.

Podemos compreender, que cabe a cada professor querer planejar e pensar em medidas estratégicas para contornar os possíveis transtornos/confusões que podem vir a ocorrer durante a aula. A importância do planejamento e preparação de um professor de educação física não se aplica apenas ao conteúdo Hip Hop, mas a todos os conteúdos restantes, desde que haja um objetivo inicial para sua aplicação, não somente a prática de tal. A partir das vivências corporais, diversos temas podem ser trabalhados de forma que suas complexidades tendem a tornarem-se mais palpáveis e mais fáceis de serem dialogadas e compreendidas.

Logo, em resposta a segunda questão entendemos que com tantos assuntos a serem debatidos e problematizados, procuramos enquanto professores, trabalhar não somente a prática dos elementos do Hip Hop, mas também, compreender a história, as circunstâncias em que eles se encontram, e a todo o momento, tentávamos relacionar o que estava sendo discutido em sala de aula com a realidade dos alunos, de modo que, como ou onde poderíamos encontrar tal situação no nosso dia a dia, fazendo com que esses alunos questionassem, criticassem e até mesmo solucionassem problemas que poderiam ser encontrados durante as nossas aulas. Assim, os mesmos estavam sendo críticos e pensadores nas aulas de Educação Física, e nós enquanto professores, estávamos colaborando para a formação crítica e cultural dos alunos, para que essa criticidade supere os muros da escola e seja aplicada no cotidiano dos mesmos.

Considerações finais

Durante o desenvolvimento deste artigo, procuramos relatar como trabalhar com o Hip Hop foi desafiador para que pudéssemos explicitar tal cultura e que em tão pouco tempo, pudessem surgir tantos debates e pensamentos em cada um dos alunos. Para isso, utilizamos também argumentos embasados durante o processo interdisciplinar.

Problematizando, as questões que envolvem o Hip Hop, procuramos abordar não somente a prática dos elementos do Hip Hop, mas também, compreender a história, as circunstâncias em que eles se encontram, e a todo o momento, instigar os mesmos, de modo que, questionassem, criticassem e até mesmo solucionassem problemas de como/onde poderíamos encontrar tal situação em nosso dia a dia.

As imprevisibilidades que ocorreram durante o período de aplicações das aulas de estágio foram pouco discutidas, devido ao tempo de intervenção na escola, desproporcionando uma dialética entre estagiários e alunos e/ou problematizações de extenso cunho, para que ajude a inserir os alunos que se fazem presentes nas situações mencionadas durante o decorrer do texto.

O trabalho interdisciplinar nesse período contribuiu para que pudéssemos levar para a universidade, problemáticas observadas na escola, tendo a contribuição de diferentes professores da graduação para pensarmos em possíveis estratégias de questionamentos em sala de aula. Esse modelo de trabalho proporciona um estreitamento entre as disciplinas obrigatórias e a escola, onde escola e universidade podem se unir para a formação inicial de professores e o ensino básico dos cidadãos.

Referências

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp. 20-28. ISSN 1413-2478. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>>. Acesso em 24 de fevereiro de 2014.

MAGRO, Viviane Melo de Mendonça. Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o hip hop. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 22, n. 57, Aug. 2002. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622002000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 Out. 2013.

SOUZA, M. I. G.. Arte, Cultura e Sociedade: Uma rede intrigante para algumas reflexões sobre a Dança. In: **VIII EnFEFE**, 2004, Niterói. VIII EnFEFE - Universidade Federal Fluminense, 2004. < http://www.lazer.eefd.ufrj.br/producoes/ines_enfefe_2004.pdf> Acesso em 06 de março de 2014.

VENTORIM, Silvana; NASCIMENTO, Ana Claudia Silverio; NUNES, Kezia Rodrigues; SANTOS, Wagner. **Estágio Supervisionado 1**. 1. ed. Vitória: UFES/NEAD, 2011. 74p.

A INSERÇÃO DAS PRÁTICAS CORPORAIS URBANAS COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Helio Carlos
Jéssica de Souza Silva
Thiago Queiroz Sarnaglia

Introdução

Este artigo tem como objetivo discutir, problematizar e produzir experiências de formação docente com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, vividas no movimento de integração com as disciplinas “Estágio Supervisionado em Educação Física”, “Ensino da Educação Física no Ensino Fundamental II”, “Família, educação escolar e sociedade” e “Seminário articulador de conhecimentos VI”.

O estágio supervisionado, realizado em uma escola localizada no bairro de Jardim da Penha, ocorreu no período de 31 de outubro a 05 de Dezembro. Esse período foi designado inicialmente à observação diagnóstica para desenvolvimento das nossas posteriores intervenções, totalizando seis aulas, divididas em uma aula para observação e cinco para intervenção.

Durante esse processo ficávamos na escola durante todo o período matutino de aula, chegávamos às 7h e acompanhávamos todo o processo de chegada dos alunos e posteriormente iniciávamos observando as aulas dos demais grupos de estágio que estavam presente no dia até o horário da nossa aula, que acontecia logo após o intervalo do recreio para a turma do 8º ano B.

Observamos que a escola possui em sua estrutura física sanitários adaptados a portadores de necessidades especiais, Biblioteca, cozinha, laboratório de informática, quadra de esportes coberta, pátio externo, sala de professores e diretoria, sala para atendimento especial e auditório com materiais de áudio visuais.

A escola conta com um corpo de aproximadamente 96 funcionários distribuídos nos cargos de professores, cozinheiras, serventes, direção, seguranças, funcionários de limpeza, entre outros, além de ter constantemente presença de pais no interior da escola hora pra observar como anda o funcionamento da mesma, hora para contribuir com a organização. .

Partindo da compreensão da Educação Física como uma prática sociocultural, repleta de significados, sentidos, códigos e valores que englobam os elementos da cultura corporal de movimento (SOARES et al., 1992) e que possibilita a atualização, ressignificação e revalorização dos conteúdos considerando as especificidades e características próprias de cada grupo, entendemos que para além da “transmissão da cultura”, as aulas de Educação Física podem ser repensadas e ampliadas. Desta forma podemos abranger o que de mais significativo culturalmente foi produzido pela humanidade, como também o que vem sendo construído, ressignificado e atualizado na dinâmica cotidiana, pois a cultura é, além de um campo constante e ativo de produção,

um processo dinâmico de orientação e significação que os homens empreendem o tempo todo.

A partir destes pressupostos propusemos como conteúdo para as aulas as Práticas Corporais Emergentes (PCE) - entre elas o skate, o slackline e o Le Parkour tendo em vista a possibilidade de questionar alguns discursos que vinculam e restringem essas atividades à juventude, em virtude da ideia de risco em que estão associadas. Partimos da ideia de risco desejado que segundo Spink (2001, p.1277) refere-se às "subjatividades dos praticantes em contato com as atividades ou eventos que têm incertezas quanto aos resultados ou consequências". Visualizamos a potencialidade que essas práticas possuem e objetivamos em nossa intervenção proporcionar situações de aprendizagem que desenvolvam habilidades no plano individual (habilidades motoras pouco mobilizadas no dia-a-dia, superação de limites e a autoconfiança) e coletivo (interação e cooperação) além de Desenvolver a percepção de competência pessoal diante de situações de risco, imprevisibilidade, através da superação de obstáculos, não apenas físicos, mas também simbólicos e imaginários, não necessariamente os mais arriscados e difíceis, tendo em vista a possibilidade de agregar o sentido de novidade, do desconhecido e do não-explorado.

As Práticas Corporais Urbanas (também denominadas Práticas Emergentes) se caracterizam por um conjunto de atividades corporais (desportivas, recreativas, etc.) que cada vez mais têm sido utilizadas no interior das escolas como atividades curriculares. As novas Práticas Emergentes são respostas da própria cultura à saturação dos modelos ou práticas tradicionais, o que implica claramente a necessidade de compreensão da dinâmica histórica e cultural das práticas corporais (KOLYNIK FILHO, 1996).

Em nosso artigo nos atentaremos a duas questões norteadoras que são: como ampliar a proposta de conteúdos na escola, mesmo com a resistência dos alunos? Como rescindir o paradigma social de que as práticas corporais urbanas são vistas como práticas marginalizadas?

Metodologia

Considerando o estágio supervisionado uma matéria onde os alunos estão inseridos no âmbito escolar e vivenciam a docência, entendemos que as narrativas de formação tendem a serem utilizadas como potência para compreender suas trajetórias, seus processos formativos e suas experiências na educação. A narrativa, ao modo de Benjamin (apud VENTORIM et all 2011, p.44), é a experiência passada de pessoa a pessoa. Trata-se de uma

[...] forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o 'puro em-si' da coisa narrada com uma informação ou relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirar-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do

narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 1994, p.205).

Segundo Larrosa (2002) “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, mas está a cada dia se tornando mais rara porque tudo que passa, por falta de tempo, passa demasiadamente depressa, e com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo. Contraindo-se a tal afirmativa, nos colocamos ao modo de parar e refletir nossas experiências e narra-las a fim de criar e recriar novas vivências que nos perpassaram.

Desenvolvimento

Ao iniciarmos a disciplina “Estágio Supervisionado em Educação Física” nas séries finais do ensino fundamental, nos deparamos com um período reduzido para intervenção, já que a mesma foi iniciada em 31 de outubro, período do final do ano letivo escolar. Com apenas uma aula designada para observação da turma tivemos dificuldade para saber qual conteúdo seria mais apropriado para os alunos porém, sabíamos que deveria ter um caráter de novidade, para que pudéssemos otimizar suas vivências com propósito de tornar as aulas de educação física mais prazerosas e interessantes.

Recentemente observa-se também alguns docentes mais preocupados com os novos rumos da Educação Física escolar, os quais que vêm se atualizando e buscando construir propostas pedagógicas que considerem esse novo papel atribuído à Educação Física, qual seja, a integração do aluno na esfera da cultura corporal de movimento (BETTI, 1991; BRASIL, 1998).

Durante a observação de nossa turma e demais turmas que tinham aula na quinta-feira notamos que, em todo o período de recreio a turma assumida por nós dominou a quadra, fecharam os portões e se organizaram em grupos para jogar o futsal. A atitude que parecia corriqueira da turma causou a nós do grupo certo receio em tentar traçar novas atividades e um pouco de receio a reprovação do conteúdo por parte deste grupo em questão. A partir desse primeiro contato com a turma e de algumas orientações dadas pela professora regente, optamos por trabalhar as Práticas Corporais Urbanas, modalidades essas que além de fazerem parte do cotidiano das cidades também não estariam visceralmente ligadas à maioria das atividades desenvolvidas por eles nas aulas de educação física.

Dentre as inúmeras práticas esportivas urbanas existentes, procuramos enfatizar as práticas do skate, slackline e Le Parkour que, de alguma forma possam ser introduzidas no cotidiano do aluno, podendo ser trabalhada com criticidade. Neira (2010), completa afirmando que, não há razão para que os conteúdos das aulas de Educação Física restrinjam-se a reprodução de práticas corporais e conteúdos históricos, mas que discuta os significados políticos e sociais das manifestações corporais.

Ao indagarem o surgimento de tantas modalidades esportivas que são incorporadas à terminologia de esportes radicais, José Roberto Cantorani e Luiz Alberto

Pilatti, defenderam a seguinte hipótese; “Se os esportes são um meio de se escapar da pressão comportamental imposta pela sociedade, os esportes radicais talvez tenham se proliferado por se apresentarem como meio de se escapar da ordem imposta pelo próprio esporte” (CANTORIANI; PILATI, 2001, p. 272).

Em nossa primeira intervenção apresentamos para os alunos o conteúdo que pretendíamos desenvolver em nossas aulas a fim de, apresentar práticas que para muitos seriam a única oportunidade de vivenciá-las. Inicialmente um grupo específico de alunos demonstrou um pouco de resistência e de incompatibilidade com a proposta inicial restringindo seu interesse no desenvolvimento do futebol.

Ao iniciar a primeira atividade de experimentação dos alunos com as novas modalidades tentávamos trazer para dentro das atividades os alunos que não se mostravam interessados por diversos fatores, sejam eles a falta de identificação com a proposta, o pré-julgamento por falta de habilidades para desenvolvimento da prática ou por pré-conceitos culturais e sociais do conteúdo ministrado.

Encontramos certa facilidade em englobar todos os alunos no decorrer das atividades, pois como estávamos em três estagiários e ainda contávamos com apoio da professora regente, podíamos a todo momento nos dividir, e sempre um dos estagiários ficava com a responsabilidade de instigar aquele grupo de alunos que apresentava resistência ao conteúdo, o que fez com que rapidamente todos os alunos participassem. Em nossa terceira intervenção iniciamos explicando a nova proposta de atividade elaborada, o Le Parkour²³, nos deparamos com falas como

“Se meu pai souber o que estou tendo nas aulas de educação física ele vai estranhar. Ele sempre achou que Le Parkour e skate era coisa de marginal, de drogado. Vou ter que contar a história para ele.”

Segundo Brandão (2008) embora a popularização do skate desperte um futuro promissor, inclusive com uma possível inserção no rol das atividades olímpicas¹³, seu passado no Brasil revela outras histórias que, além de se “repetirem” atualmente, também ajudaram a caracterizar o skate como uma prática marginal, que envolve jovens drogados ou de caráter desviante. Essa ambiguidade do skate, que transita tanto pelo reconhecimento esportivo quanto pela marginalização, tem seu fundamento na própria história dessa prática no país, em especial, no desenvolvimento de uma modalidade denominada skate de rua (streetskate).

Segundo Vago (2009), o entendimento de escola vai rumo a um lugar de culturas, um lugar das culturas e um lugar entre as culturas. Evidenciando assim a maioria dos debates feitos na disciplina “Família, educação escolar e sociedade”, onde tratávamos das profundas transformações que a família vem sofrendo em sua estrutura, tendo uma

²³ Tipo de treinamento físico, e método particular de pensar o movimento, realizado de forma criativa. É uma atividade física e emocional que envolve o uso do corpo para transpor obstáculos, por meio de uma rotina, utilizando apenas o corpo (ANGEL, 2011; BAVINTON, 2007)

maior participação diante da evolução social dos seus integrantes, modelo esse que tradicionalmente cabia ao homem o sustento da mulher e dos filhos e onde a escola tinha o papel de ensinar e a família o papel de criar e educar papéis que, atualmente tem sido deixado por boa parcela dos pais por conta somente da escola.

Podemos perceber que as praticas corporais, trabalhadas dentro das aulas de educação física, vem sofrendo esse tipo de pré-conceito por parte da família, por vezes eliminando qual quer possibilidade do aluno vivenciar algumas atividades sejam elas de cunho religioso ou cultural pelo simples motivo dos familiares acreditarem que certos conhecimentos não são interessantes para seus filhos. Devemos problematizar tal situação a fim de eliminar paradigmas e ampliar o leque de saberes da experiência desenvolvida por nossos alunos eliminando certos tipos de resistências, levando aos alunos o interesse em novos conteúdos se tornando o personagem principal das suas aulas.

Considerações finais

Durante o transcorrer das nossas intervenções o experimentar a docência e as Práticas Urbanas, tornou-se um desafio a cada nova intervenção. Estávamos sempre a pensar qual seria a “melhor” forma para abordar o conteúdo escolhido, tendo em vista o curto período de tempo, afim de, alcançar os objetivos propostos. A nosso ver conseguimos alcançar nossos principais objetivos de desenvolvimento de habilidades no plano individual e coletivo, mas sabemos que, para uma posterior intervenção, o conteúdo pode ser melhor explorado e sistematizado em um maior prazo de tempo.

A Educação Física, ao contrário, ao longo de sua história sempre foi tida como uma disciplina com “pouco conteúdo”, pois sempre priorizou à dimensão procedimental, ligada ao fazer. Muito do preconceito que sofrem os professores e profissionais da Educação Física vem dessa equivocada interpretação (DARIDO, 2001).

Visamos que, a partir das relações de parceria com o professor supervisor, a equipe pedagógica da escola, família e os alunos, seja possível trabalhar buscando estratégias metodológicas para uma Educação Física que se preocupe não apenas com os aspectos físicos das atividades, mas também com os aspectos políticos, sociais, ambientais e culturais das mesmas, buscando despertar nos alunos uma nova consciência, novos símbolos e significados relacionados aos espaços de lazer, à cidade e a prática de atividades físicas.

Tivemos como proposta no período vigente o trabalho interdisciplinar que, a nosso ver, torna-se indispensável para formação acadêmica, pois devemos conseguir transpassar, em nosso cotidiano vivido dentro do ambiente escolar, todas as práticas e teorias aprendidas durante nossa formação acadêmica. Porém, devemos nos atentar a como essa interdisciplinaridade vem sendo aplicada e quais as contribuições que elas

trazem para o estágio supervisionado. A nosso ver essa articulação foi prejudicada devido ao curto período designado a preparação das atividades e observação da escola e turma, o que prejudicou na busca e percepção da relação com as demais disciplinas.

Referências

- SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- SPINK, M. J. P. Tópicos do discurso sobre risco: risco-aventura como metáfora na modernidade tardia. In: **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 6, p. 1277-1288, nov./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v17n6/6944.pdf>> (Acessado em mar 2013).
- BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas)
- BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**, 3o e 4o ciclos. Brasília, 1998. v.
- NEIRA, M – in FILHO, D.C, CORREIA, W R- **Educação Física Escolar** – docência e cotidiano – Editora CRV – Curitiba – 2010
- CANTORANI, José Roberto Herrera e PILATTI, Luiz Alberto. O nicho dos esportes radicais: um processo de civilização ou descivilização? In: VI SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR: “História, Educação e Cultura”. Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, novembro de 2001, p. 264 – 272.
- BRANDÃO, L. **Entre a marginalização e a esportivização**: elementos para uma história da juventude Skatista no Brasil. Revista de História de Esporte, 2008
- ANGEL, J. **Ciné Parkour**. França: Brighton, 2011
- BAVINTON, N. from **obstacle to opportunity**: Parkour, leisure, and the reinterpretation of constraints. Annals of Leisure Research. JENKINS, J. Australia: Australian and New Zealand Association for Leisure Studies. v. 10, p. 391-412, 2007.
- KOLYNIK FILHO, Carol. **Educação Física uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1996.
- DARIDO, S. C. **Os conteúdos da Educação Física escolar**: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. Revista Fluminense de Educação Física Escolar, Niterói, v.2, n.1, p.5-25, 2001.



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO



9 772764 443003