

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

**TENSIONAMENTOS
DA INICIAÇÃO A
DOCÊNCIA**

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

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

**V SEMINÁRIO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA:
TENSIONAMENTOS DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
ANAIS 2019**



**NÚCLEO DE PESQUISA E EXTENSÃO EM CURRÍCULOS, CULTURAS E COTIDIANOS -
NUPEC3
Vitória, 2019**

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 Ventrorm

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)

Seminário do Estágio Supervisionado em Educação Física:
tensionamentos da iniciação à docência (5.: 2019: Vitória,
ES)
S471a [Anais do] V Seminário do Estágio Supervisionado em
Educação Física: tensionamentos da iniciação à docência: anais
2019 [recurso eletrônico] / Kezia Rodrigues Nunes, Silvana
Ventrorm (organização). - Dados eletrônicos. - Vitória, ES :
Núcleo de Pesquisa e Extensão em Currículos, Culturas e
Cotidianos – NUPEC3, 2019.
120 p. : il.

Inclui bibliografia.

ISSN: 2767-443X

Modo de acesso:

<<https://periodicos.ufes.br/sesef/issue/view/1208/737>>

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

A educação física no contexto da reforma do ensino médio na perspectiva dos discentes
Murilo Eduardo dos Santos Nazário.....11

Provocações para tornar-se docente na educação infantil no espaço escolar público
Juca Bitencourt.....22

Comunicação oral

Práticas pedagógicas da educação física nas séries iniciais do ensino fundamental

Ginástica geral com crianças: desafios nas aulas de educação física
Janaina Petronetto, Lenice Brum, Letícia Rodrigues Barcelos, Maria Paula Louzada Mion.....36

Desafios da formação inicial de professores: narrativas do trabalho com capoeira
Augusto Potratz Gualberto, Isabela Novais Oliveira, Jânio Victor De Souza, Roberta Martins Dos Santos.....39

O estágio supervisionado e a formação inicial de professores: experiências com o hip hop
Luiza De Oliveira Tiburcio, Giovanna Buback Ribeiro, Joyce Kimberlly Gomes Cazoni Machado, Bianca Da Vitoria.....42

Iniciação ao futsal: experiências metodológicas nas séries iniciais do ensino fundamental
Breno Fazio Antunes, Bruno Rafael Resende, Breno Fazio Antunes.....44

Atletismo na escola: narrativas de estágio supervisionado em educação física
Caio Victor Santos, João Pedro Zoth Batista, Thiago Santos Mota.....47

Metodologia de ensino do tênis: narrativas de uma intervenção no estágio supervisionado em educação física
Bianca Henriques de Oliveira, Daniella Dutra Sousa, Diego Corrêa Ribeiro de Oliveira, Sulamita Alves de Oliveira.....50

Uma análise da produção no Endipe a respeito das práticas colaborativas no estágio supervisionado
Maryana Simões Martins , Déborah Bins de Souza, Kezia Rodrigues Nunes.....53

Práticas pedagógicas da educação física no ensino médio

“Futebol no Ensino Médio: problematizações sobre as relações de poder”
Mariah Gomyde, Nathalia Bettini, Rafaella Motta, Amanda Pinto.....61

“Foi no clarão da lua que eu vi a capoeira vencer: problematização da capoeira no ensino médio”
Amanda Faria da Silva, Paloma Rigamonte Barbosa, Renã Pizetta Moschen.....67

“Culturas Afro-Brasileiras na Educação Física no Ensino Médio e seus processos avaliativos”
Dione Breda, Pedro Henrique Franco, Wallace Rocha.....74

Desafios e possibilidades do ensino do futebol: experiência de estágio no ensino médio
Cintya Teixeira, Suerllem Lyrio, Tatiana.....80

A capoeira e o desafio da inclusão no ensino da Educação Física no Ensino Médio
Lucas Bezerra, Luiz Felipe Daniel, Igor, Bruno Marques.....83

Experiência de ensino da ginástica geral no ensino médio
Gabriel de Sá, Gabriel Pinheiro, Vinicius Defendente.....88

A Práxis pedagógica do futebol e suas derivações: uma experiência de ensino aprendizagem aplicado em aulas de EF no município de Serra/ES
Rafael Santos, Marcel Gustavo Guimarães Alves.....96

O uso do celular, a segregação de grupos e a figura do estagiário no ensino médio.
Camila Moreira, Gabriela Borel Delarmelina, Joscelino das Posses Neto, Matheus Colodetti..... 102

Estágio supervisionado de educação física no ensino médio
Gabriel Portella, Thiago Neves.....108

Da ginástica à inclusão: relatos de um estágio no ensino médio
Leonardo Secchin, Lucas Furtado, Ricardo Savergenini.....112

O processo de teoria e prática da educação física em uma escola do ensino médio
Isabella Botelho, Jonathan Motta.....115



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), a terceira edição problematizou o tema *Práticas avaliativas da educação básica* (2018/2, Proex 200836), a quarta edição abordou o tema *Políticas e reformas do ensino médio* (2019/1, Proex 374) e a quinta edição privilegiou o tema *Tensionamentos da iniciação à docência* (2019/2, Proex 1153).

Esses Anais reúnem parte dos trabalhos que foram apresentados como comunicação oral no seminário, com destaque para experiências no ensino fundamental e médio. Também inclui a publicação da palestra realizada na quarta edição, realizada pelo prof. Murilo Nazário. Essa produção busca qualificar as nossas ações colaborativas e os registros delas decorrentes com seus diferentes sujeitos: os/as professores/as universitários/as, os/as professores/as regentes das escolas campo, os/as acadêmicos/as do curso de Licenciatura em Educação Física, os/as alunos/as das escolas parceiras.

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. Estimamos profícuas discussões e problematizações!

Kezia Rodrigues Nunes, Iguatemi Santos Rangel, Marcelo P. Nunes e Silvana Ventorim
Dezembro de 2019.



Programação

26/11/19 - Auditório do CEFD/Ufes

7h Inscrições

7h30min **Sessão de abertura 1:** Práticas colaborativas de formação de professores:
Profa. Dra. Silvana Ventorim, Profa. Dra. Kezia Rodrigues Nunes, Prof. Dr. Iguatemi Santos Rangel, Prof. Dr. Marcelo Pereira Nunes

8h **Sessão de abertura 2:** Práticas colaborativas de formação de professores:
Profa. Esp. Michelli Cristina Duarte Gomes (EI), Profa. Esp. Rafaela Faria Favero (EI),
Profa. Esp. Erika Santos Batista (EF1), Profa. Esp. Giuliana Guastti Favalessa Fiorini (EF2), Prof. Esp. Fernando Guidoni (EM), Tatiani Andreatta Subtil (EM).

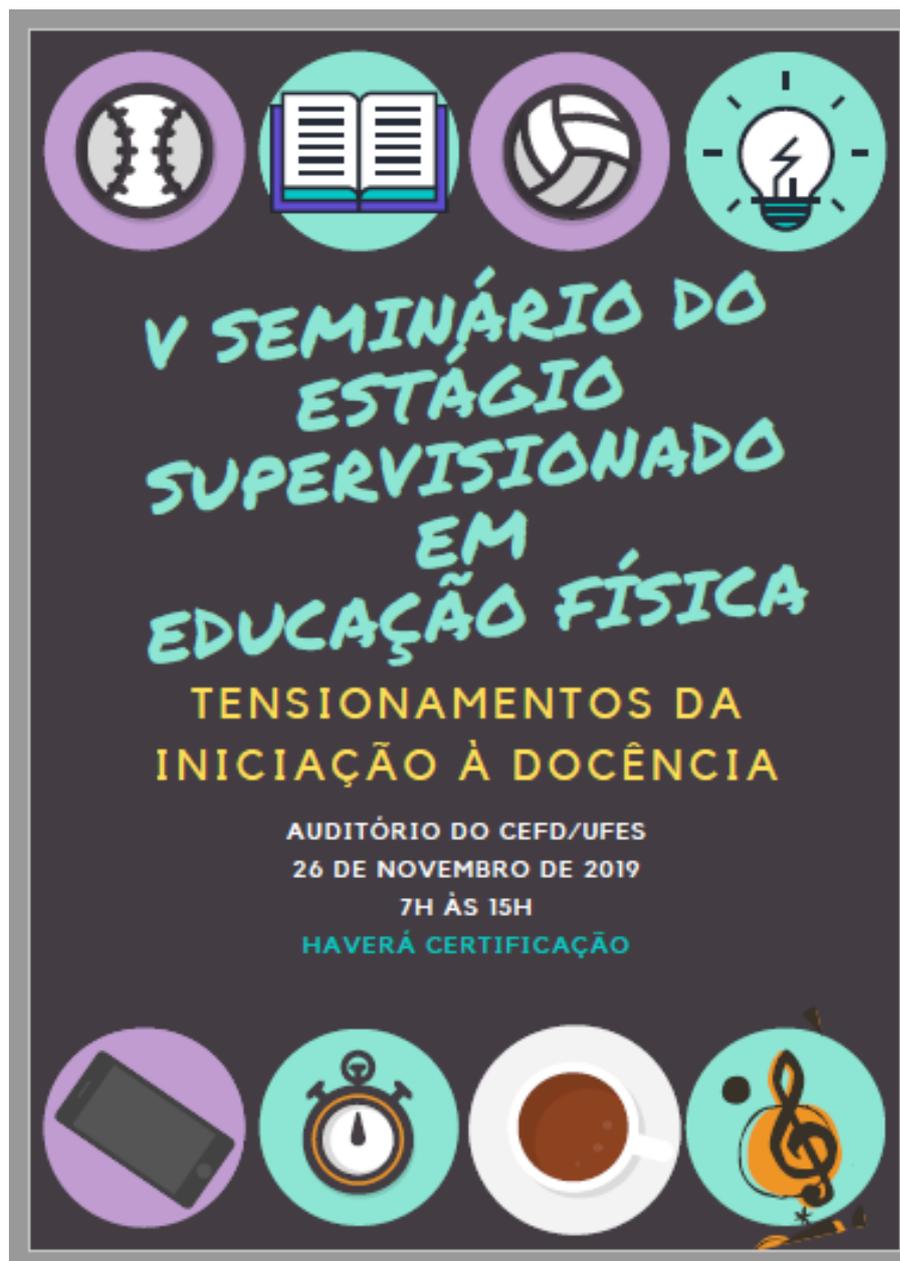
8h30min **Mesa redonda:** Tensionamentos da iniciação à docência
Prof. Ms. Juca Bitencourt

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



Folder do evento



Palestrante

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DOS DISCENTES

Murilo Eduardo dos Santos Nazário¹

Introdução

Quando lançamos um olhar sobre o percurso vivenciado pelo aluno ao longo do seu processo de escolarização na educação básica, cujo início ocorre na Educação Infantil, passa pelo Ensino Fundamental e se encerra no Ensino Médio, destacam-se as relações estabelecidas com os saberes dos diferentes componentes curriculares e ou campos/eixos de experiências, dentre os quais está a Educação Física que, de maneira quantitativa, fez parte do cotidiano escolar, duas vezes por semana, durante 11 anos aproximadamente.

Em cada uma dessas etapas há nuances próprias que envolvem o modo como os alunos se relacionam com os saberes próprios da Educação Física. Diante disso, este estudo direciona suas bases de investigação para o ensino médio e suas ambivalências

Em geral o ensino médio e seus equivalentes históricos têm oscilado entre alternativas básicas: oferecer um ensino profissionalizante com caráter de terminalidade ou oferecer um ensino propedêutico voltado ao prosseguimento dos estudos em nível superior, cabendo ainda, nessa segunda categoria, a possibilidade de segmentação em razão da área de curso superior que o aluno pretende seguir (KUENZER, 2000). Assim:

Ao longo da história, o ensino médio se constituiu numa ausência socialmente construída, de um lado, pela não preocupação com as bases da ampliação da produção científica, técnica e tecnológica e de outro pela destinação de amplo segmento da população à opção da formação predominantemente para o trabalho simples. Assim, tanto quantitativa como qualitativamente, o ensino médio não se constituiu como estratégia de desenvolvimento e como etapa indispensável na formação e desenvolvimento da maioria da população jovem (BRASIL, 2013, p.03).

Esses arquétipos estruturais e históricos do ensino médio podem ser mais bem entendidos com base na análise sobre as mudanças históricas sucedidas na sociedade do trabalho. A concepção de trabalho modificou-se com a lógica do capital, e com ela houveram ressonâncias para as concepções ideológicas de educação. Sendo assim, como etapa final da educação básica, o ensino médio passa a ser configurado estrategicamente

¹ Mestre em Educação Física, Professora da Universidade Vila Velha (UVV), murilo.nazario@uvv.br
SEMINÁRIO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA UFES, 5., 2019, Vitória. **Anais eletrônicos...**2019. ISSN:2767-443X

na relação entre trabalho, cultura e conhecimento científico, para atender aos ditames socioeconômicos (FRIGOTTO, 2012).

Já Kuenzer (2000) considera que os interesses do mercado têm se desdobrado em tentativas de caracterizações dos objetivos destinados para o ensino médio, a fim de atender uma ideologia econômica dominante. E assim, essa etapa da educação básica deveria estar alicerçada a partir de saberes científicos tecnológicos e sócio-históricos, que instrumentalizasse uma minoria para estar apta ao exercício da gestão, criação e direção. Do outro lado, ou a grande maioria, deveria ter acesso apenas a escolaridade mínima que fornecesse o necessário para a inserção em ocupações precarizadas em um mercado muito resistente. Com isso, o Ensino Médio cumpriria uma outra função, a de ser expressão de uma concepção de sociedade que se sustenta na divisão de classes e nas desigualdades entre eles.

Em 22 de setembro de 2016, o ensino médio assume uma vez mais o protagonismo dos debates em torno da educação básica, precisamente com a Medida Provisória nº 746/2016, cuja finalidade se assenta na reforma curricular dessa etapa de ensino. Com isso, foi proposta a alteração do número de componentes curriculares obrigatórios ao longo dos três anos, uma vez que, na metade do segundo ano, o aluno deverá optar por um itinerário específico. Outra mudança concentra-se no aumento de modo progressivo da carga horária, de 800 para 1400 horas para configurar-se como tempo integral. Do mesmo modo, a composição curricular das redes pública e privada estaria condicionada à reestruturação que têm sido realizada de acordo com a elaboração da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2017).

Do mesmo modo, foi investido de modo significativo em canais midiáticos para sustentar uma narrativa de desejo democrático por parte de alunos e comunidade escolar que aprovavam essa reforma. Por outro lado, outras vozes permaneceram silenciadas, principalmente por parte dos alunos e o modo como eles percebem os elementos apresentados no contexto dessa reforma. Sendo assim, neste estudo busca responder a seguinte questão como alunos de uma escola de ensino médio compreendem e se situam frente os elementos da reforma e suas reverberações para a Educação Física? Busca-se com isso ampliar as discussões e análises sobre a reforma curricular e seus desdobramentos para a Educação Física. Ainda, espera-se contribuir para o desenvolvimento de estudos que acompanhem as mudanças e seus impactos no ensino médio e conseqüentemente na educação física.

Fundamentação teórica

Esse texto é parte da tese intitulada: educação física e ensino médio: entre prescrições, produções acadêmicas-científicas, sintaxes virtuais e práticas cotidianas. Assim, dentre as metodologias empregadas nessa produção científica, também optou-se por estruturar os caminhos de pesquisa com base em um estudo de caso. A justificativa por tal opção metodológica fica mais bem elucidada mediante os seguintes dizeres de

Yin (2000, p. 30): “[...] um estudo de caso é uma investigação empírica sobre um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Todavia, diante da abrangência de possibilidades de investigações científicas que cercam esse método e a particularidade por envolver o campo educacional, realiza-se um delineamento para a tipologia de estudo de caso etnográfico do cotidiano escolar (SARMENTO, 2000).

Nessa perspectiva, passou-se a praticar o cotidiano escolar do Centro Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral (Ceemti) Maura Abaurre, fase da pesquisa que buscou também verificar as relações estabelecidas dos alunos com as ressonâncias da reforma do ensino médio para a educação física. Tal fase se desenvolveu após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Ufes, CAAE nº 78655917.2.0000.5542 e Parecer n.º 2.364.717

A materialidade textual é resultante das narrativas autobiográficas (SANTOS et al., 2014; VIEIRA; SANTOS; FERREIRA NETO, 2016), a partir das entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). Santos et al. (2014) consideram que ao evocar as memórias significativas da escolarização os alunos iniciam um processo de resgate de suas memórias, lembranças e esquecimentos do percurso vivenciado em Educação Física escolarizada. Essa retomada possibilita evidenciar e analisar pontos significativos que envolvem a Educação Física em seu tempo e lugar escolar, inclusive, no que tange os desdobramentos relacionados a reforma proposta.

Com isso foram entrevistados vinte e seis alunos, no intuito de averiguar os diferentes entendimentos sobre os desdobramentos da reforma do ensino médio para com a Educação Física. Vale ressaltar que esse número de entrevistas respeitou o critério de participação espontânea, ou seja, todos os 400 sujeitos, alunos, professores e demais membros da equipe pedagógica, foram convidados, porém apenas esses entrevistados se sentiram à vontade para participar dessa fase da pesquisa. Ao proceder desse modo, o empreendimento de leitura e análise assumem como fontes as narrativas elaboradas por esses sujeitos. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aos menores de 16 anos assinaram o Termo de Assentimento e os responsáveis o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Análise e discussão dos resultados

O grupo pesquisado, principalmente os alunos, inicialmente considerou que os políticos estão distanciados e as proposições por eles estabelecidas são destituídas da realidade por eles vividas. Esses aspectos se tornam mais evidentes nos próprios dizeres dos entrevistados.

Aluno 1.º ano 2: Hoje em dia, eu acho que não, eles não sabem muito bem o que acontece aqui. Mas já vi o pessoal da Sedu aqui. Eles vieram saber se estava tudo bem o que podia ser melhorado, não adentrei muito no assunto. O que fiquei sabendo é isso pra

chegar mais rápido no mercado de trabalho. Eu acho que eles fizeram isso mais pra gerar massa de trabalhador, mas eu não sei muito de política.

Aluna 3.º ano: Eu acho que eles deveriam ficar aqui um tempo, passar um dia com a gente, pra perceber que algumas teorias deles não funcionam pra nossa realidade. Na propaganda é muito bonito. Mas passar ficar aqui nove horas é muito pesado. Minha sugestão seria três dias de oito horas e depois regular, para não ficar muito pesado. Eu gosto do currículo.

Aluna 3.º ano: Eles falam tanto de empatia, mas eles deveriam se pôr no nosso lugar. E, como eu digo, os filhos deles não estão aqui. Sobre a reforma, eu concordo também por poder escolher o que a gente vai estudar.

Aluna do 3º ano: Eu acho muito cansativo essa rotina integral. Três anos de integral é muito cansativo. Sair da escola e ter que ajudar em casa. Teve matéria que foi trocada de lugar. Na minha escola, tinha acontecido isso. Hoje eu tô vendo a mesma coisa do ano passado.

Aluno do 2º ano 2: É claro que a política interfere. Eu, inclusive estive no movimento ano passado contra a PEC, de ocupar a escolas. Teve até uma frase que eu compartilhei que é o 'Governo não dá educação porque a educação derruba o Governo'. O governador veio aqui ano passado. Mas veio na eletiva e nos clubes, pra ver aluno cantando. Eles não ficam pra ver o que comemos, as matérias de sala e etc.

Elementos que confrontam as narrativas consensuais, principalmente dos órgãos governamentais que, a partir de propagandas em veículos midiáticos, difundiram que essa reforma se constituía um anseio entre os jovens e boa parte deles a apoiava-a. Contudo, as transcrições se voltam em uma direção contrária:

Aluno do 1º ano 3: Eu ouvi falar da reforma e acho ela interessante, pois a gente poderá escolher o que estudar, eu considero isso uma vitória. Tem matéria que eu não tenho a menor identificação no meu pv.

Aluno do 1º ano 2: *O que eu acho das políticas educacionais para o ensino médio e ensino fundamental? Eles investem muito mais no ensino superior. E no mundo inteiro é o inverso. E outra, o investimento está entre os dez e as universidades não estão entre as cem melhores. Acho que a gente tem de parar de investir tanto no ensino superior, que não dá retorno, e investir mais no ensino fundamental e médio.*

Uma das questões centrais, evocados pelos alunos, diz respeito à aprovação da BNCC para o ensino médio, em abril de 2018, cujo texto está centrado apenas na oferta obrigatória das áreas de Matemática e Linguagens. Quanto às demais áreas, as redes terão responsabilidade de ofertá-las.

Aluna do 3º ano: *“Eu sou contra a reforma, pois vai restringir uma série de conhecimentos. Sou contra tem que ensinar mais coisa.*

Aluna do 3º ano: *”Eu sou a favor. Tem muita matéria. É muito cansativo. Fazendo assim, eu consigo concentrar naquilo que eu gosto.*

Aluno 1º ano 4: *Eu não acho que as políticas pra educação funcionem, nem no ensino médio, nem ensino superior. Olha, por exemplo, essa reforma. Não acho que deixar o aluno estudar um ano meio uma parte da educação resolve, porque uma hora ou outra você, vai precisar.*

O texto da BNCC, apresenta que:

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Entre os fatores que explicam esse cenário, destacam-se o desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de 255 componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 461).

Para a área de Linguagens está assim proposto:

A Base Nacional Comum Curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC de Ensino Fundamental nos componentes

Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Para tanto, define competências específicas e habilidades a ser exercitadas e constituídas no Ensino Médio, que integram conhecimentos desses diferentes componentes curriculares (BRASIL, 2018, p. 473).

Para a Educação Física, ficou proposto:

Na área de Linguagens e suas Tecnologias, a corporeidade e a motricidade são também compreendidas como atos de Linguagens. Ao experimentarem práticas da Educação Física (como ginástica de condicionamento físico ou de consciência corporal, modalidades de esporte e de luta), os jovens se movimentam com diferentes intencionalidades, construídas em suas experiências pessoais e sociais com a cultura corporal de movimento. Nesse sentido, a área contribui para formar sujeitos capazes de usufruir, produzir e transformar a cultura corporal de movimento, tomando e sustentando decisões éticas, conscientes e reflexivas sobre o papel das práticas corporais em seu projeto de vida e na sociedade. A cultura corporal de movimento é entendida como o conjunto de práticas culturais em que os movimentos são os mediadores do conteúdo simbólico e significativo de diferentes grupos sociais. Por isso, sua abordagem na educação básica exige que as experiências corporais dos estudantes sejam integradas à reflexão sobre a cultura corporal de movimento (BNCC, 2018, p. 475).

Não há ainda um entendimento claro sobre as mudanças que envolvem o ensino médio, embora a BNCC fosse uma estrutura parte do cotidiano escolar, pois ela foi tópico de planejamento, subsídio para as partes diversificadas do currículo proposto. Esses aspectos se tornam mais evidentes nos próprios dizeres dos entrevistados.

Aluno do 1º ano 3: Eu acho ela interessante, pois a gente poderá escolher o que estudar, eu considero isso uma vitória. Tem matéria que eu não tenho a menor identificação no meu pv.

Aluna do 3º ano: Uma pena eu não poder pegar essa reforma. É uma boa opção. Poder estudar metade só em matérias que eu goste. O que vejo de negativo é o Enem que não vai cobrar só as matérias que a gente escolheu. Ia prejudicar um pouco.

Para Certeau (2002), as ideologias políticas devem ser inseridas nas lógicas de um lugar que produz e reproduz em militâncias que se organizam em torno de técnicas de fazer crer, estruturadas com base em um *Belief*, no qual reside um falar em nome de um real e a capacidade de discurso autorizado por um “real” que se entrecruzam com a narratividade – uma instituição do real – que colabora na organização de práticas, ou seja, em credibilidades políticas para um fazer crer.

Nesse sentido as narrativas incidem sobre as compreensões das finalidades desse componente curricular para além do proposto por itinerários, dos quais um deles será de linguagens, o qual a educação física integra. Como pode ser melhor observado no artigo 36 da “nova” LDB-9394/96:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (BRASIL, 2017, p.26).

Para os entrevistados deve-se envolver a valorização cultural das práticas corporais associadas à relevância das questões que se referem à saúde, conforme se pode perceber nos apontamentos realizados sobre a Educação Física não deve permanecer só na área de Linguagens, mas em todas, Aluno do 1º ano 1: *principalmente pela questão da obesidade e sedentarismo que é um problema da saúde pública e por isso a Educação Física tem de ir além da área.* Essa perspectiva é corroborada pela aluna do 1º ano 6: *“Que considera a disciplina bem mais que linguagens”*. Pelo aluno do 2º ano 2: *“Eu sei que ela é importante, principalmente por eu ser um pouco obeso, mas não é todo esporte que eu gosto”*.

A partir desse interesse e no intuito de ampliar o percurso de aprendizagem, optou-se por situar o lugar cultural das práticas corporais, ou seja, ginásticas, danças, lutas, esportes, práticas corporais alternativas, jogos e brincadeiras que haviam sido apresentados como conteúdos a serem ensinados, também como opções para estar em movimento de modo sistematizado. O cuidado, nessa fase concentrou-se em não deixar que as aprendizagens das práticas corporais fossem realizadas com a finalidade de serem meios para a prática regular de atividade física, mas um dos saberes que elas traziam, além da história, dos valores, lugar cultural, variações relacionadas com a incidência político-social e econômica. Direccionava-se, então, ao uso e consumo delas como atividade física regular.

Nesse contexto, os estudantes apresentavam diferentes apropriações relacionadas com o uso e consumo dessas práticas. Aluno do 3º ano: *“Murilo. Eu já malho”*. Aluna do 1º ano: *“Eu adorava ir pra academia. Mas agora tô sem dinheiro para ir.* E do outro lado, um grupo composto principalmente por meninas que se interessavam pelas práticas das ginásticas coletivas, com destaque para a *zumba e o fitdance*. Aluna do 2º ano 1: *“Professor, eu faço zumba. Essas outras coisas aí da aula não gosto.* Aluna do 2º ano 4: *“Professor, empresta o som pra gente ficar dançando ali. Prometo que ponho músicas de fitdance e não de funk.* Aluna do 1º ano 3: *“Professor, se você trazer aula de fitdance e zumba eu faço.* Aluno do 1º ano 3: *“Eu não gosto de dança, mas podia ter dança, é interessante”*.

Aluna do 3º ano: *“Vocês trazem coisas diferentes. Mas eu que é não gosto dessas coisas pesadas mesmo. Tenho muito medo de me machucar”*. Aluna do 1º ano 2: *“Quando eu cheguei aqui, só futsal e vôlei. Mas aí você chegou e trouxe mais opções. Eu, às vezes não faço, eu gostei mais porque aí me interessa”*. Aluno do 1º ano 2: *“Esse ano tá interessante, porque têm o esporte que eu mais gosto, o basquete, apesar de não saber jogar. Eu curto muito, mesmo não sabendo jogar. Ele tem alguma coisa”*. Aluno do 1º 2: *E, também, para você aprender as regras, tipo você está lá vendo o jogo você sabe o que é pra fazer”*.

Na perspectiva de sistematização para três anos ou um ano e meio, como proposta na reforma, os alunos consideram que todas as turmas devem aprender a mesma coisa no mesmo ano. Sugeriram que, a partir do primeiro ano de entrada dos alunos na escola, no ano seguinte seriam acrescentados outras práticas e aprofundamentos nas aprendizagens. Nesse caso, os alunos estavam mais preocupados em não ter desvantagens com outras turmas do que propriamente perceber a importância de aprendizagens diferentes e articuladas de um ano a outro, como critério de sistematização das aprendizagens.

Essa recorrência também sinaliza de modo implícito um dos grandes desafios da Educação Física, a sistematização dos conteúdos e das práticas pedagógicas. Verificam-se dificuldades de oportunizar experiências de aprendizagem que não sejam repetitivas e estejam conectadas entre as trajetórias de escolarização, pois acredita-se que alguns conteúdos foram apresentados anteriormente e servirão de base para outros próprios do ensino médio, indicando, assim, que se devem proporcionar progressões, horizontais e verticais, em termos de oportunização de acesso a determinados conhecimentos ao longo dos três anos de ensino médio e durante as etapas anteriores.

Assim, respeitamos os pressupostos fornecidos por Charlot (2013) sobre o que faz o pesquisador que estuda a relação com os saberes, sendo necessário considerar as relações com os lugares (a escola e onde ela está situada), pessoas (os atores da comunidade escolar), objetos (Educação Física escolar no ensino médio), normas relacionais (as relações entre os atores). Ademais, reatualiza-se a compreensão epistemológica da pesquisa-ação na perspectiva de situar todos os atores envolvidos, para que eles desenvolvam ferramentas que lhes permitam ampliar a leitura da

realidade da qual fazem parte. Somente assim será possível construir possibilidades concretas de intervenção e mudança, inclusive dos problemas que se apresentam em seus cotidianos.

Considerações finais

Os acontecimentos envoltos na reconfiguração do ensino médio brasileiro relembram a narrativa apresentada por Bloch (2002) sobre os elementos que contribuíram para que um homem que escalava a montanha tropeçasse e caísse no precipício. Esse é o pano de fundo que o autor usa para questionar os tipos de indagações levantadas sobre qual seria a causa desse acidente, cuja resposta mais recorrente é o tropeço. O mesmo ocorre quando se discute sobre o ensino médio e os fatos que podem ser responsabilizados pelas mudanças que estão em curso.

As pistas e indícios (GINZBURG, 2002) deixados nos oferecem um deslocamento no olhar sobre essa etapa, para além dela mesma, ou seja, essa fase da escolarização pode ser compreendida como lente para identificar as mudanças sociais, políticas e históricas que estão em curso. Assim, as proposições decorrentes da MP nº 746/2016 expressam uma série de rearranjos estruturais que envolvem políticas econômicas macroestruturais, mundo do trabalho e o próprio lugar do projeto de escolarização na sociedade brasileira

Logo, essas intenções de mudanças no projeto de escolarização brasileiro que incidem sobre as finalidades educacionais do ensino médio reverberam-se em disputas sobre o lugar dos componentes curriculares, os quais se constituem como estruturas para o alcance da formação almejada de aluno. Dentre as 13 disciplinas em média que formam o currículo dessa fase, está a Educação Física e os saberes/fazer de sua responsabilidade nessa etapa. Esse preâmbulo é necessário para dizer que, ao final desta tese, não é possível discutir o modo como se pratica a Educação Física no ensino médio sem considerá-la inserida no contexto social, político, econômico e histórico atual que envolve essa etapa da escolarização como um todo.

Conclui-se que os principais pontos da reforma do ensino médio ainda estão incipientes no contexto das narrativas dos jovens estudantes, a quem se destina o processo de ensino e configuração curricular proposto. No que tange a Educação Física, os tensionamentos constituem-se também por essa reforma, mas também pela própria tradição da área, em suas imprecisões quanto ao seu lugar nessa etapa da educação básica. Dessa forma, percebe-se como a inserção desse componente na área de linguagens, e sua consequente manutenção, via itinerário na reforma apresenta-se de difícil compreensão por parte dos alunos, pois os mesmos compreendem uma relação integrada dessa área, quanto as suas finalidades, em um diálogo entre educação para um estilo de vida ativo e experiências corporais relacionadas as questões socioculturais.

Referências

- BETTI, M.; FERRAZ, O.L.; DANTAS, L.E.P.B.T. Educação física escolar: estado da arte e direções futuras. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, p.105-15, 2011.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica**. Brasília: MEC/CNE, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica**. Brasília: MEC/CNE, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais + (PCN+) - linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares nacionais para o ensino médio: linguagens códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: linguagens códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Terceira Versão. Brasília: MEC, 2017
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1. artes do fazer**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artimed Editora, 2013.
- FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In. FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. RAMOS, M. (Org). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo, Cortez: 2012.
- GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.
- KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.21, n.70, 2000.
- MATOS, J. M. C. et al. A produção acadêmica sobre conteúdos de ensino na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 123-148, abr./jun. 2013.
- SANTOS, W. dos et al. A relação dos alunos com os saberes nas aulas de Educação Física. **Journal of Physical Education**. v. 27, p. 27-37, 2016.
- SANTOS, W. dos.; VIEIRA, A. O.; FERREIRA NETO, A. Formação continuada em educação física na educação básica: da experiência com o instituído aos entrelugares formativos.

Revista Brasileira de Educação Física e Esporte; v. 30, n.3 p.647-659, São Paulo, jul./set., 2016.

SANTOS, W. dos et. Al. O. Avaliação na Educação Física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 30 n. 4. p.153-179, out./dez. 2014.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N. CARVALHO, M. P. de, VILELA, R. A. T. (Org). **Itinerários da pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SCHINEIDER, O.; BUENO, J. A relação dos alunos com os saberes compartilhados nas aulas de Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.11, n. 1, p. 23-46, 2005.

SOUZA JUNIOR, O. M.; DARIDO, S. C. Dispensas das aulas de Educação Física: apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação brasileira. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 2, p. 22-32, 2009.

VIEIRA A. O.; SANTOS, W. dos; FERREIRA NETO, A. Tempos de escola: narrativas da formação discente ao ofício docente. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 119-139, jul./set. 2012.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2000.

PROVOCAÇÕES PARA TORNAR-SE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ESPAÇO ESCOLAR PÚBLICO

Juca Bitencourt

Introdução

Neste texto buscamos refletir acerca da produção da docência feita pelas/nas instituições formadoras de professores para educação básica. Tratam-se de reflexões em processos, feitas a partir do lugar que eu, o autor do texto, ocupo, gestor de uma Unidade de Ensino de Educação Infantil pública, licenciado em Artes Visuais, numa Universidade Pública e, estudante de doutorado em Instituição Pública, que pesquisa formação de professores da educação básica, na rede pública de ensino.

O termo “público”, anteriormente marcado, deve-se ao fato de uma necessidade apresentada, no cenário político atual que visa desqualificar a docência, em especial àquelas que se produzem em instituições públicas. Esta urgência tem uma estreita relação em buscar alternativas da produção da docência que não seja conduzida pela mercadorização da formação do professor. Desse modo, optamos por garantir na nossa teorização que não basta falar em escola pública, deve-se adjetivá-la como aquela que produz o ensino público, portanto, produzido com a coletividade com bases em princípios estabelecidos na relação com a comunidade escolar, com as Entidades Cívicas, com as Entidades que atuam no campo educacional e com as Universidades Públicas. Nesse mesmo termo, evidenciamos o espaço público, em oposição ao financismo pelo poder público às instituições privadas que acolhem nos seus espaços confessionais ou privados, o estabelecimento do ensino público, desdobrando-se no esvaziando estrutural das concepções que defendemos como formação de professores para rede pública de ensino.

Destacamos que o conjunto de reflexões não tem a intenção em fixar modos de ser ou fazer docência, nem tampouco marcar-se como reflexões únicas acerca do tema. São percepções em trajetória, em cruzamentos teóricos experienciais, vividos por mim ao longo do mestrado e do doutorado, e no contexto da gestão educacional.

Para conduzir nossas reflexões, propomos encontros entre o pensamento de Nietzsche (2013), Larrosa (2009; 2014; 2015; 2017) e Masschelein e Simons (2017), compreendendo que as provocações desses autores podem contribuir para o alargamento das nossas impressões do que pode vir a ser a docência, tomada aqui como plural, na relação com o espaço/tempo da/na Educação Infantil, enfatizamos a importância de atravessar essa perspectiva com as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores (BRASIL, CNE, 2015), na estreita relação com a condução da gestão de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI).

Pensamos que as tessituras que se estabelecem na produção da docência pode se fazer no impossível e no indeterminável enquanto movimento capaz de transformar, tomando o CMEI como espaço importante no qual acontece percursos significativos para estudantes que serão professores da Educação infantil.

Não se trata de formação garantidora de um futuro certo para o estudante de licenciatura tornar-se o que se é, numa perspectiva de preparar para docência, pois entendemos que cada geração de professores deve autodeterminar-se, inventando novas formas de ser professor e fazer educação. Trata-se, no entanto, de uma docência que tem sua composição entre modos importantes de ser professor da Educação Infantil (EI) pelo coletivo, pela reflexão crítica e sensível, pela inventividade, pela imaginação, pela investigação, pelo desejo de acolher ao outro etc.) e as maneiras de fazer a educação pela proposições de ações curriculares, atuação política junto à comunidade escolar, investimento na produção coletiva das/com crianças, sistematização de saberes, diálogos com saberes das crianças etc.).

Nesse sentido, assumimos a formação para docência na EI como algo que se dá numa linguagem escolar sempre em construção, sempre inacabada, sempre a inventar, na linguagem que se estabelece o ser e no ser que estabelece a linguagem (LARROSA, 2015), aonde se desenvolve o ser pessoa e o ser professor (NÓVOA, 1991), na suspensão do vivido como aquilo estabelecido como formato ideal de se fazer educador da infância.

Isso se qualifica na negação da pedagogia dogmatizante, marcando que a produção da escola é o escolar constituído, coletivamente, pela ação do tempo/espaço na/da escola em diálogos com outras temporalidades, entendido aqui como importante para a formação dos professores para EI, sem o apego à realidade estabelecida pelos projetos de sociedade extra escola/instituição de EI, por onde passa o processo formativo, pois nessas instituições, produz o contato direto com o problema educativo, tido como algo que é próprio da escola.

Um dos importantes problemas é a tomada da infância numa literalidade do que ela é apresentada. Se vista como um problema importante da formação, a docência assume uma responsabilidade de romper com imagens dogmáticas do pensar/sentir a EI, tomando a verdade acerca dessa etapa de ensino como problematizável na construção que se faz entre acontecimentos, alteridades, distintas infâncias e diferentes temporalidades. Busca promover uma docência como ação pedagógica de nascimentos que não se basta nem com o possível, nem com a educação tida como meios-fins-processos, mas que toma o movimento docente como produto e produtor da/pela experiência².

² Experiência enfatizada neste texto faz-se na simbiose entre aquilo que se faz/pensa/sente como afetos a si (LARROSA, 2015). Soma-se a isso, a experiência como elemento coletivo de quem narra a si e ao outro, numa apresentação da alteridade e invenção, ou seja, anuncia a si, o outro e o novo (BENJAMIN).

Desse modo, assumimos tais perspectivas como fundamentais para afirmar a formação docente como elemento que faz circular a experiência na gestão de um CMEI na qual se cria e se inventa a si mesmo ao inventar e criar com os outros, discutindo a ideia de ser estudante de licenciatura, ser docente da EI e ser gestor como devir³.

Diante disso, perguntamos: a) Como as perspectivas dos autores, acima citados, contribuem para a compreensão/provocação ao formar-se docente? b) que tipos de acontecimentos no CMEI podem manifestar os devires assumindo as contradições, ampliando e transformando as possibilidades de docências? d) qual a importância em tornar-se o que se é nos CMEIs? quais os cenários que tentam impedir uma “sólida” formação?

Reiteramos que o intuito desta produção não é o esgotamento de possibilidades de leituras das conversações apresentadas, que acreditamos ser infinitas, mas, tentar fazer umas breves provocações na intenção de contribuir com a formação de professores, simbioticamente, ligada à produção da docência e o gerir uma instituição de EI, pois, pensamos que o processo de trans-formação que se dá entre tornar-se professor e o ser gestor pode nos instigar, comover-nos, provocar-nos, alimentar-nos e corroer-nos, flexibilizando o estabelecido.

Articulando as ideias

Apontamos um cenário social e institucional que põe cada vez mais uma pressão sobre a escola e as instituições de formação de professores que tendem, de uma só vez, centralizar uma intensa responsabilidade para com a dinâmica da sociedade, conjugada a baixos salários, formação aligeirada, realizada, em sua maioria em Instituições de Ensino Superior Privadas e em ensino à distância (EaD) (INEP, CENSO DO ENSINO SUPERIOR, 2018).

De modo geral, quando a formação em licenciatura, a formação realizada na modalidade EaD em instituições privadas, apresenta um risco significativo de ser feita de forma aligeirada, em instituições sem o mínimo de condições formativas, pouco centrada na qualidade educacional desprezando indicadores sociais, imprescindíveis para ser considerada uma “boa” formação, concentrando na mercadorização da educação. Portanto, vale-nos lembrar que ao fator mercadorização/precarização não escapam nem mesmo uma grande parcela dos cursos presenciais.

Por outro lado, ao ser feita em Universidades públicas, a formação docente, tem passada por graves ameaças refletidas pela fragilização política e institucional, submetidas às políticas autoritárias que visam retirar da mão dessas instituições a decisão de organização e composição dos currículos, sua autonomia, implantação de

³ Devir é o movimento sempre constante das ideias, das relações, das transformações. Movimentos que se estabelecem entre subjetividades, objetividades e subjetividades e objetividades.

ranqueamento entre pesquisadores e professores e, promovendo vinculação da sua proposta de formação à Base Nacional Comum Curricular, homogeneizando os processos formativos e centralizando-os em habilidades e competências (ASTORI; VENTORIM; BITENCOURT, 2020).

A situação dramática da formação é sinalizada por Carvalho (2004) ao afirmar que isso faz parte de um contexto que é global, interligado a projetos neoliberais do mundo e da sociedade. A autora arguiu que:

A complexidade e abrangência das transformações que vêm ocorrendo em nível mundial-relacionadas com os fenômenos da globalização, com os avanços científicos e tecnológicos e com a adesão a um projeto neoliberal do mundo e da sociedade- trazem para os profissionais da educação e suas instituições formadoras uma exigência imediata e urgente no sentido de estudar, aprofundar, debater, articular e propor um projeto histórico e uma política nacional para a profissionalização do magistério, uma das questões centrais nas discussões atuais sobre o professor (CARVALHO, 2004, p. 12).

Nesse diálogo, Saviani (2013) ao compreender tal complexidade acerca da profissão professor, apresentando e discutindo as ideias pedagógicas no Brasil, concluiu que sobre o professor, a partir das exigências dessa própria categoria acerca da sua participação nas decisões relativas à essa matéria, o sistema político fez dessa conquista, garantida pela constituição de 1988 e, com a LDBEN 9394/96, uma responsabilidade de esses sujeitos para com o “ [...] êxito da escola e da política educacional” (SAVIANI, 2013, p. 450). O autor continua:

Eis aí o drama atual do professor. Na verdade ele também é vítima da inclusão excludente. No espírito da concepção neoprodutivista, os dirigentes esperam que o professor exerça todo um conjunto de funções com o máximo de produtividade e o mínimo de dispêndio, isto é, com modestos salários (p. 451).

Nessas duas falas encontramos pontos comuns que reforçam a necessidade de se discutir a profissionalização do magistério nesse cenário de globalização, de intensa privatização da educação, do esvaziamento do debate educacional, de ameaça às diretrizes de formação de professores (CNE, RES. 02/2015) que visa culpabilizar as instituições formadoras, os estudantes e os professores pelas misérias educacionais, sem considerar que eles mesmos são constituídos nesse/por esse cenário de miserabilidade que tem se instalado cada vez mais forte no cenário brasileiro.

Não buscaremos aqui tecer reflexões políticas extensas acerca da produção da profissão professor e, ainda menos tomar os sujeitos ou as instituições, apenas vitimados pelo perverso cenário político, econômico e social instalado, visto que não dar para pensar a formação docente como passividade existencial/profissional. Entretanto, acreditamos que esse cenário interfere no movimento da produção de si como docente,

no “tornar-se- a si- mesmo” com a docência e “desescolariza” a escola, tornando-a um espaço para a família, para a sociedade, para a cultura, para observações psicológicas sobre as crianças e os jovens, como instituição empregatícia (menos escola), deixando de lado a forma pedagógica da escola capaz de tornar possível o que cada um pode, apresentando e expondo as crianças e os estudantes ao mundo, e com seus arranjos pedagógicos tornar coisas públicas, reunindo pessoas, sem impor um destino às crianças e aos jovens (MASSCHELLEIN; SIMONS, 2017), assim, impõe-se o FUTURE-SE.

Ao contexto desestimulante no que tange à situação da educação, desenvolvida nos estabelecimentos de ensino e instituições formativas, buscamos em Nietzsche (2004) uma reflexão que pode colaborar, trata-se do pensamento que o autor apresentou acerca do contexto da educação alemã na sua época. O autor observou a degradação da educação para cultura- aquela para elevação do homem- em detrimento de uma educação utilitária, que cerceava o processo do ato educativo direcionando-o a uma finalidade que atendesse ao mundo da produção mercantilista e com um discurso estruturado de modo que convencia a muitos de que a sua preocupação basilar era o enobrecimento da vida.

Para o autor essas perspectivas não consideravam ao que se buscava, o “tornar-se a si mesmo”, pois a finalidade delas estava entre formar eruditos e os trabalhadores. Se por um lado uma reduzia o conhecimento e a cultura aos “sabedores”- aqueles homens da certeza, da memória; por outro lado reduzia o conhecimento a um utilitarismo, distanciando-o da verdadeira cultura alemã, da vida, “do sentido da terra”.

Para tanto, tais discussões nos colocam em movimento para pensar acerca da docência e, nesse rumo, a formação docente e a gestão de um CMEI, como processos de transformação diante de tão estonteantes afirmações que acompanham a historicidade dessa profissionalização. Seja aqui, e/ou acolá ouvimos, cotidianamente, a culpabilização dos professores pela situação da educação, quer seja na imagem do Estado controlando a formação continuada de professores para resolver carências de formação inicial (por estes profissionais não estarem atendendo às avaliações governamentais da educação), quer seja a própria categoria do magistério exigindo tal formação, por não se sentir preparada para atuar como educadores nestes tempos de tamanha celeridade, onde a informação, sempre ideologizada, circula rapidamente, e com seus efeitos nefastos no que tange à formação para a vida na vida.

Soma-se a isso, a redução do espaço formativo inicial do professor aos projetos governamentais/empresariais, estranhos ao que de fato é a missão das instituições formadoras (vemos isso na intenção de o governo em impor a formação de professores por via da BNCC, uma política que desconsidera a discussões da sociedade civil, as necessidades e desejos dos jovens e as pesquisas produzidas em torno da formação de professores, o corte de bolsas de iniciação científicas etc).

A formação de professores passa à governabilidade do progresso, do desenvolvimento, do futuro (future-se), da competitividade e da inovação. Da educação infantil ao ensino superior, a intenção do governo é formar consumidores, e nos anos

finais do ensino fundamental, médio e superior, mão-de-obra, e ainda barata, pois, especialmente a partir do Ensino médio a tendência é o caráter terminalístico dessa formação. É uma espécie de novo totalitarismo (LARROSA, 2017) que assassina lideranças políticas, ambientalistas, desrespeita a res-pública, a Constituição Federal e por diversos meios massacra nossas crianças, adolescentes, jovens e nossos estudantes de licenciatura (desqualificando as suas formações, quer discursivamente, quer com cortes financeiros ideológicos).

O fato é que muitas são as amarras que tentam prender a formação de professores em movimentos que se propõem fincar a docência e a gestão escolar em uma processos ausentes de sentidos educativos que libertam, sentidos pré-estabelecidos em projetos fora da profissão professor, pobre, que reproduz a ordem social hegemônica e mantém estruturas sociais excludentes, por ter ela sido projetada por uma ordem social que despotencializa o pensar livremente, que desconsideram os jovens, a crianças, as escolas e suas culturas, as Universidades Públicas, os professores e seus saberes.

Vale então questionar: como podemos produzir docências e gestão educativa da EI, bonitas e potentes, nesse contexto tão alarmante?

Nietzsche (2015), em sua obra “Assim falou Zaratustra”, nos coloca a necessidade de primeiramente falar. O ato de falar potencializa o ato de refletir de Zaratustra ao potencializar o ato de falar, ele sempre finalizava seus discursos com o “assim falou Zaratustra”.

A fala, a palavra em Zaratustra, o coloca em contínuo movimento, fora-de-posição. Mas falava sobre o quê? Falava sobre os silêncios, sobre as perturbações do mundo, sobre o próprio pensamento, sobre as suas impressões das coisas; falava sobre política, sobre as plantas, os animais, o céu, as falas de outros filósofos, sobre os seus trajetos, sobre o dia, sobre a noite, sobre si mesmo; e tudo isso numa metáfora profunda que para ele precisava ganhar a “rasidade” da vida sem esgotá-la.

Na educação, há de se reconhecer que a formação de professores e a gestão devem passar pela palavra livre, ampla, e esta palavra livre passa pela institucionalização da EI no praticar a profissão professor e a gestão, na relação com as alteridades (LARROSA, 2017) dos nossos pares profissionais, dos estudantes de licenciaturas, das crianças e dos seus familiares. A fala deve reconhecer a educação e o nosso processo formativo como um nascimento do mundo, no mundo desfamiliarizado, que reconhece a língua da escola e com ela colabora, suspendendo a prescrição aos corpos, colaborando para que a nova geração se torne de fato uma nova geração, torne-se a si mesma (MISSCHELEIN; SIMONS, 2017).

Assim, evocamos à formação e à gestão a necessidade e a grandiosidade de Zaratustra de se embrenhar por entre às experiências, da caverna, da cidade, da árvore,

do sonho, do morto, da comida, do nascer e do pôr-do-sol e, a nós, convida-nos à experiência da “caverna” escola. Essas são experiências na própria carne. Numa possível relação com a formação, o estágio é uma forma de aprender a habitar o mundo da escola e a “caverna” escola, a sua organização, os seus saberes e as suas experiências.

Podemos, nessa direção, pensar que a formação docente como experiência na carne, é encontrar o sentido da terra, sentido de viver integrado. Não é um ato de atolamento e procedimentos pedagógicos e processos cognitivos indecifráveis ou um fechamento aos procedimentos burocráticos em atendimento às exigências estatais, para apresentar números e dados como controle das políticas públicas e ao próprio docente, ao estudante de licenciatura, aos gestores e às suas atuações. Compreendemos que é sim se colocar em processo de aprendizagem permanente. É assumir, como em Zaratustra a “superação do homem”, a superação da sua própria docência. Para isso, Nietzsche (2015) nos alerta:

Suplico-vos, meus irmãos, permaneceis fiéis à terra e não creiais naqueles que vos falam de esperanças supra-terrenas! São envenenadores, quer saibam disso ou não.

São desprezadores da vida, moribundos e eles próprios envenenados, dos quais a terra está cansada: que partam! (p. 28).

Buscamos compreender a formação como fidelidade à docência, tendo-a como o próprio movimento de criação que se produz no movimento formativo. Em contraponto, tomamos a infidelidade como o cumprimento de regras para atender a uma moral social, apenas com o objetivo de ser civilizado, da implantação de movimentos docentes baseados em certo e errado, verdadeiro e falso, realidade e ficção, como cumprimento de tarefas esvaziado da produção de sentido, ao cumprimento sem razão e sem questionamento e sem luta contra protocolos oficiais que agridem a educação pública.

Numa sociedade em que a vida depende das escolas, isso despreza a vida e se configura numa docência rígida, numa formação dogmática e fixa em nome da historicidade, impedindo o nascimento do mundo, de uma nova geração, a libertação da imagem dogmática do pensamento, impedindo abertura ao texto, à escuta ao outro, promovendo apenas a leitura literal, negando o leitor.

Corroboramos com Reali e Antiseri (1991) que ao comentar sobre Nietzsche, o faz de modo que vai ao encontro de nossa interpretação sobre os fatos, haja vista que os fatos nos limitam, nos impõe o estabelecido, repetem o que está posto criando um ciclo sem fim, como a cobra comendo o próprio rabo. Eles afirmaram que:

Ele contradiz o positivismo e sua crença no fato, pelas simples razão de que ‘o fato é sempre estúpido e em todos os tempos sempre se assemelhou mais a um bezerro que um deus.

[...]

Contradiz o entusiasmo dos idealistas e dos historicistas por um sentido evidente e progressivo da história' (p. 421).

Dessa forma, convocamos a todos(as) a assumirem a docência, a formação e a gestão, como um desapego aos fatos, a educação apenas baseadas em evidências, que tem os processos formativos ou de gestão da EI como algo determinado à luz dos resultados, habilidades e competências; como uma rebeldia ao historicismo que diz adivinhar o próximo acontecimento ou render-se ao passado da tradição, ou como um descolar-se do existir que prende e tenta justificar todas as ações ou negar a criação para se conservar um idealismo rompendo com o apego à terra.

Talvez, como afirma Misschelein e Simons (2017), seja necessário retornar à caverna (voltar à escola) para, acorrentarmo-nos para que não nos tornemos o que não somos (psicólogos, esportistas, políticos, artistas etc), haja vista que há movimentos políticos para a formação e para gestão na intenção de poluí-la de questões que impedem CMEI de ser visto por dentro, impede que as pessoas sejam vistas por elas mesmas como estudantes, professores, gestores, crianças, quer seja pelo jogo político com finalidades estabelecidas fora da escola, quer seja pelo mercado, pelo moralismo social ou pelo fundamentalismo religioso etc; renunciemos a isso para tornarmos o que somos, professores e professores e gestores em formação.

Talvez devêssemos manter uma ideia de que para recuperar a escola se deve manter a precariedade da escola, visto que romper com precariedade é levar para a escola a finalidade do desenvolvimento, da inovação, torná-la não perigosa. Para Kohan (2017), precarizar é uma forma de intervir num estado de coisas, como nas artes, põe em evidência o que é excluído e o que é imposto, subverte o *status quo*.

Devemos contar com a força da experiência paradoxal que Nietzsche (2008), em "Ecce Homo", afirma tornar-se o que se é, é nela e por ela que criamos outros processos, parte de um mesmo processo.

Essa medida, se assim podemos dizer, é a medida que a formação à docência e a produção da gestão pode assumir, não a ilusão de que a não-compreensão esvazia a possibilidade, mas de tomá-la como um desafio, um despontar de um novo percurso, um nascimento, um surgir de um novo mundo, considerar o que ainda não entende, como as crianças o fazem.

Tomamos a formação à docência e a gestão, como a experiência do ler, aqui, ler a escola, ler os sujeitos, ler as posições pedagógicas, que não é apenas um processo de inteligência, eruditismo, conforme afirmado por Larrosa (2015):

É a vida em sua totalidade, e não só a inteligência, a que interpreta, a que lê.
Mas ainda, viver é interpretar, dar um sentido ao mundo e atuar em função

desse sentido. Por isso, a incapacidade para ler um livro não implica tanto a falta de “preparação” do leitor como a falta de uma comunidade de experiências com o livro que, em última instância, remete a uma diferença vital e tipológica. Ser surdo a um a obra, mesmo que tendo “compreendido”, supõe ter vivido outras experiências e, sobretudo, ter outra disposição diferente daquela que a obra expressa (p. 17-18).

Isso é vital à formação, à docência e à gestão. Experimentar os movimentos, sempre novos, sempre os mesmos, que com o retorno ganha intensidade. É um atravessar de experiências, promovendo espaços/tempos nos quais os territórios compartimentalizadores das experiências são rompidos e, para tanto, é sim fazer da formação à docência e a prática da gestão na EI um movimento infrator.

Nesse sentido, apostamos numa formação capaz de estimular aos estudantes de licenciaturas e aos gestores da EI e “[...] liberar a educação escolar do seu tom missionário, deixando de ser uma tentativa de fazer algo com os alunos, seja para proporcionar a eles determinadas competências, para emancipá-los ou que quer que seja” (KOHAN, 2017, p.78). A formação deve expor o estudante ao mundo. Ela deve ser capaz de ensinar o gesto de produção de autoria para com a tarefa que assume, desenvolver a responsabilidade pedagógica com a escola e com a profissão, que abre sentido, dá vida, aumenta o mundo ao habitá-lo comumente com outros sujeitos na escola, não se trata de autoridade que demonstra poder e domínio sobre o outro.

Podemos nos perguntar, tal como Zaratustra fala ao seu coração, ao chegar ao mercado para procurar o equilibrista se “será preciso destroçar-lhes as orelhas para que aprendam a ouvir com os olhos? [...]” (NIETZSCHE, 2015, p. 32), pois é importante que a formação à docência na relação com a prática da gestão se desenvolva potente para ter o poder de criar possibilidades impossíveis que vão ao encontro da verdade (não dada pela ciência, fatídica, ou pelas interpretações dos sabedores, mas pela experiência que coletiviza a vida, aquilo que afeta, que move o fixo, torna-o mutável), mesmo em contextos políticos, sociais e históricos tão sórdidos com o professorado, com os estudantes, e com os gestores da EI, como esse que têm sido apresentado e instigado pelos veículos de comunicação e pelos governos de modo geral, nesse nosso tempo.

Fazemos aqui a defesa da Resolução n. 02/2015, que estabelece as Diretrizes para a formação de professores, e que se encontra ameaçada pelo governo federal, porque aquilo que ela determina não vai ao encontro mercadológico ou ideais fundamentalistas religiosas e autoritárias, visto que ela pode muito oferecer e provocar a formação docente a se assumir como uma construção na liberdade, como uma construção material, provisória, que leva ao estudante a profanar o “próprio”, o estabelecido e criar um mundo novo; garante a autonomia das Universidades e reconhece o debate da sociedade civil nas suas preocupações com a formação dos professores brasileiros.

Essa ameaça à Resolução tem a ver, impreterivelmente, com a necessidade de um governo autoritário que visa a todo custo fragilizar a escola básica pública, despotencializando a formação de professores e a gestão pública das escolas, pretendendo controlá-los ao máximo para que se forme professores servis, para formar uma escola servil que forma estudantes servis, na busca de que a nova geração se mantenha naquilo que uma outra geração foi (nesse o retrocesso que beira a década de 1940, tomando como base o pensamento de Luiz Carlos de Freitas, como exemplo citamos a proposta de alfabetização pelo método fônico), não permitindo-a ser o que se é.

Nessa direção, voltamos a Nietzsche (2015), quando conclama por meio de Zaratustra os conhecedores, para que de fato sejam conhecedores pensando nem para um deus nem para os homens. Diz Nietzsche (2015):

Poderíeis pensar um deus? – Mas que “vontade de verdade” signifique para vós transformar tudo pensável para o homem, visível para o homem, sensível para o homem! Deveis pensar vossos próprios sentidos até o final!
E aquilo que chamastes de mundo deve primeiramente ser por vós criado: vossa razão, vossa imagem, vossa vontade, vosso amor deve tornar-se o próprio mundo! (p. 106)

Conclamamos, então, mais uma vez, aos estudantes, professores em formação e gestores da EI para assumirem esse tempo para ser autônomo sem ser solitário; não se trata de uma autonomia cerceada, mas aquela que é a própria postura de criação, de invenção. É a ação de arrancar os louros do mestre, para ser o próprio criador, conforme dito por Zaratustra: “Retribui-se mal um professor permanecendo-se sempre aluno. E porque não quereis arrancar-me os louros?” (NIETZSCHE, 2015, p. 99).

Nesse sentido, tomo a liberdade de citar as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI's) (Resolução nº 05/2009), colocando-as na posição de um documento que alimenta a projeção e realização dessa docência e a prática da gestão desse lugar. O documento concebe em seu artigo 3º o currículo como:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças [...].

Ao preconizar um conjunto de práticas, a Resolução não determina qual conjunto de práticas são estas, permitindo-nos compreender que é o próprio movimento criativo da/na docência que se articula com todos os outros conhecimentos, inclusive com as experiências e saberes das crianças e da escola na perspectiva de um desenvolvimento integral. Talvez aqui caiba um elogio à precariedade, que de acordo com Dussel (2017)

ao tomar a precariedade como elemento importante para potencializar a escola, esclarece que:

O elogio da escola passa por apreciá-la, cuidar dela, expandi-la, para que não se estabilize nem no efêmero, nem no descartável, mas como uma condição vital, de uma montagem que está sempre à beira de uma destruição, mas também em movimento, aberto, capaz de apresentar o mundo e de ajudar a criar novas montagens, imaginando outros futuros (DUSSEL, 2017).

Em seu artigo 6º, a mesma Resolução dispõe como princípios dessa educação a ética, a política e a estética, que se articulam entre si, pois a mesma reconhece que estão articulados entre si, pois são inseparáveis.

Assumir a docência e a gestão da EI calcada nesses princípios é reconhecer o movimento de abertura ao “sentido da terra”, que para educação tomamos como o assumir-se sem a prisão ao estabelecido, pela transcendentalidade imanente. É o impulso para caminhar, para compreender a docência como um ato de ser leão, ser voraz e flexível; é dar valor ao esquecimento como se faz na infância, tendo-a como aquela que não se prende ao peso da lembrança, mas ao esquecimento; é a eterna produção do “fazer- de- novo” como um “fazer- se- outra- vez”, esse é um sentido da terra aos professores, aos estudantes e aos gestores, um elemento fundamental à docência.

Nos princípios das DCNEI's o ético não deixa em paz o político nem o estético. O político não deixa em paz o ético nem o estético. O estético não deixa em paz nem o político nem o ético. É um combate. Nesse combate, a docência combate, se move e se remove continuamente.

Larrosa (2009), ao comentar a obra de Nietzsche, *“Schopenhauer como educador”*, nos coloca a pensar a formação - aqui entendemos como o permanente processo de fazer-se docente- contra o presente, contra o eu constituído. O autor afirma que:

A formação só poderá se realizar intempestivamente, contra o presente, inclusive contra esse eu constituído cujas necessidades, desejos, ideias e ações não são outra coisa que o correlato de uma época indigente. A luta contra o presente é também, e sobretudo, uma luta contra o sujeito. Para se “chegar a ser o que se é”, há o que combater o que já é. Porém o sentido dessa luta é afirmativo. Qual é a natureza dessa afirmação? Naturalmente, nada que tenha a ver com o saber, com o poder ou com a vontade. Ao menos, se entendemos “saber”, “poder” e “vontade” como atributos de um sujeito que sabe o que é e o que quer, e é capaz de sobreimpor a sua própria vontade a qualquer outra vontade que pretenda determiná-lo (p. 52).

Surge desta forma, pelo viés das DCNEI's (nº 05/2009) a ideia do juntamento da ética, da política e da estética, que poderá mover a formação dessa docência em

territórios outros, propondo outras espacialidades e temporalidades, bem como a abertura à reinvenção de movimentos curriculares que não determinados, não-fixados, não-marcados, não-encaminhados, não-lineares; é a possibilidade de romper com o ideário do camelo, uma figura para Zaratustra subserviente, compassivo, trazendo a tona o leão que se arrisca, que não aceita a domesticação, elevando-o para o outro movimento, “o crianceiro”, se assim pudermos colocar palavras do poeta Manoel de Barros em Nietzsche.

Acreditamos, por fim, que apesar de as instituições que promovem a educação como o Mec, a Capes, a Universidade, as secretarias de educação e as escolas de educação básica, de se declararem amantes do ensino, arautos da educação pública, precisamos nos colocar vigilantes preparados para o combate, pois, isso pode ser um ato sórdido de estratégias que elevam os interesses de poucos, em especial daqueles que controlam o capital que em nada se preocupa com a vida, com a educação, com as crianças, com os jovens, com os estudantes e com os professores e, menos ainda com a educação pública, apenas com conservação de valores já estabelecidos e com o aumento da sua riqueza financeira. Nessa direção, Nietzsche (1999) nos alerta:

Por mais que o Estado enfatize o que faz de meritório pela cultura, ele a promove para se promover e não concebe nenhum alvo que seja superior ao seu bem e à sua existência. O que os negociantes querem, quando exigem incessantemente instrução e cultura, é sempre, no final das contas, lucro. Se os carentes de formas atribuem a si os trabalhos específicos pela cultura e pensam, por exemplo, que toda arte lhes pertence e tem de estar a serviço de sua carência, isso só evidencia que eles afirmam a si mesmos ao afirmarem a cultura: que, portanto, nem mesmo eles superaram um mal-entendido (p. 294).

Não se trata de acabar com o Estado ou torná-lo mais forte no que tange à educação, trata-se de devolvê-lo ao povo, aos movimentos sociais, às Universidades, aos professores e aos pesquisadores, superando o mal-entendido (sabemos com quais finalidades) promovido pelo próprio Estado.

Sabemos que essa dinâmica, que tenta fixar ideias Kit's, garantidoras da tradição, que busca subterfúgios na legislação e nas políticas, tornando-as ainda mais perversas, mantendo-se como expressão capitalista ultraneoliberal que mercadoriza a vida (os alunos, os estudantes, os professores, o Estado de direito) matendo os ideários de instituições como os do Estado burguês, tem brechas, rasgos, mal-entendidos, por onde se desloca e se transforma no próprio presente consolidando-o e com discurso de resgate de tempos obscuros como melhores épocas. Mas na verdade reduz-se ao presente sombrio e nefasto, sobre o qual tal ideário autoritário e fundamentalista religioso se estabelece, fragilizando e negando uma sólida formação e gestão escolar pública, centrada na autonomia das Universidades, na formação integral dos jovens, na escola pública, no amplo debate com a sociedade e com as instituições de pesquisa e com

as instituições públicas de formação de professores. Assim, Nietzsche (2015), continua a nos provocar:

Que eu precise ser luta, devir e propósito e a contradição dos propósitos: ah, quem adivinha minha vontade adivinha também porque tortuosos caminhos ela precisa ir!

O que quer que eu crie e como quer que o ame- logo preciso me tornar seu inimigo e de meu amor: assim o quer minha vontade (NIETZSCHE, 2015, p. 140).

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. PARECER CNE/CEB Nº: 20/2009. Brasília. DF. 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães. **Do projeto às estratégias tática dos professores como profissionais necessários aos espaços/tempos da escola pública brasileira**. In: Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade. Vitória: Edufes, 2004.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a educação**. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Coleção Pensadores & a educação. 3ª ed. Belo Horizonte: Atêntica, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. **Considerações extemporâneas**. In: _____. Obras incompletas. Coleção Os Pensadores: seleção de textos de Gérard Lebrun. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

_____. **Assim Falou Zaratustra**: Um livro para todos e para ninguém. Coleção L&PM Poket. Tradução de Gabriel Valadão Silva. Porto Alegre: L&PM, 2015.

_____. **Ecce homo**: Como se chega a ser o que se é. Coleção: Textos Clássicos de Filosofia: Tradução de Artur Morão. Covilhã: Lusofia: Press, 2008.

_____. **Escritos sobre educação** (sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino/III Consideração intempestiva – Schopenhauer como educador). Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. 2. ed. Rio de Janeiro: PUC-RIO; São Paulo: Loyola, 2004.

REALI, Geovanni; ANTISERI, Dário. **História da filosofia**: Do romantismo até nossos dias. Coleção filosofia. Vol. 3. 6ª ed. São Paulo: Paulus, 1991.

SAVIANI, Demerval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Col. Memória da educação. 4 ed. São Paulo: Autores associados, 2013.



Comunicação Oral

Práticas pedagógicas da educação física nas séries iniciais do ensino fundamental

GINÁSTICA GERAL COM CRIANÇAS: DESAFIOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Janaina Petronetto⁴

Lenice Brum⁵

Letícia Rodrigues Barcelos⁶

Maria Paula Louzada Mion⁷

Introdução

Narra experiências de formação docente de estagiários da disciplina Estágio Supervisionado em Educação Física no Ensino Fundamental I, vividas no segundo semestre letivo de 2019 em uma escola, em Vitória/ES. Trata das atividades de observação, planejamento e intervenção, realizadas em dez semanas, às terças e sextas-feiras, com turmas do 3º e 4º ano (28 alunos), com o conteúdo Ginástica Geral. Vale-se das contribuições de Santos (2001) e Souza (1997) sobre o conteúdo da Ginástica. Objetiva-se em trabalhar os conteúdos da Ginástica (pontes, saltos, estrelas, velas, pirâmides e bandeiras) de forma sistêmica e crítica quanto aos conhecimentos que a constituem a fim de proporcionar aos alunos a oportunidade de vivenciar, problematizar e compreender a ginástica geral enquanto manifestação corporal de movimento.

Objetivos

Consiste em discutir, problematizar e produzir experiências de formação docente, tendo como contexto o Estágio Supervisionado nas séries iniciais do Ensino Fundamental, dando visibilidade para a ampliação de conhecimentos vividos pelos/as acadêmicos e pelos/as estudantes da escola.

Metodologia

Trata-se de um relato de experiências, de cunho qualitativo, que expõe experiências vividas durante o Estágio Supervisionado I. Aborda as dificuldades, potencialidades e questões formativas, na visão dos estagiários, da Ginástica como conteúdo escolar. Utiliza as narrativas de formação (VENTORIM et al, 2011), que aborda as experiências dos acadêmicos no estágio e sua permanente reelaboração. As experiências na escola são o mais importante instrumento do processo educacional. As crianças têm acesso aos conhecimentos sistematizados historicamente e negociam seus modos de compreender o mundo.

Resultados e discussão

⁴ Acadêmica do curso de licenciatura em Educação Física, Ufes, janaina.r.l@hotmail.com

⁵ Acadêmica do curso de licenciatura em Educação Física, Ufes lenice.brum@hotmail.com

⁶ Acadêmico do curso de licenciatura em Educação Física, Ufes, leticia.rbarcelos@gmail.com

⁷ Acadêmico do curso de licenciatura em Educação Física, Ufes, mariapaula_mion@hotmail.com

No trabalho com a Ginástica Geral, potencializamos as diversas formas de expressão corporal, bem como fomentamos discussões e reflexões sobre valores como respeito, confiança e cooperação. Santos (2001, p.23) define a ginástica geral como “[...] um campo abrangente da Ginástica, valendo-se de vários tipos de manifestações, tais como danças, expressões folclóricas e jogos, apresentados através de atividades livres e criativas, sempre fundamentadas em atividades ginásticas”. Estabelecemos uma relação de horizontalidade e amizade com os estudantes e priorizamos, sempre que possível, almejar e proporcionar momentos para que a autonomia de cada sujeito submetido ao processo de ensino e aprendizagem fosse estimulada.

No que tange ao conteúdo programático, buscamos desenvolver atividades que envolvessem a ludicidade e os fundamentos ginásticos, como a base para a parada de mão, os diferentes rolamentos, a estrelinha e a ponte. Vale destacar que a culminância desse processo resultou na construção de uma pirâmide humana, que contou com a elaboração dos movimentos aprendidos e valores desenvolvidos durante o processo no qual estivemos inseridas na escola. A pirâmide representou o trabalho coletivo dos alunos e contemplou o objetivo principal da ginástica geral que é a interação social, isto é, a formação integral do indivíduo nos seus aspectos: motor, cognitivo, afetivo e social” (SOUZA, 1997, p.26). A avaliação ocorreu de forma processual, os registros fotográficos e a sequencias das aulas remeteram a evolução que ocorreu no processo formativo e no desenvolvimento motor dos alunos.

Como professoras buscamos sempre reforçar os conceitos e gestos aprendidos na aula anterior para que isso se materialize de forma mais eficaz nos alunos. O retorno veio com avaliações em forma de registro (desenho e texto) elaborados pelos alunos que relataram o que mais gostaram e o que menos gostaram. Os relatos apontam que as aulas em foram trabalhados os elementos gímnicos como a estrela, a parada de mão e as pirâmides e os piques temáticos, tiveram grande menção e adesão dos alunos, que as consideraram as mais significativas e divertidas.

Conclusão

O trabalho com um conteúdo que antes mesmo de ser apresentado e desenvolvido com os estudantes já sofria julgamentos negativos por partes de muitos sujeitos fez com que esse processo se tornasse ainda mais desafiador para nós, professoras em formação inicial. Além disso, a proposição de um conteúdo no qual não possuíamos domínio, fez com que nos submetêssemos a um processo de estudo e pesquisas intervenção após intervenção.

Referências

LARROSA, J. **Notas sobre, a experiência e o saber da experiência.** Revista Brasileira de Educação, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

SANTOS, J. C. E. **Ginástica geral: elaboração de coreografias, organização de festivais.** Jundiaí: Fontoura, 2001.

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.

SOUZA, E. P. M. **Ginástica geral: uma área do conhecimento da educação física.**1979. 163f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

VENTORIM, S; Nascimento, A.C.S.; NUNES, K.R.; SANTOS, W. **Estágio Supervisionado 1.** 1. ed. Vitória: UFES/NEAD, 2011.

DESAFIOS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: NARRATIVAS DO TRABALHO COM CAPOEIRA

Augusto Potratz Gualberto⁸
Isabela Novais Oliveira⁹
Jânio Victor de Souza¹⁰
Roberta Martins dos Santos¹¹

Introdução

Este artigo pretende expor experiências de formação docente de estagiários da disciplina Estágio Supervisionado em Educação Física no Ensino Fundamental II, vividas no segundo semestre letivo de 2019 em uma escola, em Vitória/ES. Trata das atividades de observação, planejamento e intervenção, realizadas em oito semanas, às terças e sextas-feiras, com a turma do 3º ano B (aprox. 25 alunos) e 4ºano A (aprox. 28 alunos) com o conteúdo da Capoeira. A capoeira é um fenômeno sociocultural de alta relevância no processo civilizatório do Brasil, ao escolhermos esse conteúdo para trabalhar na escola percebemos que seria desafiador devido a complexidade do tema. Durante as intervenções objetivamos tratar, principalmente, o respeito com a prática, devido toda sua questão histórica de luta e emancipação do negro no Brasil escravocrata (LOUREIRO, 2013), além disso, explorar e aprofundar com as crianças a maior quantidade de fundamentos gestuais da capoeira. Para atingir o objetivo de apresentar experiências de formação docente, será realizado um mapeamento das dificuldades, potencialidades e aprendizados formativos vivido pelos estagiários

Objetivos

Visa apresentar experiências de formação docente possibilitadas pela disciplina Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I, expondo dificuldades e saberes desenvolvidos pelos acadêmicos durante o trabalho escolar com o conteúdo da capoeira.

Metodologia

Esse artigo trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo que toma como estratégia metodológica a exposição de relatos vividos durante o Estágio Supervisionado I. Consta nos relatos as dificuldades, potencialidades e questões formativas na visão dos estagiários, que viram o conteúdo da capoeira como possibilidade enriquecedora no contexto escolar. Utiliza das narrativas de formação (VENTORIM et al, 2011), que aborda uma possível visão de entendimento do contexto escolar que os acadêmicos vivem no estágio e uma forma de elaborar seu planejamento.

⁸ Acadêmico do curso de licenciatura em Educação Física, Ufes, augustopotratz@hotmail.com.

⁹ Acadêmica do curso de licenciatura em Educação Física, Ufes novais.isabela@hotmail.com

¹⁰ Acadêmico do curso de licenciatura em Educação Física, Ufes, victor.zangs@gmail.com

¹¹ Acadêmica do curso de licenciatura em Educação Física, Ufes, indiahgngstr@gmail.com

Resultados e discussão

Ao trabalhar a capoeira, escolhemos a abordagem crítico superadora (SAVIANI, 2007), que se relaciona aos objetivos eleitos. Ao realizar experimentações de Capoeira proporcionamos aos alunos vivenciar uma dança-jogo-luta milenar e foi apresentada de forma que compreendam que inicialmente possuía um viés de proteção e, também diversão, e que hoje ela já também tem sido mercadorizada e esportivizada (LOUREIRO, 2013). Quanto a contribuição histórica e conceitual, as atividades faziam conexão com um resgate histórico do nosso país com uma leitura crítica da ressonância da desigualdade estrutural em que vivem os povos negros.

Ao trazer brincadeiras como “Capitão do Mato” e “Fuga do Quilombo” oferecemos uma visão mais fácil de ser entendida sobre como aconteciam as capturas de negros fugitivos e a relação que possuíam com os senhores de engenho, na brincadeira por exemplo, havia um capitão do mato (escravo liberto que trabalhava para os senhores de engenho) e os escravos fugitivos, que esperavam um momento de distração para fugir das senzalas. Quanto a contribuição cultural e procedimental, abordamos os fundamentos da capoeira, movimentos necessários para o desenvolvimento do jogo e para o domínio corporal (LOUREIRO, 2013), tais como: a postura na roda, os movimentos (ataque, defesa, golpes como ginga, martelo, bênção, cocorinha, esquiva, negativa), os instrumentos constituintes (reco-reco, berimbau, caxixi, pandeiro e agogô;), o Maculelê, dança afro brasileira com influência dos praticantes de capoeira na constituição de passos com uso de bastões, a vestimenta, bem como a propagação da história. Assim, as aulas estabeleciam de maneira concreta a relação da prática da capoeira com o que representou e representa hoje.

Uma ampliação atual se deu com a presença de um atleta campeão, convidado para apresentar a esportivização da capoeira, foi muito enriquecedora para os alunos, que puderam ver troféus, uniforme, as cores das cordas, e os movimentos gestuais feitos por ele com técnica e perfeição, em relação aos movimentos feitos pelos/as estagiários/as, que não possuem a mesma experiência. A grande roda foi o momento que esteve presente em praticamente todas as aulas ministradas, visando a participação de todos ao cantar as músicas, com as palmas e o posicionamento respeitoso na roda. Ao apostar na avaliação dos registros (MULLER; NEIRA, 2018), que envolvia um relato e um desenho das crianças, notamos que os nossos objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais foram alcançados. Um dos nossos grandes desafios, tornar a prática da capoeira atraente para os alunos durante todo o período do estágio, quando havia desinteresse já era preciso pensar em alternativas imediatas para atraí-los.

Conclusão

Trabalhar a capoeira na escola foi imensamente desafiador, tratou-se de uma experiência única, até então, para todos os componentes do grupo. Nos proporcionou

aprofundamento não só nas técnicas e da história, mas também nas temáticas que atravessam o conteúdo da capoeira, como preconceitos e estereótipos. As vivências práticas de movimentação gestual potencializaram as intervenções de alunos e estagiários, possibilitou desenvolvimento da cultura corporal e ampliação do acervo motor, definitivamente algo que levaremos para o resto de nossas vidas profissionais e pessoais. Conclui-se que apesar das dificuldades de se trabalhar um tema pouco tradicional, é de suma importância explorá-lo no contexto escolar.

Referências

- LARROSA, J. Notas sobre, a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- LOUEREIRO, F. L. **Oficina de Capoeira**, Vitória: UFES/NEAD, 2013.
- MAGRO, V. Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o hip hop. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 22, n. 57, Ago. 2002.
- 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.
- MULLER, Arthur; NEIRA, Marcos G. Avaliação e registro no currículo cultural da educação física. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 774-800, set./dez. 2018.
- VENTORIM, S; Nascimento, A.C.S.; NUNES, K.R.; SANTOS, W. **Estágio Supervisionado 1**. 1. ed. Vitória: UFES/NEAD, 2011.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIAS COM O HIP HOP

Luiza de Oliveira Tiburcio¹²

Bianca da Vitória¹³

Joyce Kimberlly Gomes Cazoni Machado¹⁴

Giovanna Buback Ribeiro¹⁵

Introdução

Narra experiências de formação docente de estagiários da disciplina Estágio Supervisionado em Educação Física no Ensino Fundamental I, vividas no segundo semestre letivo de 2019 em uma escola, em Vitória/ES. Trata das atividades de observação, planejamento e intervenção, realizadas em dez semanas, às terças e sextas-feiras, com as turmas do 2º ano A e 4º ano A, com o conteúdo Ginástica contextualizando o parkour e o circo.

Objetivos

O objetivo da escolha do tema ginástica foi possibilitar aos alunos a experiência de vivenciar um conteúdo em que a maioria ainda não havia tido contato. Para nós como professoras também foi desafiador, uma vez que apenas duas integrantes tinham maior intimidade com o tema porém com faixas etárias diferentes.

Conhecer as possibilidades da ginástica através das famílias contextualizando com os temas parkour e circo nos possibilitou uma maior adesão da turma ao conteúdo, uma vez que se tratava não apenas de um tema novo, mas também interessante para elas. Também frisamos como objetivo a dimensão do respeito, entre eles, individualmente com o limite do corpo, e com as professoras, mostrando sempre que ao passo que nos respeitassem, faríamos o mesmo por eles.

Metodologia

Utiliza de uma pesquisa descritiva na qual o objetivo é descrever as características e a experiência adquirida durante a realização do estágio supervisionado no ensino fundamental I, segundo Vergara (2000) a pesquisa não tem o compromisso de explicar os fenômenos descritos. Larrosa (2002), traz o saber das experiências como algo particular, o mesmo relata a ideia de que o acontecimento é comum, mas a experiência é individual. O mesmo acontecimento não traz a mesma experiência, o indivíduo reflete acerca do ocorrido e retrata suas perspectivas.

¹² Acadêmica do curso de licenciatura em Educação Física, Ufes, tiburcio@gmail.com

¹³ Acadêmica do curso de licenciatura em Educação Física, Ufes, daviroriabianca@gmail.com

¹⁴ Acadêmico do curso de licenciatura em Educação Física, Ufes, kazony.m@gmail.com

¹⁵ Acadêmico do curso de licenciatura em Educação Física, Ufes, giihbuback@gmail.com

Resultados e discussão

Utilizamos as famílias ginásticas para trabalhar o parkour e o circo com os/as alunos/as. No parkour potencializamos as diferentes formas de andar, correr, saltar, rolar e equilibrar, a progressão deu-se na junção das famílias em um circuito de parkour com obstáculos para serem superados. O circuito de parkour serviu como instrumento de avaliação, uma vez que no momento em que demos autonomia para os alunos atravessarem o circuito da maneira que quisessem, colocaram em prática todos os movimentos aprendidos nas aulas anteriores.

No circo o equilíbrio foi trabalhado por meio de equilíbrios solo, bandeiras e portagens, acrobacias terrestres (pirâmides) e também acrobacias aéreas (tecido). Algumas pessoas disseram não ter gostado do conteúdo e que gostariam que fosse futebol nas aulas de educação física, porém, havíamos feito um combinado com eles desde a primeira aula que a última aula poderia ser de uma dessas modalidades caso tivessem um bom comportamento no decorrer das nossas intervenções, porém precisamos chamar a atenção de ambas as turmas então cumprimos o combinado a fim de “penalizá-los”. A falta de afinidade com o conteúdo Ginástica não foi fator impeditivo para participação e envolvimento desses alunos/as bem como das turmas como um todo nas aulas. Observamos que nossos objetivos foram, de forma geral concluídos.

Conclusão

Tematizar a ginástica abordada nas temáticas parkour e circo foi uma experiência nova e engrandecedora tanto para as acadêmicas de Estágio Supervisionado em Educação Física quanto para os alunos. O fator afetividade se mostrou tanto positivo quanto negativo, uma vez que serviu tanto para ajudar a manter a atenção dos alunos nas aulas quanto para tirá-la. No desenvolvimento do conteúdo, nota-se a importância de dar autonomia para as crianças para que desenvolvam suas habilidades físicas e cognitivas além de desenvolver a criatividade.

Referências

LARROSA, J. Notas sobre, a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

VENTORIM, S; Nascimento, A.C.S.; NUNES, K.R.; SANTOS, W. **Estágio Supervisionado 1**. 1. ed. Vitória: UFES/NEAD, 2011.

INICIAÇÃO AO FUTSAL: EXPERIÊNCIAS METODOLÓGICAS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Breno Fazio Antunes¹⁶
Bruno Rafael Resende¹⁷
Paulo Herinque Romagna¹⁸

Introdução

Narra experiências de formação docente de estagiários da disciplina Estágio Supervisionado em Educação Física no Ensino Fundamental I, vividas no segundo semestre letivo de 2019 em uma escola, em Vitória/ES. Trata-se de atividades planejadas de observação, planejamento e intervenção, realizadas em dez semanas, nos dias de terça e sextas-feiras, com as turmas de 2º ano e 5º ano, com o conteúdo de futsal, especificamente direcionado para a fase de iniciação. Portanto, tem-se a necessidade de proporcionar aos alunos a interiorização dos fundamentos, regras e cooperatividade em jogo.

Objetivos

Busca narrar experiências de intervenção com crianças nas aulas de educação física, expondo dificuldades e saberes desenvolvidos pelos acadêmicos durante o trabalho escolar com o conteúdo futsal.

Metodologia

Trata-se de um relato de experiências com narrativas de formação (VENTORIM et al, 2011), de cunho qualitativo, que expõe experiências vividas durante o Estágio Supervisionado I, onde buscamos conferir centralidade às metodologias utilizadas para qualificar o aprendizado dos alunos.

Resultados e discussão

Optamos pelo modelo desenvolvimentista e priorizamos uma abordagem técnica do futsal. Segundo Silva (2010), quanto mais um indivíduo é submetido à prática, maiores serão as possibilidades de obtenção de níveis elevados de qualidade em relação aos padrões motores. Por meio dos movimentos corporais, a criança interage e atua de forma satisfatória no ambiente escolar e também no ambiente social, porém para que ocorra essa interação, é necessário que o professor crie métodos para o desenvolvimento e aprimoramento do repertório motor da criança, sendo assim optamos por abordar o modelo desenvolvimentista.

¹⁶ Acadêmica do curso de licenciatura em Educação Física, Ufes, [e-mail](#).

¹⁷ Acadêmica do curso de licenciatura em Educação Física, Ufes [e-mail](#)

¹⁸ Acadêmico do curso de licenciatura em Educação Física, Ufes, [e-mail](#)

Na primeira aula, aplicamos um jogo coletivo de forma diagnóstica, com a intenção de conhecer a experiência da turma com o futsal para posteriormente traçarmos as melhores estratégias. Notamos que grande parte dos alunos tinham dificuldades nos fundamentos básicos do futsal (chute, passe, recepção), no posicionamento e no jogo coletivo. A partir dessa perspectiva, os conteúdos que foram desenvolvidos seguiram uma ordem de habilidades, respeitando sequência pedagógica, indo do mais simples, que são as habilidades básicas, para as mais complexas, as habilidades específicas. Desta forma, os alunos foram conduzidos pelo método analítico-sintético a fim de aprimorar e desenvolver os fundamentos e gestos técnicos de cada movimento. Além dele, o método global também foi utilizado, onde foram colocados em situações imprevisíveis de jogo onde tiveram que demonstrar um raciocínio rápido e imprevisível. Sendo assim, as aulas tiveram a seguinte logística: alongamento, aquecimento, trabalho de fundamento percorrendo os dois métodos citados, brincadeiras que remetem o futsal e o jogo coletivo.

Quanto ao aspecto conceitual, buscamos conhecer e relacionar os fundamentos técnicos do futsal, bem como compreender a importância dos fundamentos para o jogo formal. Quanto ao aspecto procedimental, buscamos aplicar a progressão técnica durante as aulas de acordo com suas individualidades e adotar o preparo técnico no jogo coletivo, o que trouxe aos alunos a possibilidade de observar o seu progresso individual e o coletivo da turma.

Destacamos o benefício da avaliação com registros (MULLER, NEIRA, 2018), por meio de fotos, vídeos, desenhos das crianças e exposição de painéis coletivos, para identificar a ampliação dos conhecimentos vividos nesse cenário pelo grupo de estagiários, de alunos, da professora da escola e da professora da disciplina de estágio supervisionado. Foram identificadas alterações e adaptações do treinamento ao longo das aulas: melhora das propriedades técnicas do futsal, aprimoramentos nos fundamentos básicos do futsal (passes, domínio e locomoção), ampliação de conhecimentos conceituais desse esporte (fundamentos, regras), aprofundamento dos conhecimentos novos.

Quanto ao aspecto atitudinal e social, notamos que alguns alunos, que antes mostraram desinteresse, foram no decorrer das aulas juntando-se e participando progressivamente mais. É importante destacar que a participação foi de todos. O grupo notou que grande parte dos alunos que não tinham apego a prática do futsal, tinham esse sentimento por não saberem jogar, logo, sentiram-se excluídos ou inferiores. Assim, conforme os alunos mostravam mais intimidade com o conteúdo, apropriavam-se dos gestos motores corretos dos jogos, desenvolviam mais interesse pela prática e se sentiam muito mais a vontade durante as aulas, sobretudo as meninas.

Conclusão

O trabalho com o conteúdo futsal foi desafiador, pensar em formas dinâmicas e divertidas para qualificar o desempenho técnico nas aulas foi o maior desafio do grupo, exigiu planejamento e trabalho colaborativo do grupo no desenvolvimento e registro das aulas. Acreditamos que ao longo das aulas ministradas houve uma melhora significativa nos fundamentos básicos do futsal, na segurança dos alunos com a prática do esporte nos jogos coletivos, nas relações interpessoais e sociais dos alunos com seus colegas e na inclusão daqueles que não apresentaram muito domínio da prática do esporte.

Ao analisarmos a experiência do ponto de vista da formação docente do grupo, entendemos que foi de grande importância para cada um dos integrantes, um período de intervenção que nos aproximou bastante do ambiente escolar e dos desafios que este trás. Por fim, acreditamos que o estágio supervisionado no ensino fundamental 1, foi um divisor de águas na nossa formação docente, e assim saímos mais experientes e motivados pros desafios que estão por vir.

Referências

- LARROSA, J. Notas sobre, a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- MAGRO, V. Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o hip hop. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 22, n. 57, Ago. 2002.
- MULLER, Arthur; NEIRA, Marcos G. Avaliação e registro no currículo cultural da educação física. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 774-800, set./dez. 2018.
- 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.
- VENTORIM, S; Nascimento, A.C.S.; NUNES, K.R.; SANTOS, W. **Estágio Supervisionado 1**. 1. ed. Vitória: UFES/NEAD, 2011.

ATLETISMO NA ESCOLA: NARRATIVAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Caio Victor Santos¹⁹

João Pedro Zoth Batista²⁰

Thiago Santos Mota²¹

Introdução

O presente trabalho é fruto de nossa imersão pedagógica em uma escola de ensino fundamental da rede pública do município de Vitória-ES, localizada no bairro Itararé. Essa experiência foi realizada com o grupo de estudantes do 3º Ano (25 estudantes), no decorrer de 10 semanas, o que envolveu 2 aulas observadas, 14 aulas ministradas e as atividades do Dia Das Crianças. O conteúdo proposto foi atletismo, no qual buscamos, por meio de jogos e brincadeiras, estimular os alunos a participarem e apropriarem-se do esporte, tendo em vista as modalidades de corrida (de velocidade, de revezamento, com barreira/obstáculos e guiada), salto (em distância e altura), lançamento de dardo e arremesso de peso.

Objetivos

Busca apresentar experiências formativas viabilizadas pelo Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I, sob o carimbo dos desafios tidos no decorrer do processo de ensino e aprendizagem do atletismo escolar, surgimento inquietudes e reflexões a respeito do fazer docente.

Metodologia

Refere-se a um relato de experiência formativa, de cunho qualitativo, que segundo Marconi e Lakatos (2011) preocupa-se em analisar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Utiliza narrativas de formação (VENTORIM et al, 2011), com base nas experiências mais expressivas vividas na escola. Segundo Larrosa (2002) “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, sendo assim conferimos valor as dificuldades, as emoções, as potencialidades e as inquietudes formativas que estiveram presentes em nosso cotidiano de professores em formação, no trato pedagógico do atletismo escolar.

Resultados e discussão

Recorremos a Kunz (2004) para embasar o processo de ensino e aprendizagem, pois entendemos a importância de ressignificar os sentidos do esporte enquanto prática corporal culturalmente valorizada e justa. No decorrer do desenvolvimento do

¹⁹ Acadêmico do curso de licenciatura em Educação Física, Ufes, caaio.victor@hotmail.com

²⁰ Acadêmico do curso de licenciatura em Educação Física, Ufes, guimezoth@gmail.com

²¹ Acadêmico do curso de licenciatura em Educação Física, Ufes, thiagosm_28@hotmail.com

planejamento, não objetivamos a reprodução mecânica e/ou de um modelo de rendimento esportivo, pois vemos que essa (e) seleciona os mais aptos e contribui na produção de desigualdades sociais. Quanto aos aspectos da formação inicial docente, consideramos que o planejamento inicial, na qualidade atribuída ao plano de ensino, foi importante para respaldar nossas ações e organizar o processo de ensino.

Esse carimbo do referido documento, sob influência dos documentos norteadores da educação, não asseguram a eficácia das aulas, mas cremos que dá visibilidade para a formação técnica do educador, promovendo nessa medida, o caráter profissional do exercício docente. Quanto a contribuição da intervenção relacionada aos aspectos atitudinais, procurarmos o protagonismo discente, bem como a produção de sentidos mútuos nesse processo formativo, organizando nossas aulas de forma dialogada (didática comunicativa), no qual buscamos e levamos em conta aquilo que os estudantes sabem (expresso em movimentos, falas, emoções, escrita) a respeito do conteúdo em voga.

Ao iniciarmos o trabalho, observamos que em nossa turma (3º ano) havia um estudante com baixa acuidade visual, no qual nos requisitou atenção para aquilo que estava sendo proposto, para não causar constrangimentos ao estudante, a nós, bem como aos demais envolvidos. Sendo assim, buscamos, no decorrer das aulas, inclui-lo, junto a sua turma, buscando não deixá-lo de lado ou isolado, estimulando/mediando sua participação em todas as propositivas, respeitando-se a sua individualidade e a dos demais estudantes, no qual consideramos esse processo profícuo e significativo para o processo formativo no qual estamos inseridos.

Nesse sentido levamos em consideração o conhecimento tido na formação inicial, a respeito da inclusão e o trabalho pedagógico institucional, que foram importantes para fundamentarem nossas práticas e contribuirmos de algum modo na produção de significados a respeito da temática em voga. Quanto a contribuição conceitual, procedimental e técnica, fomos construindo uma relação formativa com todos os envolvidos no processo, no qual o trabalho com a corrida (de resistência, de velocidade, com obstáculos, com barreiras), o salto (em altura e distância), o lançamento de dardo e o arremesso de peso, foi efetivado para a ampliação do vocabulário motor e cultural destes a respeito da temática.

Fizemos uso da avaliação com registros (fotos, vídeos, escritas, desenhos, falas), como sugere Muller e Neira (2018), onde foi possível dar visibilidade às diferentes experiências vividas com esse conteúdo. Assim, logramos êxito naquilo que foi proposto inicialmente, conferindo validade a metodologia estabelecida e as propostas construídas coletivamente ao longo da disciplina de estágio com os diferentes sujeitos envolvidos: grupo de estagiários, alunos da escola, professora da escola, professora da disciplina. Entretanto, cabe salientar, aos caros leitores que enfrentamos dificuldades que nos alertam para o processo constituído e instituído no estágio supervisionado.

Conclusão

Com o relato, fomos provocados a pensar com critérios aquilo que objetivamos e concretizamos em produções pedagógicas. Nesse sentido, cremos que o espaço do estágio supervisionado compõe de forma fundamental a formação inicial, na medida em que nesse processo podemos ter vistas para aquilo que nos inquieta, para nossas dificuldades, assim como para as potencialidades ao iniciarmos nosso fazer docente. O ensino do esporte, na figura das modalidades do atletismo, foi e é uma experiência importante aos graduandos aqui em evidência.

Os conteúdos diversificados, em um mesmo campo esportivo, nos convidam a refletir sobre as diferentes formas de expressão humana. Acreditamos assim, que cada membro do coletivo possui uma opinião própria da contribuição do estágio, mas que ainda consideramos que esta não baseia-se pelo dualismo, entre positivo e negativo, mas pelas possibilidades de inquietar-se, de buscar conhecimento e de investir na formação inicial e continuada.

Referências

- LARROSA, J. Notas sobre, a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- VENTORIM, S; Nascimento, A.C.S.; NUNES, K.R.; SANTOS, W. **Estágio Supervisionado 1**. 1. ed. Vitória: UFES/NEAD, 2011.
- MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 6.ed. – São Paulo: Atlas, 2011.
- MULLER, Arthur; NEIRA, Marcos G. Avaliação e registro no currículo cultural da educação física. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 774-800, set./dez. 2018.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. – 160p. – (Coleção Educação Física).
- MATTHIESEN, S. Q; CAPPELLI, R. C. **Atletismo na Escola**. Prefácio. – Maringá: Eduem, 2014. – 160p.

METODOLOGIA DE ENSINO DO TÊNIS: NARRATIVAS DE UMA INTERVENÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Bianca Henriques de Oliveira²²

Daniella Dutra Sousa²³

Diego Corrêa Ribeiro de Oliveira²⁴

Sulamita Alves de Oliveira²⁵

Introdução

Este trabalho narra experiências da formação docente de estagiários da disciplina Estágio Supervisionado em Educação Física no Ensino Fundamental I, vividas no segundo semestre letivo de 2019 em uma escola no bairro Itararé, em Vitória/ES. Trata das atividades de observação, planejamento e intervenção, realizadas em dez semanas, às terças e sextas-feiras, com a turma do 1º ano e 4º ano, com o conteúdo tênis (no trabalho com contexto histórico, fundamentos e regras). Vale-se das contribuições de SIQUEIRA (1991) e BUDINGER (1992) sobre o conteúdo tênis.

Objetivos

Consiste em discutir, problematizar e produzir experiências de formação docente, tendo como contexto o Estágio Supervisionado nas séries iniciais do Ensino Fundamental, conferindo destaque a uma progressão dos fundamentos eleitos para o trabalho do tênis e suas possibilidades.

Metodologia

Utiliza as narrativas de formação (VENTORIM et al, 2011), que trata de um modo de narrar e compartilhar coletivamente as experiências significativas que nos constituem como professores. A experiência, ao modo de Larrosa (2002), se destaca como elemento transformador da docência e motivador da narrativa. Considera o intercâmbio de saberes produzidos pelos autores nas aulas e nos diários de campo; bem como as avaliações dos alunos da escola a respeito das intervenções do estágio.

Resultados e discussão

Utilizamos os jogos e brincadeiras, adaptações e mini quadras com intuito de potencializar o desenvolvimento dos alunos em diversos aspectos, como o estímulo ao trabalho individual em prol do coletivo, o respeito às regras e ao outro e a própria participação. Oportunizamos o contato com a modalidade de forma divertida e educativa motivando os alunos a participarem das atividades e tornando o tênis como um esporte significativo para os alunos. O tênis foi escolhido pela sua contribuição corporal, social,

²² Acadêmica do curso de licenciatura em Educação Física, Ufes, bianca_henriques02@hotmail.com

²³ Acadêmica do curso de licenciatura em Educação Física, Ufes, daniella.ifes@gmail.com

²⁴ Acadêmico do curso de licenciatura em Educação Física, Ufes, diegorib18@gmail.com

²⁵ Acadêmico do curso de licenciatura em Educação Física, Ufes, sulamita.17@hotmail.com

cultural e histórica, pela oportunidade de ampliar os conhecimentos dos escolares e dos estagiários.

Quanto a experiência corporal, SIQUEIRA (1991) discute que “o tênis é um jogo que envolve movimentos físicos de outros esportes tais como: correr, saltar e arremessar, e usa atributos básicos de rapidez, destreza e resistência. Para controlar isso, você conta com uma qualidade chamada coordenação motora”. Coordenação motora que, segundo BUDINGER et al. (1992), corresponde aos movimentos correlatos do tênis como: lançar, pegar, balancear e quicar, fundamentos que trabalhamos em nossas intervenções.

Quanto a experiência social, para muitos alunos daquela escola, de contextos social desprivilegiado, o tênis era visto como uma modalidade distante de sua realidade, por seu aspecto culturalmente elitizado. Nossa intervenção também consistiu em desconstruir esses aspectos e instrumentalizar as crianças a participar, ensinando parte das regras e materiais oficiais, e, também, realizando adaptações, tanto dos espaços quanto com uso de materiais alternativos.

Quanto a contribuição cultural e histórica, as aulas envolviam o contexto histórico, a origem, as modificações nas regras, as pontuações, os espaços da quadra, os tempos da partida, os equipamentos (raquete e bolas), desde a mais leve para a iniciação do tênis com crianças, até a bola oficial; e os fundamentos (bater, rebater, posição de expectativa e saque), colaborando para o jogo fora da escola. No início das aulas identificamos um pré-conceito por parte de alguns alunos em relação ao tênis, acreditavam que seria um conteúdo chato e que as aulas seriam desinteressantes. Percebemos então, que essas opiniões eram consequentes do desconhecimento e da ausência de uma vivência com este esporte. Além da falta de interesse, era perceptível o comportamento individualista de determinados alunos, que chegaram a protestar que as atividades seriam sempre trabalhadas em duplas ou trios, devido a proposta de utilizar mini quadras para que todos participassem sem acontecer um tempo ocioso.

O trabalho envolveu noções básicas de lançar e se posicionar através dos jogos de iniciação; recepção (posição das pernas, das mãos e dos braços, para golpes de direita e de esquerda); de bater e rebater e de movimentação; conhecer as bolas e raquetes de tênis, seus tamanhos, pesos, domínio, propriedades mecânicas, composição; jogo, fundamentos e movimentos. Observamos a mudança de comportamento de algumas crianças, que passaram a ter um maior envolvimento e interesse nas aulas, se tornaram menos individualistas no jogo e obtiveram um melhor relacionamento com seus colegas. Quanto ao investimento na avaliação com registros (MULLER; NEIRA, 2018), produzimos vídeos, fotos, painéis com desenhos das crianças e, no último dia, uma na roda de conversa. Os alunos se posicionaram positivamente quanto ao conteúdo e quanto a postura dos acadêmicos. Ao serem questionados sobre o que aprenderam relataram as atividades ministradas nas aulas.

Conclusão

O Estágio Supervisionado teve grande importância na complementação e aperfeiçoamento da formação acadêmica, além de nos aproximar da realidade escolar com experiências da docência. O trabalho com o conteúdo tênis foi inicialmente árduo por desafiar os acadêmicos na busca por conhecimentos teóricos, práticos e pedagógicos sobre o tema, porém proporcionou grandes conhecimentos na formação e na escola.

Referências

- BUDINGER, U. ET AL. **Tênis para crianças**. Rio de Janeiro; Tecnoprint Ltda. E. 1, 1992.
- LARROSA, J. Notas sobre, a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- MAGRO, V. Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o hip hop. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 22, n. 57, Ago. 2002.
- MULLER, Arthur; NEIRA, Marcos G. Avaliação e registro no currículo cultural da educação física. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 774-800, set./dez. 2018.
- SIQUEIRA, M. **Tênis : jogando melhor**. Rio de Janeiro: Objetiva Ltda. e. 1, 1991.
- 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.
- VENTORIM, S; Nascimento, A.C.S.; NUNES, K.R.; SANTOS, W. **Estágio Supervisionado 1**. 1. ed. Vitória: UFES/NEAD, 2011.

UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO NO ENDIPE A RESPEITO DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Maryana Simões Martins
Déborah Bins de Souza
Kezia Rodrigues Nunes

Resumo

O presente texto busca conhecer e analisar a produção acadêmica que aborda práticas colaborativas no estágio supervisionado em eventos científicos. Como referencial teórico metodológico, utiliza a pesquisa documental bibliográfica e, como fontes, os artigos publicados nos Anais do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe), no período entre os anos 2000 e 2018. O mapeamento realizado toma como considera a seleção realizada por Casotte (2016) e a amplia, dedicando-se a 35 artigos. As principais discussões estão centradas na relevância do estágio supervisionado para a formação inicial de professores/as no que diz respeito aos processos didáticos, às metodologias de ensino, a formação que toma a escola como centralidade, bem como a consolidação de suas práticas pedagógicas profissionais. Também indicam a ampliação de conhecimentos e redes de colaboração nas diferentes demandas escolares, com impacto na formação continuada dos/as professores/as das escolas-campo de estágio supervisionado e dos/as professores/as das disciplinas. O estágio Supervisionado e as relações colaborativas que são construídas entre a universidade e as escolas-campo, trazem consigo uma troca de experiências e a partilha de saberes que consolidam espaços de formação mútua (NÓVOA, 1992). Tem como contribuição possibilitar uma reflexão crítica sobre o espaço da escola e as situações que o perpassam, com base nas experiências vividas neste ambiente de ensino, tendo em vista formar professores/as que invistam na reflexão, avaliação e pesquisa de sua prática pedagógica. Como resultados, destaca a contribuição das práticas colaborativas interinstitucionais para fortalecer a profissão docente, especialmente considerando o contexto de permanentes ataques sofridos pela educação atualmente. Destaca, ainda, a relevância do evento para a divulgação e consolidação dessa temática de investimentos em ensino, pesquisa e extensão universitárias.

Palavras-chave:

Estágio Supervisionado; Práticas colaborativas; Formação docente.

Introdução

A temática estágio supervisionado na formação de professores vem ganhando destaque nas pesquisas, debates e eventos relacionados a educação ao longo do tempo

(CASOTTE, 2016). Por isso, as práticas realizadas nas disciplinas curriculares de estágio supervisionado têm sido investigadas a fim de compreender e analisar os conceitos de formação inicial e/ou continuada, a relação teoria-prática, a relação colaborativa entre a escola básica e a universidade, além das contribuições para a consolidação das práticas curriculares docentes. Segundo o Artigo 1º da resolução de nº 75/2010 o estágio supervisionado é uma disciplina considerada obrigatória nos currículos dos Cursos de Licenciatura do campus Goiabeiras da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Art. 1º. Os Estágios Supervisionados Curriculares constituem-se em disciplinas obrigatórias distribuídas a partir da segunda metade dos Cursos de Licenciatura do *Campus* de Goiabeiras da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), conforme carga horária estabelecida pelos seus respectivos Projetos Pedagógicos.

Além disso, de acordo com o Artigo 1º da resolução de nº 74/2010 que institui e regulamenta o estágio supervisionado curricular nos cursos de graduação da UFES, o estágio é:

Art. 1º. [...] o momento de aprendizagem e um componente curricular integrante dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), de natureza articuladora entre ensino, pesquisa e extensão, objetivando capacitar o graduando para ação-reflexão-ação.

Neste contexto, é possível compreender o estágio como meio de aperfeiçoamento das experiências no ambiente escolar, criando possibilidades na formação docente a partir de vivências que investigará os conhecimentos e proporcionará uma visão crítica acerca dos conteúdos. Portanto, o estágio tem o papel de possibilitar com base nas experiências uma reflexão crítica sobre o espaço da escola e as situações que perpassam neste ambiente de ensino, tendo em vista em formar um professor que reflete e indaga a sua própria prática (NASCIMENTO; NUNES; VENTORIM; SANTOS; 2012).

Ao considerar essa discussão, essa pesquisa tem como objetivo conhecer e analisar a produção acadêmica em eventos que abordam práticas colaborativas no Estágio Supervisionado. Elegemos, para esse investimento, os Anais do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe) por reconhecermos a relevância do evento para a formação inicial e continuada de professores/as. Em sua 20ª edição, suas reuniões têm reunido professores/as e pesquisadores/as da educação básica e superior há 40 anos, com consolidada reputação quanto a profundidade dos trabalhos selecionados. Assim, esse trabalho soma-se também ao investimento recorrente do nosso grupo de pesquisa em participar, discutir e analisar a ressonância da discussão do estágio supervisionado e da contribuição do Endipe para nossos processos formativos e colaborativos interinstitucionais.

Fundamentação teórica

No contexto da formação de professores, Ghedin e Almeida (2008, p. 2) compreendem o ato de ensinar como [...] dar-lhes condições de existência, que significa fazer a experiência da passagem do vivido em conhecimento que sustenta um modo próprio de estar no mundo. Já para Nóvoa (1992):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Vale salientar que a formação técnica também é essencial, mas é necessário repensá-la para construir o que o autor chama de identidade pessoal. Com isso, os conhecimentos adquiridos em toda jornada acadêmica, devem servir como ponte para a construção da identidade profissional e não como uma regra a seguir, tendo em vista um campo de atuação diverso, com cultura e pessoas possas diversas, exigindo do docente um olhar reflexivo para repensar e reconstruir suas práticas.

[...] impossível separar o eu profissional do eu pessoal. A identidade não é um produto, não é um dado adquirido, é um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de ser e estar na profissão. A construção da identidade passa pela construção da história pessoal e profissional e precisa de tempo para refazer concepções, acomodar inovações, assimilar mudanças” (NÓVOA, 1992, p.17), (p.77).

Considerando essa formação mais reflexiva, o estágio se torna um espaço propício para a construção dessa identidade, já que por meio dele, o aluno em formação tem a oportunidade de adquirir experiências no seu campo de atuação antes de se formar, possibilitando uma reflexão crítica a respeito das questões e situações que perpassam esse ambiente. Dessa forma, o estágio supervisionado possibilita a formação de um professor que reflete e indaga a sua própria prática, pois antecipa uma realidade e obriga ao aluno desde sua graduação vivenciar as demandas que a escola e seus alunos exigem. De acordo com Pimenta e Lima (2011, p. 88), “[...] o estágio é um campo de conhecimento formativo dos futuros professores e integrante de todo o projeto curricular”. E como componente obrigatório no currículo dos cursos de formação de professores, o estágio:

[...] prepara para o exercício de uma profissão. Essa preparação é uma atividade teórica, ou seja, uma atividade cognoscitiva (conhecer) e teleológica (estabelecer finalidades; antecipar idealmente uma realidade que ainda não existe e que se quer que exista) (PIMENTA, 2006, p. 183).

Entretanto, o que muitas vezes acontece durante o primeiro contato dos alunos com a escola, é a avaliação do trabalho dos professores regentes das escolas-campo com SEMINÁRIO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA UFES, 5., 2019, Vitória. **Anais eletrônicos...**2019. ISSN:2767-443X

a intenção de “consertar práticas equivocadas”, no entanto, compreendem de forma errada esse processo de desenvolvimento de um senso crítico e reflexivo. É importante deixar claro que esse não é o papel do estágio supervisionado, ele não tem a intenção de levantar erros, mas sim, colocar todas as diferentes formas de práticas em análise. Para, dessa forma, possibilitar uma melhor compreensão, ampliando o campo de visão dos alunos em relação a determinadas situações recorrentes no campo escolar.

O Estágio Supervisionado, portanto, apresenta-se não em caráter restrito de “modelar” e/ou “consertar” supostas práticas equivocadas, mas com o intuito de [...] colocar em análise os diferentes modos de fazer a Educação Física escolar (VENTORIM et al., 2011, p. 47).

Além disso, a relação entre a Universidade e a escola de educação básica passa a ter uma importante relação de colaboração, na qual duas instituições possuem metas comuns a fim de compartilhá-las, estabelecendo intenções e objetivos. Ou seja, o estágio supervisionado tem um papel fundamental não apenas na formação inicial, mas também na formação continuada, já que contribui para ambas partes, na expansão de conhecimentos, procedimentos didáticos, conteúdos e metodologias que são constantemente potencializados pelo estágio supervisionado (NUNES; VICENTE; VENTORIM, 2018. p. 7).

Dessa forma, compreendemos que o Estágio Supervisionado é onde o futuro professor tem o primeiro contato com o seu campo de atuação, tendo a oportunidade de aprender e a construir uma identidade como profissional, e por isso, tem sido alvo de diversas discursões.

Procedimentos metodológicos

Ao analisar a composição da problemática do estágio supervisionado na formação docente, é fundamental a elaboração de caminhos a partir de textos e estudos já produzidos, considerando dados referentes a formação de professores, uma vez que, conforme Bloch (2001, p. 60), “[...] nunca se explica plenamente um fenômeno histórico fora do estudo de seu momento”.

Portanto, como metodologia utilizamos a pesquisa documental bibliográfica, no que se refere a uma análise de documentos como fonte de informações. Segundo Ludke e André (1986), tal análise: “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (p.38). Já para Ferreira (2002, p.257), as pesquisas de caráter bibliográfico compartilham o objetivo de:

[...] mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de

doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Para compor o corpus de análise de documento, utilizamos os textos em formato de painéis, publicados no Endipe. Em um primeiro momento, realizamos um mapeamento num recorte temporal entre os anos de 2000 à 2012, tomando como referência a dissertação de Mestrado em Educação de Casotte (2016), que investigou a produção acadêmica do Estágio Supervisionado nesse período. A partir desse mapeamento, selecionamos 29 artigos. Somaram-se a esses trabalhos outros textos publicados pelo nosso núcleo nesse evento, no período entre os anos 2016 e 2018. Assim, somam-se outros 6 artigos, o que totaliza um corpus documental de 35 trabalhos.

Apresentação e discussão dos resultados

Iniciamos essa análise com uma reflexão sobre a contribuição das práticas colaborativas no fortalecimento da profissão docente, assim, ao analisarmos os diferentes textos sobre estágio supervisionado na formação de professores, identificamos alguns apontamentos nas temáticas que marcam o contexto do estágio, como um contínuo conhecimento. Portanto, neste mapeamento foram selecionados 4 painéis com 12 artigos e outros 23 artigos desvinculados entre si, o que totalizam 35 trabalhos. Ao considerar os textos mapeados, nesta sessão elegemos duas discussões mais expressivas presentes nesses artigos que mantem conexão com a temática do nosso trabalho, quais sejam: Estágio Supervisionado e Relações colaborativas interinstitucionais.

A respeito da primeira temática, Estágio Supervisionado, observamos que o estágio pode-se apresentar por múltiplas facetas e diversos conceitos que compõe as discussões no campo da formação de professores. Para Pimenta e Lima (2004): “[...] o estágio é visto como campo de conhecimento e como atividade teórica instrumentalizadora da prática.” Deste modo, é possível compreender que o Estágio Supervisionado se constitui como um campo de conhecimentos e de experiências formativas para os futuros professores.

O tempo de estágio supervisionado, é visto como de grande valia na formação docente seja ela inicial e/ou continuada, principalmente quando diz respeito à reflexão sobre o modo de pensar a teoria e a prática de forma mais sistematizada e elaborada no processo de ensino aprendido. É o momento em que o professor coloca a prova seus conhecimentos adquiridos, possibilitando atingir objetivos por meio da problematização, reflexão e pesquisa, a fim de promover uma construção ou um aperfeiçoamento da identidade do professor. No contexto do campo do estágio, tal análise compreende o estágio:

[...] como campo de conhecimentos e eixo curricular central nos cursos de formação de professores, o que possibilita trabalhar aspectos indispensáveis à

construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas do exercício profissional docente (PIMENTA; LIMA, 2004).

Porém, para Pimenta e Lima (2004):

[...] revelam que os Estágios podem se constituir num espaço de reflexão de suas práticas, ressignificação de identidade e de saberes, além de produção de conhecimentos por parte dos sujeitos envolvidos, o que poderia indicar a articulação entre formação inicial e continuada no cotidiano escolar.

Assim, no âmbito das Relações colaborativas, o estágio supervisionado é entre todas as outras possibilidades formativas, o meio de entrada dos futuros docentes, um local favorecido para aproximar o futuro professor ao seu conseqüentemente futuro campo de exercício profissional, mas é também o ambiente privilegiado de execução da formação continuada dos docentes que atuam na profissão (NUNES; VICENTE; VENTORIM; 2018).

É importante destacar, o estágio como meio de comunicação fundamental entre a universidade e a escola, na qual demonstra propiciar momentos de investigação das práticas no diálogo com as discussões que perpassam o campo da educação. Segundo Nunes e Ventorim (2014): “Portanto, o estágio como formação contínua tem o significado de rever práticas, construir conhecimentos, baseado em análise das teorias, a fim de buscar uma educação de qualidade”.

Além disso, o estágio supervisionado colaborativo “[...] é pautado em relações de coparticipação, diálogo e colaboração” (AROEIRA, 2016, p.10). Paralelamente a isso, o estágio tem um papel importante de provocar a universidade para a necessidade de aproximação com as escolas, buscando uma relação de coparticipação nos processos conjuntos entre discentes, pesquisadores e professores da escola, a fim de analisar o papel professor (NUNES; VENTORIM; 2014). Neste contexto, para Aroeira (2016), o estágio colaborativo pode contribuir para a produção coletiva de saberes, incentivar a reflexão, a interação entre a universidade e escola, e a busca de conhecimentos que poderão produzir outros modos inovadores de intervenção.

Considerações finais

A partir dos tensionamentos aqui discutidos, entendemos o Estágio Supervisionado como um campo de experiências docentes e trocas de saberes. Destacando, a contribuição das práticas colaborativas interinstitucionais como uma forma de fortalecer a profissão docente, especialmente considerando o contexto de permanentes ataques sofridos pela educação atualmente. Reconhecendo com isso, a forte implicação dessas construções de parcerias para a formação inicial e continuada de professores.

Portanto, as instituições formadoras necessitam voltar-se a essas ações, criando projetos pedagógicos com o intuito de potencializar e ampliar essa aproximação entre escola básica, ensino superior e pós-graduação. Destacando assim, a relevância de ações de pesquisa, ensino e extensão que, como o Endipe, cooperam na divulgação e consolidação dessa temática.

Referências

- AROEIRA, K. Possibilidades na formação de futuros professores e organização de estágios em cursos de licenciatura. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 18., 2016, Cuiabá. **Anais...** 2016.
- CASOTTE, L. D. H. **A produção acadêmica sobre estágio supervisionado na formação de professores: o que revelam os textos dos Endipes de 2000 à 2012.** Dissertação (Mestrado em Educação). Vitória. 2016.
- NUNES, K.; VENTORIM. S. Estágio supervisionado em educação física: Experiências didáticas na relação colaborativa entre escola e a universidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17., 2014, Ceará. **Anais...** 2014.
- NASCIMENTO, S. et al. **Estágio Supervisionado 2.** Vitória: Ufes, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, Editora Ne@ad, 2012.
- NUNES, K; VICENTE, B.; VENTORIM, S. Narrativas de professores de educação física: relações colaborativas na constituição da formação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 19., 2018, Salvador. **Anais...** 2018.
- RAMPAZO. V, ROCHA.S. O estágio em narrativas: Universidade, escola e licenciandos- a pesquisa, por entre as falas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17., 2014, Ceará. **Anais...** 2014.
- SILVA, P.; CASOTTE, L.; POZATTI, M. Estágio Supervisionado: narrativas de uma formação partilhada na educação infantil. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 19., 2018, Salvador. **Anais...** 2018.



Comunicação Oral

Práticas pedagógicas da educação física no ensino médio

FUTEBOL NO ENSINO MÉDIO: PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES DE PODER

Mariah Gomyde Porto Braga
Amanda Gonçalves Pinto
Nathalia Bettini Rocha
Rafaella Campos Motta

Introdução

Este estudo objetiva problematizar as experiências de formação docente a partir das demandas da disciplina Estágio Supervisionado da Educação Física no Ensino Médio. Considera, ainda, a articulação das dimensões teóricas e práticas de outras disciplinas, como Conhecimento e Metodologia dos Esportes Coletivos.

O ambiente onde realizamos o estágio foi a Escola Estadual de Ensino Médio Arnulpho Mattos, localizada na Rua Presidente Nereu Ramos, Bairro República. Essa instituição de ensino tem como clientela alunos que moram em diferentes municípios da Região Metropolitana da Grande Vitória. Além disso, possui boas condições estruturais físicas, como uma quadra coberta, pátio, laboratório de ciências e informática, biblioteca, auditório, refeitório, entre outros espaços. Dentre os materiais para a aula de Educação Física, a escola disponibiliza uma bola de vôlei e uma de futebol, projetor multimídia (datashow), coletes, corda, rede de vôlei e dois cones.

Realizamos sete intervenções docentes com a turma do 2º ano do Ensino Médio Integrado, composta por vinte e três alunos, dos quais dezenove são do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Esses alunos possuem faixa etária de dezesseis e dezessete anos. Vale ressaltar que no início do estágio, tivemos a oportunidade de fazer uma avaliação diagnóstica da turma por meio da observação de duas aulas que o professor regente de Educação Física ministrou, além de observar sete aulas ministradas por outros estagiários ao longo da disciplina.

Entendemos que a Educação Física é uma disciplina curricular que possibilita aos alunos explorar o movimento e a gestualidade em práticas corporais de diferentes grupos culturais, bem como analisar os discursos e os valores associados a elas. Na Base Nacional Comum Curricular – BNCC para o Ensino Médio, a Educação Física procurou garantir aos estudantes os desafios de refletir sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde. Dentro desses parâmetros, os movimentos humanos não são abordados de forma isolada ou desconectada, prevalecendo o entendimento de que a aprendizagem dessas práticas corporais deve ser realizado a partir de uma visão integral de corpo e de mundo.

A partir dessa perspectiva, utilizamos como proposta de ensino o futebol e suas vertentes, com o intuito de favorecer a melhor compreensão da dinâmica dessa modalidade esportiva. Essa prática corporal pertence à categoria esportes de invasão, que se caracteriza por incluir uma bola como elemento central, por ser coletiva e de enfrentamento simultâneo. Buscamos trabalhar com esse tema de forma a contemplar diferentes habilidades físicas, motoras, cognitivas, psicológicas e sociais a fim de potencializar o desenvolvimento dos alunos.

Segundo Baseggio (2011), as atividades físico-desportivas do futebol entendidas como atividades naturais de movimento, jogo e confraternização são elementos básicos para a educação das pessoas e possuem funções altamente pedagógicas que podem incidir no desenvolvimento equilibrado e harmônico do ser humano. Tendo essas informações como base das nossas fundamentações pedagógicas, traçamos como objetivos didáticos para os nossos alunos: compreender a amplitude da temática futebol e de seus aspectos culturais; aplicar os conceitos de técnica e tática em pequenos e grandes jogos, desenvolvendo habilidades motoras e cognitivas; respeitar as diferenças e limitações dos colegas, interagindo com toda a turma durante as atividades propostas e as rodas de conversa.

Durante nossas intervenções docentes, observamos duas problemáticas que surgiram no processo de ensino-aprendizagem. A primeira refere-se às relações de poder entre os gêneros no futebol e a segunda trata-se das relações de hierarquia entre os alunos que apresentavam mais habilidades com futebol e os que não tinham tanta afinidade com essa prática esportiva.

Estratégias metodológicas

A abordagem teórico-metodológica utilizada durante as aulas foi a Crítico-emancipatória. Essa abordagem propõe a libertação do aluno de uma visão unicamente individualista, competitiva e autoritária do esporte e dos jogos, transformando essa visão em uma visão pautada em valores e normas que assegurem a todos o direito à participação. Tem como objetivo ensinar através de atividades com movimento corporal, desenvolvendo competências como a autonomia, a competência social (interação social) e a competência objetiva (ler, interpretar e criticar a realidade através da linguagem), sendo o conteúdo principal do trabalho pedagógico da Educação Física Escolar o Movimento Humano (cultura de movimento).

É necessário também ressaltar que, diante dessa proposta metodológica, o aluno não só tem o direito à voz e participação ativa nas aulas, mas também traz a proposta à realidade com essa ação. Não há emancipação se o sujeito alvo do processo não escolher emancipar-se. Portanto, mais do que ministrar as aulas com a visão crítico-emancipadora, nós buscamos trazer a consciência da importância da autonomia aos alunos, em face das oportunidades que lhes surgem nessa fase (ensino médio). Destacamos um trecho do estudo de Nascimento et al (2011, p. 46):

Se o acontecimento vivido é finito, porque se encerra em um determinado espaço/tempo, a narrativa é infinita. A cada momento é contada de um modo. A cada conto, outros aspectos são acrescentados, lembrados, produzidos. Em cada contexto narrado, ela é interpretada e utilizada de um modo. Para cada sujeito, ela traz diferentes considerações e se lança de modo diferenciado.

Essa proposta foi aplicada nas aulas por meio dos debates acerca de temas transversais na temática “futebol”, como gênero e racismo, além da história e regras do futebol aplicadas também na prática. Os alunos puderam esclarecer dúvidas, falar sobre suas opiniões e entender aspectos importantes sobre o contexto do esporte de alto rendimento televisionado e seus desafios.

Foram realizadas aulas coletivas, com o objetivo de garantir a todos o direito de participar integralmente das atividades práticas propostas. Além disso, pretendeu-se incentivar os alunos a serem autônomos nas práticas, estimulando a criatividade e o engajamento nas vivências esportivas. Ao final da disciplina, organizamos uma entrevista, para que os alunos conversassem com jogadores profissionais de *beach soccer*, entendessem e refletissem sobre os contextos do Futebol em sua amplitude.

A prática e a articulação com os empoderados do esporte

A fim de facilitar a compreensão da escolha das estratégias e os resultados da nossa intervenção, trataremos de forma breve sobre cada aula, começando com a observação. Pudemos observar apenas uma aula, o que acabou sendo um empecilho para que fizéssemos um diagnóstico da turma. Percebemos que se tratava de uma turma quase homogênea quanto à diversidade de gênero, sendo majoritariamente masculina (apenas 17% eram mulheres), e bastante segregada quando o assunto era a prática do futebol. Além disso, das meninas presentes na turma, poucas faziam a aula, alegando que os meninos eram muito indelicados e incompreensíveis quanto ao nível de desenvolvimento delas no esporte. Sobre isso, Sousa e Altmann (1999, p. 56) falam que

[...] Não se pode concluir que as meninas são excluídas de jogos apenas por questões de gênero, pois o critério de exclusão não é exatamente o fato de elas serem mulheres, mas por serem consideradas mais fracas e menos habilidosas que seus colegas ou mesmo que outras colegas. [...]

A turma, por costume do professor regente, era dividida em dois grupos, um deles constituído pelos alunos que possuíam menos afinidade com a prática e o outro por aqueles que tinham mais afinidade com o esporte e as aulas aconteciam de forma diferente para os dois grupos. Buscando a integração entre os dois grupos, construímos

um plano baseado em atividades coletivas que se utilizavam dos componentes técnicos e táticos do futebol e que se diferenciavam da prática que eles estavam acostumados, que seria o jogo propriamente dito.

Ao pensarmos nossas aulas, buscamos a compreensão, assim como Nunes et al. (2014), de como as aulas de Educação Física escolar podem contribuir para modificar estruturas de pensamento no que se refere a apropriação do futebol relacionadas às questões de gênero, racismo, ética e saúde. Pensamos em levantar essas discussões em forma de debates no início das aulas, sempre incentivando os alunos a trazerem de casas conteúdos, dúvidas e apontamentos como forma de enriquecer o diálogo. A adesão à essa proposta foi baixa e discutiremos sobre isso mais abaixo.

Na primeira aula propomos um totó humano, atividade no qual os alunos são organizados como um jogo de totó e cada linha de alunos é ligada através de um barbante. Os alunos da fila devem andar juntos e o objetivo é fazer o gol, para marcar pontos. Quando anunciamos como seria a dinâmica da aula, percebemos um certo espanto por parte dos alunos ao saber que jogariam juntos, participando todos da mesma atividade. A aula foi bem animada e quase toda a turma participou da atividade.

Nas aulas que seguiram, introduzimos os fundamentos táticos do futebol através do jogo dos 10 passes, no qual, para marcar o ponto, o time deveria trocar 10 passes ininterruptos. O time adversário retoma a posse de bola interceptando o passe da equipe adversária. Nessa atividade o grupo de alunos mais desenvolvidos no esporte se mostrou muito competitivo, fator que os deixava um pouco agitados, o que acabou afastando alguns alunos que não se sentiam tão empolgados com a prática. Como estratégia, introduzimos a marcação sombrinha (individual), que permitiu um jogo mais controlado. Ainda sim percebemos alunos distantes da aula por não se sentirem confortáveis jogando com o pé. Decidimos, então, realizar o mesmo jogo, porém sendo jogado com as mãos, para que pudéssemos nivelar a turma e trazer esses alunos menos confiantes. Além dos alunos menos entusiasmados, havia o grupo de alunos que não faziam aula sob hipótese alguma. As justificativas variavam entre não gostar de suar e o medo de se machucar. Para esses alunos, delegamos tarefas tais como contar os pontos, arbitrar o jogo e contar os passes, deixando sempre claro que participar na aula de Educação Física não precisa ser, necessariamente, jogando ou brincando.

Ainda trabalhando a tática, propomos o jogo “pega rabo”. Nele, cada aluno tem uma fita presa à calça/bermuda de modo que fique aparente e possa ser puxado por outro colega. O objetivo do jogo era de trocar passes e fazer o gol, inicialmente com as mãos, e quem estivesse com a posse de bola é o que poderia ter o “rabo” roubado. Caso perdesse, deveria entregar a bola para o outro time, reiniciando o jogo. Nessa aula percebemos que o lado competitivo da brincadeira ficou concentrada nos meninos com mais afinidade no futebol, enquanto os outros alunos a fizeram de uma forma mais calma.

Para tratar da parte teórica, propusemos debates em todos os inícios das aulas. A ideia inicial era que eles levassem para a aula algum tópico da pesquisa que eles deveriam fazer em casa, fosse ele alguma dúvida, história, curiosidade, textos ou reportagem. As discussões seriam iniciadas pelas professoras que introduziriam o tema do dia e mediariam o decorrer da atividade.

A adesão à proposta de fazer pesquisas em casa foi mais baixa do que imaginávamos e, por conta disto, não tivemos a fluidez que desejávamos nas discussões. Por outro lado, os alunos se mostraram interessados nos temas que levamos e contribuíram com as experiências e percepções que já tinham acerca dos assuntos. Os temas que levamos inicialmente eram relacionados com esporte e gênero, contudo, no decorrer da conversa, surgiu a demanda, por interesse dos alunos, de trabalharmos com o assunto de esporte e saúde.

Como forma de arrematar a compreensão dos debates feitos nos inícios das aulas, convidamos dois atletas profissionais de futebol de areia, um homem e uma mulher, para compartilharem com os alunos as trajetórias de suas carreiras. Os alunos ficaram responsáveis por levar uma pergunta sobre qualquer aspecto que os ajudassem a entender a diferença entre o desenvolvimento das duas carreiras, tendo como referencial os debates e discussões sobre 'gênero e esporte' realizados em aulas anteriores. A partir dessa conversa e de suas percepções, os alunos deveriam redigir um texto abordando as suas conclusões acerca do tema proposto. Na última aula, como não houve adesão ao texto, nós a usamos para que eles pudessem fazê-lo por julgar importante para a formação dos alunos. Sendo assim, o que deveria ser o jogo propriamente dito tornou-se uma aula dentro de sala de aula.

Durante todo o processo houve questionamentos e indagações por parte dos alunos, principalmente daqueles classificados por possuírem mais afinidade com a prática, acerca das atividades propostas. O maior deles era "quando vamos jogar futebol?". A todo momento tínhamos que deixar claros os objetivos das atividades, técnicos e táticos, exemplificando como eles poderiam usar os jogos e brincadeiras no futebol propriamente dito.

No decorrer das aulas, observamos a presença de algumas lideranças negativas, sendo eles do grupo que possui mais afinidade com o esporte. Em nossas tentativas, a aproximação para com esse grupo foi estabelecida com o diálogo e uma relação horizontal. Dessa forma, nós conseguimos fazer em uma das aulas o jogo de futebol com regras criadas pelos alunos para poderem jogar. Os dois times feitos deveriam pensar e articular para avisar ao grupo oposto a regra e suas motivações, fazendo assim um jogo coletivo para todos.

Acreditamos que o ideal seria construir o conhecimento sobre o futebol, tanto no plano prático quanto no teórico, de forma mais elaborada e clara, para que conteúdo fizesse sentido para os alunos. Porém, com o curto prazo disponível para trabalharmos e

as intercorrências que tivemos ao longo do planejamento, não fomos capazes de fazê-los entender que o futebol vai além do jogo formal.

Considerações finais

Acreditamos que a disciplina Estágio Supervisionado de Educação Física no Ensino Médio contribuiu tanto para a nossa formação, com futuros docentes, quanto para a formação cidadã dos alunos do ensino médio, para os quais ministramos as aulas de Educação Física. Percebemos que estes puderam ampliar seus conhecimentos acerca da temática desenvolvida, assim como desenvolver o sentimento de pertencimento àquele contexto em que estavam inseridos. Dessa forma, ressaltamos que o trabalho pedagógico se constitui a partir da relação horizontal entre alunos e professores, por meio de trocas de saberes e experiências.

Destacamos que durante as nossas aulas procuramos estratégias didáticas que pudessem viabilizar o desenvolvimento dos alunos, respeitando suas diferenças, seus limites e potencialidades. Para isso, foi primordial que a metodologia da nossa ação pedagógica fosse diversificada e flexível, com o intuito de que os alunos pudessem ressignificar os conhecimentos adquiridos de forma crítica e reflexiva.

Reconhecemos que o estágio enriqueceu o nosso acervo de vivências e saberes adquiridos ao longo do nosso processo de formação, permitindo-nos articular as teorias acadêmicas com as práticas na escola. Por meio desse processo gradativo de profissionalização, pudemos estruturar nossa identidade docente a partir de constantes buscas por novos conhecimentos e da ampliação das nossas concepções educacionais.

Referências

- VENTORIM, Silvana et al. **Estágio supervisionado 1**. Vitória: Núcleo de Educação Aberta e A Distância, 2011. 67 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017.
- BASEGGIO, T. S. **Oficinas sócio- educativas de futsal como ações complementares no processo educacional**. Ebookbrowse, 2011.
- NUNES, Hudson Fabricius Peres et al. **Educação Física, Futebol e Gênero: uma proposta de ensino a partir das relações de poder**. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 17, n. 4, out./dez. 2014
- SOUSA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena. **Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 48, Agosto/99

FOI NO CLARÃO DA LUA QUE EU VI A CAPOEIRA VENCER: PROBLEMATIZAÇÃO DA CAPOEIRA NO ENSINO MÉDIO

Amanda Faria da Silva
Paloma Rigamonte Barbosa
Renã Pizetta Moschen

Introdução

O presente artigo possui como objetivo discutir as experiências de ensino na disciplina de Estágio Supervisionado da Educação Física no Ensino Médio no período 2019/2, com vistas a problematizar o conteúdo da Capoeira no contexto escolar do Ensino Médio.

O estágio foi realizado na EEEFM Rômulo Castello, situada em Carapina Grande no município da Serra, Espírito Santo. O bairro é caracterizado como de classe média baixa, não sendo considerado um bairro periférico, entretanto pode ser definido como um pouco perigoso. A escola Rômulo Castello possui uma diversidade grande no que diz respeito aos seus alunos, sendo possível encontrar variadas classes sociais na mesma sala.

A saber, na estrutura escolar temos: uma quadra poliesportiva, espaçosa e coberta, entretanto quando chove muito as aulas de Educação Física ficam impossibilitadas de ocorrer por conta do alagamento provocado pelas goteiras existentes. Quando ocorre essa inviabilidade, as aulas podem ser remanejadas para a arquibancada, sala de aula e até mesmo o auditório e/ou biblioteca existentes na escola, caso tenha disponibilidade. Sobre os materiais podemos considerar que a escola disponibiliza materiais básicos em pequena quantidade para as aulas de Educação Física como bolas de futebol, basquete, handebol e vôlei, alguns bambolês e colchonetes, bem como uma caixa de som e microfone.

Tivemos a oportunidade de observar oito aulas dos nossos colegas de classe. Das aulas ministradas, nosso grupo realizou onze aulas, sendo duas para a turma do 2M1, quando teve a necessidade de cobrimos a professora regente, Tatiana Subtil, por conta de um evento e as outras nove como planejadas anteriormente para a nossa turma 2M2, composta por trinta e dois alunos.

Desenvolvemos nossas aulas em seis grandes temas dentro do conteúdo da Capoeira. Sendo eles: a) História da Capoeira com o tema “Conhecendo a capoeira: introdução” tendo como objetivo: conhecer, discutir e refletir sobre o que é a capoeira; b) Capoeira de Angola com o tema “Diferenciação de duas modalidades de Capoeira: Capoeira de Angola e Capoeira Regional”, seu objetivo consistia em resgatar a trajetória dos escravos nos engenhos de forma crítica, reflexiva e lúdica, problematizando a representação de poder e os modos de se movimentar do capoeirista. c) Capoeira Regional com o tema “Conhecendo a Capoeira Regional: desenvolvendo a ginga” com

objetivo de conhecer a história da capoeira Regional e desenvolver a ginga. d) Capoeira Contemporânea com o tema “Apresentação da capoeira contemporânea: desenvolvendo os golpes de ataque.” Seu objetivo foi de conhecer a história da capoeira contemporânea e desenvolver os golpes de ataque. e) Esquiva e a “Institucionalização da capoeira: desenvolvendo as esquivas” com objetivo de conhecer a história da institucionalização da capoeira e desenvolver as esquivas. E para finalizar, f) Jogo da Capoeira com o tema “Jogando e construindo o jogo Capoeira” tendo como objetivo apresentar uma roda de capoeira a partir do que foi desenvolvido.

As questões que serão problematizadas e desenvolvidas nesse artigo partiram das análises que realizamos em nossas formas de avaliações. Foram desenvolvidas duas formas, sendo elas a teórica e a prática. Da avaliação teórica buscamos a partir da produção do texto pelos alunos, interpretar o motivo pelo qual apresentaram certa resistência em realizá-la, assim como problematizar as questões que apareceram nos textos envolvendo a Cultura Negra na Capoeira, tendo como pontos principais a representatividade assim como o preconceito existente para com a prática da Capoeira.

Na avaliação prática buscamos compreender o motivo pelo qual alguns alunos que participavam ativamente das aulas optaram por não comparecer no evento avaliativo, partindo de duas possíveis considerações, a de infantilização da prática assim como o relacionamento com os outros alunos que estavam presentes.

Metodologia

Para desenvolver as aulas utilizamos de abordagens tratadas no curso de licenciatura, sendo que simultaneamente com as atividades do estágio, tivemos aula de Metodologia do Ensino das Lutas e foi possível perceber que a luta mais brasileira é a capoeira, por este motivo planejamos atividades que mais enraizadas na realidade social dos alunos para que tivessem melhor aprendizagem.

As aulas consistiam em atividades lúdicas associadas ao trabalho físico e cognitivo. Atividades que representassem um contexto histórico e social, vivido na época de escravidão. Com o desenvolver das atividades inseríamos as situações atuais, envolvendo o pré-julgamento racial e o pré-julgamento religioso que a capoeira envolve.

Considerando que um professor deve avaliar tudo em uma aula, ele assume a responsabilidade de realmente colaborar com o desenvolvimento pleno dos discentes (SILVEIRA;RODRIGUES;VENTORIM; DOS SANTOS, 2012, p.67). Durante as avaliações teóricas, apresentamos tirinhas nas quais envolviam a mesma perspectiva crítica na discussão de raça e da religião. Nas aulas de movimentações corpóreas, passamos golpes da capoeira com o objetivo de trabalhar as técnicas almejando que os alunos compreendessem e conseguissem realizar uma roda de capoeira na apresentação final, assim como para que aprendessem as marcações do corpo no momento da realização de algum golpe ou alguma esquiva. Como era necessário repetir alguns movimentos objetivando a fixação destes, para que as movimentações não ficassem monótonas,

passamos brincadeiras lúdicas nas quais os levavam a repetir os golpes passados. Dentro das brincadeiras lúdicas, fizemos também a famosa brincadeira de mímica, a qual contextualizava a história, golpes e a cultura que envolve a capoeira e mais uma vez fazendo com a turma jogasse junto e se entrosasse.

Para finalização do processo ensino-aprendizagem, utilizamos de recursos auditivos as músicas da capoeira que não poderiam faltar, além de compreenderem as dinâmicas de ritmos, andamentos e movimentação do corpo, os alunos poderiam também compreender as instrumentações que a capoeira e as suas denominações.

Desenvolvimento

Como posto, no decorrer das aulas ministradas para a 2M2 nos foi solicitado a aplicação de prova teórica e prova prática. Caminhando contra a nossa resistência de avaliar utilizando provas, argumentando que é uma ferramenta que “pré-estipula” os saberes da criança, aplicamos as provas e o resultado foi surpreendentemente positivo. O local de fala, as problematizações, os questionamentos sobre a nossa intervenção entre outros aspectos apareceram fortemente nas linhas escritas por eles, *alunos e autores, alunos-autores*. E aparecerão agora, nas linhas escritas por nós, *alunos e professores, professores-alunos*.

Prova Teórica

Na tentativa de propor uma possibilidade nova de prova prática, vimos na produção do texto essa possibilidade. A prova visava problematizar a nossa intervenção e convidar o aluno a ter mais um espaço de manifestação, para além das aulas práticas.

A prova trouxe a proposta de um texto sobre a capoeira. Articulando os saberes debatidos na sala de aula com toda a experiência empírica dos alunos e alunas. Pensando nessa proposta, criamos uma estrutura mínima composta por: objetivo, desenvolvimento e conclusão. Trouxemos duas composições como referência.

Renata Tinta

Falar sobre a escravidão, a história da resistência negra e o racismo com a turma 2M2 é tentar contar uma história para quem é protagonista da mesma.

A turma era majoritariamente negra, e pensando nisso, a primeira referência que utilizamos na prova foi uma tirinha da Renata – ReTinta, personagem criada por um homem negro- Estevão Ribeiro, nascido no Espírito Santo.

ReTinta aborda o racismo de forma didática, colorida, falando a língua de todos, a língua da consciência política, do reconhecimento de privilégios e da não omissão. ReTinta consegue percorrer no dualismo da abordagem simples com uma pauta extremamente complexa e necessária. Pensando nisso, escolhemos a respectiva tirinha:



Estevão Ribeiro, ReTinta. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BzKVx9rpeIX/> Acesso em 3 de Dezembro de 2019.

A segunda ferramenta visual que utilizamos foi a música de Capoeira que aborda o outro lado da história, o lado que reconhece o tanto de riqueza que nós ganhamos com a escravidão, riquezas no âmbito cultural, educacional e social. Seja a capoeira, o maculelê e o samba, como elementos que hoje fazem parte da nossa cultura, mas também o negro não só como uma parte da cultura, mas sim como produtor da mesma.

Que navio é esse
 que chegou agora
 é o navio negreiro
 com os escravos de Angola
 aqui chegando não perderam a sua fé
 criaram o samba
 a capoeira e o candomblé
 Que navio é esse
 que chegou agora
 é o navio negreiro
 com os escravos de Angola
 acorrentados no porão do navio
 muitos morreram de banzo e de frio

Abadá Capoeira. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/abada-capoeira/o-navio-negro.html>> Acesso em 3 de Dezembro de 2019.

Apesar da extrema resistência em fazer uma prova escrita e da dificuldade da turma em produzir um texto respeitando a sua estrutura, essa experiência nos trouxe relatos extremamente emocionantes, nos ajudando a reafirmar a necessidade da intervenção docente ser uma intervenção política e crítica, que estimule os alunos e alunas a refletirem sobre a sua realidade.

Dentre os relatos apresentados, alguns nos chamaram atenção e nos emocionaram com o texto da aluna G.B que convida a todas e todos, com consciência, a pensarem na nossa responsabilidade com a luta do outro, como nesse trecho: “Como pode a nossa cor de pele nos definir? Colocar a gente como pessoas inferiores? Nossa cor é linda e representa a resistência e luta de anos de nossos antepassados, ela é motivo de muito orgulho” (G.B, 2019).

Apesar das lutas de classe, gênero e raça estarem ganhando maior visibilidade na mídia, mais espaços de fala e debate e mais eventos formativos, ainda é necessária muita problematização. O relato da aluna H.B mostra um exemplo próximo da desinformação dialogando com os saberes que nós construímos com eles durante as aulas:

Eu cheguei em casa e falei pra minha mãe que estava tendo capoeira, no começo ela ficou meio assim porque achava que era coisa de macumba mas aí eu expliquei pra ela que capoeira é uma dança, luta e jogo e é uma manifestação cultural que representa a luta do negro depois disso ela pediu para eu mostrar alguns golpes e eu e minha irmã ficamos jogando na frente dela. (H.B, 2019)

Prova Prática

A segunda ‘forma’ de avaliação estipulada pela escola foi a prova prática e, pensando em Educação Física, as possibilidades de intervenção são múltiplas. A partir dessas pontuações acrescidas com a participação ativa dos alunos nas aulas em quadra e com o dia da Consciência Negra que se aproximava, definimos que a nossa segunda avaliação seria a apresentação de uma roda de capoeira aberta para a escola. Ensaíamos, fizemos a divulgação com a ajuda dos alunos do 2M2, convidamos um professor de Capoeira para ministrar a aula e nos preparamos para o dia, até que os desafios que permeiam o processo de ensino e aprendizagem começaram a aparecer.

A capoeira e o corpo que se libertou

O número de participantes da roda de capoeira foi reduzido, os alunos mais participativos se abstiveram de estar ali, naquele momento, por outros motivos, como:

As relações interpessoais: O recreio é um espaço de socialização e de início de novos vínculos, principalmente no ensino médio, período no qual inicia as relações

afetivas. Os alunos que não quiseram participar, estavam acompanhado das suas “paqueras” e argumentavam que era uma vergonha estar ali na frente exposto a todos e todas da forma que a capoeira pede, em movimento, com gingado, golpes e ataques, um corpo livre que se permite jogar com o outro.

A preocupação com a imagem: O ser que não é! O segundo aspecto observado para a ausência dos alunos era a preocupação de ficarem desarrumados após a prática e de não conseguirem fazer a atividade proposta, passando vergonha para toda a escola. Esse aspecto só reafirma o que foi dito no anterior, além das influências das redes sociais e meios de comunicação em geral, que disseminam que as pessoas não podem ser menos que perfeitas, essa influência está colocada de forma muito explícita na escola, com as competições entre as meninas e meninos, a cobrança para a execução perfeita das atividades propostas e a insegurança que tudo isso gera nos nossos adolescentes.

A prática como ferramenta de representatividade: Apesar dos fatores que impediram a participação dos alunos, podemos dizer que um fator específico conseguiu, de forma solitária, fazer com que os que participaram estivessem inteiramente ali, dispostos, animados e emocionados. A representatividade.

Sentir na pele, o racismo, a desigualdade e a falta de espaço de fala. Ver as manifestações do seu povo serem negligenciadas e criminalizadas, tanto dentro das escolas como para além dos muros delas e ter esse espaço aberto e livre para a dança, o jogo e a luta chamada Capoeira foi “um alívio”, assim relatou a aluna G.B, emocionada após a apresentação.

Considerações finais

Após as leituras dos relatos dos alunos, consideramos válido ressaltar a importância do estágio no modo de preparação tanto na vida profissional quanto na vida pessoal dos alunos em questão, enfatizamos que o estágio é importante de diversas maneiras para a formação do ser. Nesse estágio em específico podemos afirmar que foi de suma importância aprender sobre a Capoeira reafirmando que ela é um saber que não pode ser definido apenas como uma dança ou uma luta, mas sim como uma forma de proteção racial e histórica, cultural e de inclusão. Além de possuir o poder de “empoderar” alunos que inicialmente achavam que esse ritmo era “coisa de macumba”, sendo um conteúdo que nos permitem realizar reflexões e instigam aos alunos refletirem sobre suas ações futuras.

Neste artigo apresentamos duas formas de avaliações, teórica e prática, que possibilitaram desenvolver questões problematizadoras a partir das nossas análises durante o desenvolvimento dessas avaliações. Para, além disso, o artigo apresenta as aulas ministradas que, de acordo com os relatos dos alunos, fizeram a diferença na formação tanto profissional, quanto pessoal deles.

Referências

Estevão Ribeiro, ReTinta. Disponível em:

<<https://www.instagram.com/p/BzKVx9rpelX/>> Acesso em 3 de Dezembro de 2019.

Abadá Capoeira. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/abada-capoeira/o-navio-negreiro.html>> Acesso em 3 de Dezembro de 2019.

Ana Cláudia Silverio Nascimento, Kezia Rodrigues Nunes, Silvana Ventorim, Wagner dos Santos. Estágio supervisionado 2. 2012.

CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO E SEUS PROCESSOS AVALIATIVOS

Dione Breda da Silva
Pedro Henrique Franco
Wallace Rocha

Esse artigo abarca as experiências adquiridas no Estágio Supervisionado de Educação Física no Ensino Médio discutindo as práticas pedagógicas no 8º período do curso de Educação Física do ano de 2019. O estágio foi realizado na EEEM Rômulo Castelo, localizada na rua Homero Pimentel Lopes, S/N - Carapina Grande, Serra - ES. Uma escola de boa estrutura quando a comparamos com outras escolas por onde já tivemos experiência de atuar durante nossa formação, possui um espaço mínimo apropriado para a realização das aulas de Educação Física, tanto aulas práticas como teóricas. O quantitativo de materiais era pequeno e precário, mas como nosso projeto de ensino tratava do conteúdo capoeira e do maculelê, precisávamos de poucos materiais, apenas algumas fitas, cones, grimas (bastões de madeiras, utilizados como instrumento do maculelê) e caixa de som. Não tínhamos os instrumentos dessas modalidades como agogô, berimbau, pandeiro, atabaque entre outros. Para conseguir as grimas, precisamos da colaboração dos alunos sendo foi solicitado a eles já no primeiro dia, que trouxessem madeiras para que pudéssemos utilizar como instrumento do maculelê. Os alunos foram de suma importância nessa construção dos materiais.

Temos como objetivo nesse artigo problematizar como as culturas afro-brasileiras/indígenas são vistas/trabalhadas nas aulas de Educação Física no ensino médio. Temos também como objetivo problematizar a visão de diversos alunos sobre a capoeira e o maculelê, que foram os conteúdos escolhidos dentro das diferentes manifestações culturais afro brasileiras/indígenas que temos no Brasil e que podem ser trabalhadas nas escolas. Nesse contexto temos como objetivo também analisar as metodologias avaliativas por nós utilizadas em nossas aulas de Educação Física.

A Educação Física na EEEFM Rômulo Castelo, tem um grande prestígio graças ao trabalho da professora regente Tatiana Subtil, que faz questão de legitimar a todo instante a sua importância dentro do currículo, como todas as outras matérias. Isso fez com que nosso trabalho como estagiários dentro dessa instituição fosse mais valorizado junto aos alunos e o corpo pedagógico.

O estágio desse ano foi um pouco diferente para o nosso grupo, pois dentro do projeto pedagógico/plano de ensino da professora regente da turma que ficamos responsável, estava o conteúdo lutas/dança/jogos afro-brasileiros/indígenas capoeira e maculelê. A escolha do conteúdo nos assustou bastante inicialmente, pelo fato de que todos os integrantes do grupo tiveram pouco contato com esse conteúdo durante a vida pessoal e acadêmica, diferentemente de outros conteúdos, como esporte, ginástica,

esporte de aventura. A falta de conhecimento sobre esses conteúdos foi o primeiro grande desafio do grupo, mas não nos demos por vencido, tomamos isso como um desafio a ser superado e buscamos quais as melhores formas de atingir os nossos objetivos. Para atingir o nosso primeiro objetivo foi de suma importância a disciplina de Lutas que iniciamos paralelamente ao estágio, assim como o professor da mesma que nos indicou diversas formas de encontrar os materiais de apoio para nossas intervenções.

Ficamos responsáveis pela turma de segundo ano, 2M3, que continha um quantitativo de aproximadamente 31 alunos(as), uma turma muito participativa durante todas as aulas. O nosso primeiro contato com os alunos(as) foi em uma aula de “observação” que tinha alguns alunos ausentes por motivos de recuperação da disciplina. Com isso a professora Tatiana nos solicitou para que acompanhássemos os alunos que não fariam a prova para a quadra e lá realizássemos uma atividade com eles (essa atividade foi avisada com antecedência que aconteceria e já estávamos preparados). Essa atividade foi importante, pois nos proporcionou realizar um diagnóstico da maioria da turma, sendo que para isso realizamos um jogo de peteca, dinâmico onde conseguimos adquirir informações dos alunos como: o que não gostavam nas aulas, o que gostavam, o que pretendiam aprender, entre outras coisas. Ao final da nossa atividade ainda havia muito tempo para o final da aula que nessa escola tem a duração de 55 minutos. Com isso, demos voz aos alunos para que nessa aula escolhessem qual atividade queriam realizar no restante da aula, com escolha da queimada.

Essa atividade nos proporcionou uma aproximação com os alunos, pois eles solicitaram que todo o nosso grupo jogasse com eles, o que fez com que os tivessem uma facilidade/liberdade nas aulas futuras. Essa forma de abordagem, na nossa experiência deu certo e nos proporcionou sucesso no decorrer do processo com essa turma.

Inicialmente iríamos ministrar 11 aulas divididas em 5 aulas para capoeira módulo-1 e 6 para o maculelê módulo-2. Quando começamos a aula com o conteúdo capoeira notamos que teríamos uma enorme dificuldade devido a nossa falta de experiência com essa prática corporal. A partir da segunda aula desse módulo refletimos sobre nossa prática, pois estávamos com dificuldade assim como a turma. Decidimos que para continuar com esse conteúdo precisaríamos de mais tempo para estudar e mudamos o cronograma com a inversão do planejamento. Passamos para o maculelê na aula seguinte para que assim realizássemos as pesquisas necessárias para retomarmos as aulas restantes da capoeira ao final do módulo-2. No entanto, houve uma demanda de se realizar uma apresentação na semana da Consciência Negra, onde cada grupo de estagiários iria organizar uma apresentação para esse importante dia. A demanda da apresentação não nos proporcionou retornar ao conteúdo capoeira. Assim alguns grupos de outras turmas do estágio apresentaram sobre a capoeira e nós sobre maculelê para toda a escola em um dia determinado pela professora regente e a direção da escola.

Para o dia da apresentação estavam presentes todas as turmas da escola na quadra chamando nossa atenção para a valorização que a Educação Física pode ter quando o trabalho é bem feito, assim como é realizado pela professora Tatiana.

A organização do conteúdo seguiu uma progressão didática pedagógica do mais simples para o mais complexo, iniciando os módulos com as histórias das respectivas práticas corporais, seus principais aspectos culturais, importância para a população afro-brasileira na luta contra a escravidão no país, seguindo para uma parte mais prática evidenciando os principais movimentos e sua importância.

Culturas afro-brasileiras e seus desafios no ensino médio

Para se trabalhar essas culturas afro-brasileiras nas escolas, devemos olhar para a história de cada uma delas. A capoeira tem se espalhado por todo o mundo nesses últimos anos e, como modalidade de lutas não oriental é mais praticada do mundo depois do boxe. Junto com o crescimento da prática tem se aumentado os estudos bibliográficos e lendas/mitos sobre como e onde a capoeira surgiu. Sabemos que a origem da capoeira vem dos povos negros cruelmente escravizados no Brasil nos séculos passados.

A capoeira é a junção de diferentes danças, rituais de diferentes povos africanos e indígenas e alguns movimentos de animais que foram introduzidos ao longo dos anos. A capoeira foi criada como uma prática de defesa dos escravizados, contra os dominadores que tentavam agredi-los ou capturá-los, eles usavam as rodas de danças para mistificar o treinamento dos fazendeiros.

A capoeira por muito tempo foi marginalizada e proibida a sua prática em território brasileiro pelo estado, criando-se uma cultura de marginalização contra as práticas de matriz africana. Com isso, a partir 1953 quando mestre Bimba apresenta a capoeira ao presidente da república Getúlio Vargas e ele decreta uma lei, legitimando a capoeira como uma luta nacional. A partir disto ela vem adquirindo visibilidade não apenas para esta prática, mas também para outras práticas afro-brasileiras como o maculelê, que segundo fonte do site Companhia Pernas Pro Ar umas das lendas da criação do maculelê é de que ela vem de uma matriz afro-indígena, com sua origem a batalha de um guerreiro negro muito ferido que foi resgatado e recebeu os devidos cuidados pelos índios. Quando os homens da tribo saíram para uma caçada e foram surpreendidos com o ataque de uma tribo rival, esse guerreiro defendeu a tribo com duas grimas (madeiras). Os índios que o acolheram ficaram tão gratos pelo gesto do negro que o homenageou com uma dança que representa o confronto ocorrido.

Essas duas modalidades possuem uma grande representatividade pelo povo baiano, por ter uma população majoritariamente afrodescendente, por possuir à época da escravidão uma grande área de exploração devido aos grande canaviais e plantações outras.

Ao trabalhar culturas afro-brasileiras na escola podemos encontrar diversas desafios e barreiras colocadas por parte dos alunos, especialmente as questões religiosas, cabendo ao professor problematizá-las. Esse foi uma das barreiras que tivemos que superar no processo do estágio, na ocasião encontramos apenas algumas alunas que não queriam fazer parte das aulas por motivos religiosos. Após uma conversa com a professora regente, que explicou a dimensão histórica sobre as culturas e que não havia questões religiosas sobre as mesmas, a aluna que tinha questionado sobre o tema da aula participou de todas as aulas normalmente.

Processos avaliativos

O processo avaliativo feito por nós estagiários foi uma demanda da professora regente da escola, o que nos fez realizar uma breve reflexão sobre nossas práticas e também a de nossos alunos, como eles estão aprendendo, como estamos ensinando e o que aprende.

Em outros estágios as questões avaliativas quantitativas ficavam mais por conta dos professores regentes e quando tivemos que fazer essas avaliações consideramos os seguintes questionamentos: Para que avaliar? Como avaliar? E o que avaliar? Como diz Schühli (2008), ainda segundo esse autor sempre que estamos refletindo sobre algo que deu certo ou errado, estamos atribuindo um valor a esse questionamento. Segundo Gadotti (1999) esse processo não precisa ser autoritário e repressivo, mas favorecer o enriquecimento do que se está avaliado, tanto para alunos como para professores.

Para isso, então, devemos sempre manter uma reflexão sobre nossas práticas didáticas e avaliativas em nossas aulas, juntamente com os alunos buscando sempre construir boas práticas sociais, como considera Santos (2013) sobre o processo de avaliação que, defende que não devemos rotular ou classificar, mas identificar os "saberes", os "não-saberes" e os "ainda não-saberes" em desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem.

Esse processo avaliativo é por várias vezes ainda mais complexo, onde ainda segundo Santos (2013), o avaliador precisa estar em constante reflexão e interpretações de sinais onde se manifestam valores e tomadas de decisões. Assim Santos (2013, p. 82) configura avaliação sendo:

Um processo de reflexão sobre e para a ação, contribuindo para que o professor e o aluno se tornem capazes de perceber indícios, de atingir níveis de complexidade na interpretação de seus significados e de incorporá-los como eventos relevantes para a dinâmica ensino aprendizagem.

Santos (2013) faz um questionamento sobre os estudos realizados em uma Universidade no Paraná sobre alguns professores do curso de formação inicial do curso

de Educação Física que avaliam seus alunos por meio de critérios pré-estabelecidos como: mudanças de comportamento e a realização de trabalhos escritos. O autor critica a formação inicial desses profissionais e diz da necessidade de disciplinas que discutem sobre a avaliação.

Como discentes do curso de graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo- Ufes, Centro de Educação Física e Desportos-Cefd, relatamos que realmente é existente essa demanda na formação acadêmica. Segundo esse questionamento, Santos (2013. p. 87) nos faz pensar “[...] mas a Educação Física só ensina mudança de comportamentos e atitudes? Ou melhor, se avaliamos o que ensinamos, a Educação Física ensina apenas valores e atitudes?”

Esses questionamentos de Santos nos faz pensar se a Educação Física ensina apenas valores, como vamos nos legitimar quanto às diversas outras demandas que existem no contexto do trabalho dos professores de Educação Física. A avaliação deve ser parte do processo de ensino-aprendizagem e não um meio de obrigar os alunos a participarem das aulas de Educação Física. A participação dos mesmos deve ser feita por serem parte do processo, bem como a reflexão sobre o mesmo.

Sabemos que a Educação Física é uma disciplina que se faz pelas práticas corporais e seus diferentes saberes, o que favorece construir diversas estratégias e recursos avaliativos. Devemos nos questionar como professores que elaboram as avaliações se estamos pensando no aluno que queremos formar e se utilizamos metodologias e recursos que privilegiem o pensamento crítico dos alunos.

Considerações finais

Nesse trabalho podemos ver de perto as questões desafiadoras encontradas pelos professores de Educação Física, no cotidiano das escolas, especialmente como a participação nas aulas devido ao conteúdo a ser desenvolvido, dificuldades de estrutura das escolas e dos processos de avaliação dos alunos.

Com diversas dificuldades encontradas, o estágio aconteceu dentro do esperado, sendo possível que todos os alunos participassem das atividades propostas pelos estagiários ao longo do período que ministramos as aulas. Com isso foi possível problematizar a visão que os alunos tinham sobre a capoeira e o maculelê, como “danças” da “macumba” ou algo parecido.

O processo avaliativo foi de suma importância para nós que nunca tínhamos passado por essa etapa antes. Esse fator teve grande relevância em nossas práticas pedagógicas durante o nosso período de estágio, nos fez refletir diversas vezes sobre nossas práticas desenvolvidas com os alunos.

Durante esse processo conseguimos observar quando um trabalho pedagógico é bem feito e legitimado a todo instante o respeito e o compromisso de todos acontece. Encontramos nessa escola um excelente trabalho na área da Educação Física respeitado por toda a instituição, o que possibilitou uma experiência formativa significativa para a

construção da nossa trajetória acadêmica e da nossa futura atuação de professores de Educação Física.

Referências

SANTOS, Wagner dos; LIMA MAXIMIANO, Francine de Lima. Memórias discentes em educação física na educação básica: práticas avaliativas. **Movimento**, v. 19, n. 2, p. 89-101, 2013.

SCHUHLLI, Marilene Soldi; MARINHO, Hermínia Regina Bugeste. um novo olhar sobre avaliação em educação física escolar: os desafios das construções coletivas.

Companhia pernas pro ar. <http://cppa.com.br/maculele/>

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO DO FUTEBOL NO ENSINO MÉDIO: CONSTRUINDO PRÁTICAS INCLUSIVAS

Cintya Teixeira Lucas
Suerllem Lyrio
Tatiana Cardoso

Introdução

O presente estudo fundamenta-se nas experiências desenvolvidas na prática do Estágio Supervisionado de Educação Física no Ensino médio do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo. O estágio supervisionado no ensino médio ocorreu na escola “EEEFM Romulo Castello” no município de Serra, Espírito Santo, com uma turma de 1º ano do período matutino, com a intervenção de sete aulas, sob a supervisão da professora da disciplina de estágio e a professora regente de Educação Física da escola.

Nesse sentido, a partir dessa vivência objetivamos problematizar o desafio da inclusão no ensino médio com o conteúdo futebol. Assim, a inclusão escolar do aluno com necessidades especiais causa mudanças na perspectiva educacional e exige novos posicionamentos diante dos processos de ensino e aprendizagem à luz de concepções e práticas, partindo do princípio fundamental do respeito a toda e qualquer diferença tendo em vista o direito à educação.

Sendo a Educação Física uma disciplina curricular que integra e insere o aluno na cultura corporal, compreendemos que a mesma favorece a formação e o crescimento do acervo motor do indivíduo, para os quais os conteúdos trabalhados possam contribuir para que criem, recriem e transformem, criando aportes para a participação nas atividades físicas, sempre respeitando a individualidade humana. Segundo a Base Nacional Comum Curricular, essa disciplina tematiza as práticas corporais em suas variadas possibilidades de codificação e significação social, compreendidas como manifestações expressivas dos indivíduos.

Esta nova perspectiva para a Educação Física está pautada sobre a valorização da cooperação em detrimento da competição assumida como necessária para a convivência social. Complementando, entende-se que há um condicionamento, um treinamento na escola, família, mídia, para fazer acreditar que as pessoas não têm escolhas e têm que aceitar a competição como opção natural.

Experiências no estágio supervisionado

Esse trabalho tem como objetivo expressar/relatar os desafios e possibilidades que a experiência da intervenção de estágio supervisionado de Educação Física no ensino médio pode proporcionar a um discente.

A etapa de atuação é necessária para correlacionar a teoria e prática, tendo em vista que é um processo fora da universidade, onde nos permite como futuros professores de Educação Física, compreender o cotidiano escolar e experienciar a construção de projetos de ensino nesse contexto.

O desafio de tal experiência surgiu a partir da presença de deficientes físicos (cadeirante e baixa visão), na composição da turma, onde demandam um aprofundamento na apropriação da educação inclusiva nessa etapa de ensino.

Nessa perspectiva, a inclusão depende muito mais de um entendimento por parte do professor e dos alunos ditos “normais” de que os alunos com necessidades especiais devem ter a oportunidade de evoluir e mostrar que são capazes de aprender e se relacionar uma vez que o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio.

Nesse sentido, a Educação Física como componente curricular não pode ficar indiferente ou neutra ao movimento de inclusão de pessoas com deficiência. Fazendo parte do currículo oferecido pela escola, esta disciplina deve se constituir como coadjuvante na superação dos obstáculos adicionais que a escola inclusiva tem que lidar.

Assim, torna-se fundamental que a Educação Física se fundamente com a elaboração de um conteúdo programático e com planos de aulas para o desenvolvimento do conteúdo da melhor maneira, entendendo que prática corporal não é uma simples movimentação por si só, mas é preciso entender toda sua história e complexidade social.

Considerações finais

Este trabalho tem como objetivo relatar, refletir e problematizar as experiências desenvolvidas nas atividades do Estágio Supervisionado no ensino médio do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo. Além do relato das experiências, buscou-se desenvolver leituras e estudos frente à prática pedagógica do professor de Educação Física, articuladas com a importância da contextualização para interação discente. Assim, o trabalho foca em descrever e qualificar o processo de iniciação à docência, aprendendo, primeiramente, o papel do professor e, também, alcançando a assimilação das influências que norteiam esse profissional, permeando, essencialmente, o ensino da Educação Física e demonstrando a importância da reflexão da prática, que se direcionou para as nossas transformações e os acréscimos particulares e profissionais que obtivemos.

Para essa finalidade foi efetuado previamente um estudo contextual, seguido de leituras e discussões elucidadas em sala de aula como graduandos em Educação Física e alicerçado, principalmente, pela disciplina de docência em todas as etapas de ensino, que permitiu a base teórica e prática para atuação no âmbito escolar como professor. Assim, o exercício do estágio se ratifica a partir da pluralidade de observações que se orientou pelas diversas ponderações críticas, agindo como avaliador da atual realidade educacional e em nossa própria formação como docente.

Assim levantamos algumas questões referentes a prática pedagógica da Educação Física escolar inclusiva no ensino médio, dialogando sobre as possíveis dificuldades que docentes e discentes podem apresentar, bem como também destacando algumas sugestões que possam contribuir para que a educação inclusiva realmente aconteça.

As experiências mostraram que o processo de inclusão deve ser muito trabalhado nas escolas, em especial nas aulas de Educação Física, uma vez que, os educandos e os educadores estão em um constante processo de civilização e respeito ao próximo. Essa oportunidade de ser docente ainda em formação, nos proporcionou um maior acervo de saberes tanto como futuros professores, quanto pessoas.

De acordo com Libâneo (2002), educando nós somos educados, ou seja, compartilhando saberes e experiências do dia a dia, estamos sendo ressignificados, nos tornando sujeitos críticos e reflexivos.

Referências

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.

A CAPOEIRA E O DESAFIO DA INCLUSÃO NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Lucas Bezerra
Bruno Feletti
Igor Soares
Luiz Felipe Daniel
Prof^a Dr^a Silvana Ventrorm

Introdução

O objetivo deste estudo é discutir as experiências ocorridas a partir da disciplina “Estágio Supervisionado de Educação Física no Ensino Médio”, do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo. Considera, ainda, o diálogo com as demais disciplinas do currículo.

O estágio ocorreu na escola EEEFM Rômulo Castello, que fica localizada no município da Serra/ES. A escola possui uma estrutura ampla, com quadra, auditório, laboratório, entretanto, para a educação física, há pouco material e algumas dificuldades na utilização da quadra, causado principalmente pelo barulho de automóveis. Foram ministradas ao total oito aulas para a turma de 2M2, contando com 35 alunos que apresentavam boa participação nas aulas. As aulas ocorreram no horário de 07h55 a 08h50, e as observações ao outro grupo de estágio, no horário anterior a nossa aula, de 07h00 a 07h55.

O conteúdo das aulas foi requisitado após uma reunião com Prof.^a Dra. Silvana Ventrorm, responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado da Educação Física no Ensino Médio, e desse modo, fomos orientados a ministrar o conteúdo capoeira. A escolha pela capoeira surgiu primeiramente de uma conversa entre a nossa supervisora com a Prof.^a Tathiana Subtil²⁶, responsável pelas aulas na escola. Na oportunidade, foi exposta a necessidade de se trabalhar com a capoeira, tendo em vista a semana da consciência negra que ocorreria em momento oportuno no mês de novembro na escola. Desse modo, se deu a escolha pelo conteúdo.

A capoeira foi abordada com base na concepção histórico cultural, trazendo discussões durante as aulas e tendo em vista promover o protagonismo dos alunos referente a esse tema, potencializando a criticidade e a reflexão de cada um em relação a si, ao outro e ao mundo. As aulas aconteciam da seguinte forma: iniciava com alongamento, depois a contextualização histórica da capoeira por meios de brincadeiras ou os próprios movimentos da capoeira, em seguida a vivência dos fundamentos técnicos e, ao final das aulas, roda de capoeira.

No decorrer das aulas houve ênfase no entendimento da capoeira como luta, dança, manifestação cultural e, por si própria, como não-violenta. Ou seja, a prática da capoeira não se estabelece como prática de/para violência, mas como defesa por parte de seus precursores. A grande participação da turma se deu pela intervenção ser prática

²⁶ Professora de Educação Física da escola EEEFM Rômulo Castello.

e não teórica. Pois, segundo a turma, havia diversas aulas teóricas na escola e, ainda que a capoeira não fosse tão sugestiva a alguns, eles participavam.

De acordo com o exposto até o momento, o estudo abordará duas questões, uma que dialogará primeiro com os estagiários e outra com os alunos, são elas: Quais conhecimentos e experiências foram ampliados pelos estagiários? Quais conhecimentos e experiências foram ampliados pelos escolares?

Metodologia

A justificativa para a elaboração do presente estudo é por compor uma das estratégias avaliativa da disciplina “Estágio Supervisionado de Educação Física no Ensino Médio”, do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo.

O estudo fundamenta-se na pesquisa qualitativa, com problematização de situações da experiência de ensino. Assim discutiremos as experiências da intervenção e abordaremos duas questões que surgiram empiricamente. Além disso, estará presente como foi o processo de intervenção, a relação professoras-estagiários-alunos, o feedback da turma e dos estagiários.

O ornitorrinco e a educação escolar

Você já ouviu falar no mamífero ornitorrinco? Provavelmente, sim! Mas, ao vê-lo, dificilmente saberá que bicho é esse. Apesar de muitos saberem que existem, poucos o conhecem. Entretanto, sua fama se deu por ser um animal extremamente exótico e com particularidades peculiares. Normalmente, os animais são bem definidos em suas funcionalidades e aspectos estéticos, entretanto, o ornitorrinco apresenta diversas características distintas. Bota ovo, possui bico e patas (nadadeiras) que lembram patos, não possui mamilos (mas amamenta), mas também uma cauda achatada como a do castor e é mamífero.

Talvez, até aqui, não tenha sentido ter dito sobre o ornitorrinco, considerando que o estudo é sobre a educação. Mas, de forma análoga ao ornitorrinco, discutiremos acerca do processo de intervenção.

Iniciamos com o breve questionamento: o que o ornitorrinco representa na educação? Bom, ao considerarmos as diversas instituições que compõem a sociedade, seja ela igreja, polícia, hospital e outras, cada uma tem definido seu eixo de atuação, ainda que ocorra em certos momentos desvios e falhas em suas atuações. O ambiente escolar, a cada momento tem sido inflado de funções, transformando-se num tipo de ornitorrinco, no qual, a função principal transforma-se em função secundária.

Assim, o ambiente escolar possui em sua formação, diversas características extraescolares, muitas vezes ocorrendo transferências de funções. Ocorre também, na escola, o pluralismo pessoal, em que, cada componente desse ambiente, possui sua própria especificidade. Desse modo, a intervenção passa pelo processo de inclusão de

cada indivíduo, considerando suas características individuais, que torna cada ser um ser próprio.

Além das características individuais e distintas, há as que de fato são compreendidas como deficiências, físicas e/ou intelectuais. Ao falarmos do desafio da inclusão, automaticamente, o termo é associado justamente aos alunos deficientes. Isso ocorre por dois motivos: a prática pedagógica, na intervenção, possui fragilidades, em que, distanciam a teoria da prática. Na teoria, há um discurso defendendo o olhar para cada indivíduo, mas na prática, há o esquecimento de que cada ser é diferente e desse modo, todos devem ser incluídos. O outro fator que contribui para esse entendimento, é o fato do próprio termo inclusão, ter se tornado sinônimo de pessoas com deficiências.

Entretanto, ao intervir na EEEFM Rômulo Castello, encontramos diversas necessidades de inclusão. Quanto à deficiência, havia apenas um aluno com essa necessidade, que possuía Síndrome de Down, porém o aluno era extremamente participativo, o que corroborava a inclusão do mesmo nas aulas. Havia também, alunos com problemas funcionais, cardiovasculares, os que não queriam participar das aulas e tinham também aqueles que possuíam dificuldades em relacionar-se com outros alunos, influenciando em não participarem das aulas.

Observamos então que, a inclusão é um termo bem mais amplo do que somente tem sido associado. A partir disso, desde o início das aulas, trouxemos a elas aulas dinâmicas, também criamos uma relação entre estagiários e alunos de proximidade a cada aula e, fizemos o possível para ouvir aos alunos com dificuldade de participação, reconhecendo seus motivos, respeitando, para em aulas posteriores, os atraírem. De fato, alguns possuíam a necessidade de um olhar mais cuidadoso, por necessidades de saúde, que impossibilitavam a realização de exercícios físicos intensos.

A partir do conteúdo, dos objetivos e das necessidades dos alunos, o grupo se reunia após cada aula para discutir os próximos passos, para que estivesse presente a motivação dos alunos. Desse modo, a prática faria sentido.

Uma dificuldade encontrada para a inclusão nas aulas de Educação Física se dá ao propor novas práticas que requeria bastante coordenação motora por parte dos participantes, pois a vergonha por não “ser bom” se torna presente, ainda que o aluno(a) tenha boa realização dos movimentos, pensa que está “fazendo errado”. Com isso, desde o início, trouxemos a perspectiva de que o objetivo das aulas não era a perfeição do gesto corporal, mas a participação e a melhora durante as aulas, com isso, estabelecemos esse entendimento.

Agora, discutiremos a respeito da primeira questão mencionada na introdução, que diz: Quais conhecimentos e experiências foram ampliados pelos estagiários? Primeiramente, há no ensino médio algo diferente dos outros níveis de educação básica, que é a idade, muitas vezes próximas da dos estagiários, que possibilitou o amadurecimento de cada um ao abordar os alunos, criando e conquistando o respeito dos alunos.

De acordo com a contextualização da intervenção mencionada acima, o que esteve presente também, foi a construção de conhecimento acerca do conteúdo, e além disso, a maneira de abordá-lo. Pois, ao intervir num ambiente fora da escola, ainda que utilizando como ferramenta pedagógica o mesmo conteúdo, os objetivos e as abordagens são distintos.

Considerando que no ambiente escolar, há o caráter educacional como fator primário, as abordagens durante as aulas devem partir desse princípio, ou seja, os objetivos não partem somente do conteúdo, mas de um objetivo amplo, em que compõe a educação de forma geral, porém, num ambiente fora da escola, em que o objetivo de fato é aprender a capoeira, o aprendizado dela será o fator primário, desconsiderando diversos fatores que permeiam a prática educacional escolar.

A partir dos desafios da inclusão, compreendemos também a importância de olhar para cada aluno com suas necessidades individuais, pois aquilo que é entendido muitas vezes como “*má vontade*” do aluno, ou, “*Fulano não pode participar pois tem problema x de saúde*”, é possível de ser resolvidos e possibilitar a participação desses alunos nas aulas. Encontramos uma aluna com patologia cardiovascular, entretanto, com o auxílio e a observação próxima de um dos estagiários, ela participou cada vez mais das aulas.

De acordo com a fala da aluna Gabrielly Julia:

- As aulas foram legais, por eu ter arritmia, normalmente os outros professores não me incluem nas aulas práticas, porém com os estágios foi diferente, sempre me incluindo nas aulas e me ajudando.

Tivemos também a participação do aluno Caio, em que, todas as vezes durante a roda de capoeira, chamava o estagiário Luiz Felipe para participar juntamente com ele e que ao final das aulas, sempre agradecia. Além disso, percebemos que os alunos do ensino médio possuem necessidades que permeiam não somente o ambiente escolar, mas fora dali. Muitos, chegavam até nós para ouvirem relatos de vida, para contar alguma situação e até mesmo conselho, pois enxergavam em nós uma referência.

Alguns alunos, decidiram voltar a prática de atividades físicas fora da escola, outros viam-se motivados e alegres, alguns decidiram buscar ajuda para lidar com suas necessidades. Também, vimos como que em pouco tempo, é possível transformar pela prática pedagógica intencionalizada. Essa abordagem dos estagiários, foi possível pelo conhecimento adquirido no decorrer do curso, considerando que todos estão no último período, obtivemos conhecimentos variados.

Relacionado ao segundo questionamento: Quais conhecimentos e experiências foram ampliados pelos escolares? Segundo os próprios alunos, a capoeira era um conteúdo desconhecido, exceto para uma aluna, pois já havia praticado. Por meio da capoeira, eles não compreenderam somente os aspectos mecânicos, mas históricos, que

deram início a capoeira. Conhecendo os motivos que levaram ao surgimento da capoeira, entenderam o motivo de cada movimento, dos nomes, e também das transformações que ocorreram na capoeira no decorrer no tempo, até mesmo pela situação atual não ser como a da época. De acordo com os alunos, conheceram uma maneira diferente de abordagem das aulas.

Com isso, percebemos que, até mesmo o professor possui sua especificidade quanto à intervenção, em que refletirá suas próprias características. Temos na literatura diversas abordagens que corrobora para que isso ocorra.

Desse contexto, produzimos as aulas. Muitas vezes, dividimos em pequenos grupos, mas o que permeou em todo tempo foi a necessidade de criar uma apresentação para a semana da consciência negra, que ocorreria em novembro. Desse modo, tivemos que auxiliar aos alunos também com isso. Dividimos a turma em grupo para montar a apresentação, um grupo era a roda de capoeira, o outro realizava movimentos sincronizados, outro falava dos movimentos e outro falava sobre a roda de capoeira. Com isso, a nota foi dividida entre a participação nas aulas e na apresentação, totalizando 12 pontos.

Considerações finais

Considerando tudo o que foi dito, compreendemos que o Estágio Supervisionado de Educação Física no Ensino Médio nos contribui para termos contato com o que é o cotidiano escolar e como são os sujeitos que compõem esse espaço. Além das dificuldades educacionais, há dificuldades próprias do ambiente, como foi dito, a quantidade de funções escolares, dificulta o processo. Mas, conhecer essas necessidades facilita a intervenção, desse modo, o estágio nos auxilia na construção da nossa forma de atuação como futuros professores de Educação Física.

AVALIAÇÃO E EXPERIÊNCIA DE ENSINO DA GINÁSTICA GERAL NO ENSINO MÉDIO

Gabriel de Sá Ferreira
Gabriel dos Santos Pinheiro
Vinicius de Oliveira Viana Defendente

Introdução

O presente estudo objetiva analisar e discutir as experiências de formação docente na disciplina “Estágio Supervisionado da Educação Física no Ensino Médio” por meio do ensino da ginástica geral. Especificamente interessa-nos problematizar os processos avaliativos da ginástica geral em uma turma de ensino médio, bem como compreender em que medida os alunos se apropriaram do conteúdo e se envolveram no processo pedagógico mediado pelos estagiários do curso de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo.

O estágio ocorreu na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rômulo Castello que se encontra no bairro de Carapina, Município de Serra/ES. Trata-se de uma escola bem estruturada, pois conta com salas de aulas equipadas com data show e caixas de som, laboratório de informática, biblioteca, sala de recursos, entre outros espaços. A quadra poliesportiva, espaço em que a maioria das intervenções ocorreu, apresenta boas condições estruturais, entretanto, a escola possui poucos materiais disponíveis para o ensino da ginástica nas aulas de Educação Física.

As intervenções foram ministradas no período de 10 de setembro de 2019 a 12 de novembro de 2019, no total de 8 (oito) aulas, para uma turma de terceiro ano do ensino médio (3M1) que conta com a presença de aproximadamente 40 (quarenta) alunos advindos de Carapina e bairro adjacentes e, em geral, os alunos têm idades que variam entre dezessete e dezoito anos. A turma se mostrou receptiva e aberta às propostas estabelecidas em relação à intervenção e avaliação, porém, em algumas aulas percebemos o desinteresse de alguns alunos, principalmente diante do afastamento planejado²⁷ da professora de educação física da turma em algumas aulas.

Durante as intervenções contamos com a supervisão da professora Silvana Ventorim que a cada aula instigava-nos com questões para que pudéssemos refletir sobre nossa práxis pedagógica e pensar na sequência das aulas. A professora de Educação Física da escola, Tatiani Andreatta Subtil buscou nos auxiliar durante todo o processo, dando autonomia para o grupo de estagiários ministrarem o conteúdo e definir os critérios de avaliação com os alunos.

O conteúdo das intervenções foi à ginástica²⁸ e mais especificamente, abordamos a ginástica geral ou ginástica para todos, por tratar-se de uma modalidade gímnica de

²⁷ A professora de Educação Física da escola esteve afastada em duas intervenções no mês de setembro para acompanhar a equipe da escola nos jogos na Rede Estadual do Espírito Santo

²⁸ Conteúdo definido pela professora de educação física da escola para as turmas de terceiro ano do ensino médio.

caráter não competitivo, que reúne elementos de outras modalidades ginásticas sendo caracterizada pela utilização de vestimentas, músicas, uso ou não de implementos e pode ser praticada por um grande número de participantes de diferentes faixas etárias (NUNOMURA; TSUKAMOTO, 2009).

Assim, para o ensino da ginástica geral nas aulas de Educação Física, delimitamos os seguintes objetivos: a) conceitual: Conhecer a origem histórica da ginástica, dos métodos às modalidades esportivas gímnicas, compreendendo as modalidades atuais por intermédio de suas características, regras, movimentos e/ou aparelhos; b) procedimental: Experimentar combinações de diferentes elementos básicos da ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança e; c) atitudinal: Sentir-se em um ambiente aberto à discussão e diálogo dentro das possibilidades que o conteúdo propõe colaborando para a disseminação do conhecimento.

Portanto, durante as intervenções práticas e/ou expositivas, levamos aos alunos alguns conceitos históricos, assim como elementos da ginástica geral partindo de movimentos (pirâmides, bandeiras, vela, estrela, paradas de mão, aviões, rolamentos) oriundos de outras modalidades, tais como: ginástica artística, ginástica rítmica, ginástica acrobática e ginástica aeróbica até os festivais de ginástica e suas apresentações.

Para a última intervenção, propomos que os alunos realizassem uma apresentação por meio do conteúdo ministrado. Para isso, na aula anterior apresentamos vídeos dos festivais de ginástica geral, assim como gravações de turmas do ensino superior e ensino médio para que pudessem se familiarizar e elaborar uma coreografia por meio dos movimentos que foram ensinados durante as seis primeiras aulas. Com a divisão da turma em três grupos, elaboramos uma ficha técnica, que foi apresentada aos alunos uma semana antes das apresentações, com requisitos mínimos para avaliação e seu peso: movimentos (6,0), duração da apresentação (1,0), figurino (0,5), música (0,25), nome do grupo (0,25) e participação/envolvimento (1,0), totalizando 10,0 pontos.

Por meio da autonomia que o grupo teve para pensar os critérios avaliativos, também construímos uma ficha de avaliação individual, em que os alunos foram avaliados em relação a seu envolvimento durante as atividades da seguinte forma: não frequentou as aulas (0,0); não participou das aulas, mas observou (2,0); participou esporadicamente das aulas (4,0); participou das aulas (6,0), participou das aulas, demonstrou interesse, mas não tentou realizar os movimentos/exercícios propostos (8,0) e; participou ativamente das aulas, tentando realizar os movimentos/exercícios propostos, demonstrando interesse no conteúdo (10,0).

Refletindo a respeito do processo formativo para a docência em Educação Física, cabe a nós ressaltarmos a ausência de mais disciplinas que discutam questões avaliativas. Nesse sentido, destacamos a disciplina “Pensamento Pedagógico da

Educação e da Educação Física” ministrada pelo professor Wagner dos Santos no primeiro semestre de 2017, como a única do currículo que discutiu a avaliação nas aulas de Educação Física em diferentes abordagens de ensino. Consideramos que apesar de compreendermos a importância da avaliação em nossas aulas, ainda há uma lacuna formativa em relação a essa temática no currículo do curso de Educação Física, que disseminou no grupo certo receio, por ser a primeira vez em que a avaliação foi solicitada no estágio.

Metodologia

Metodologicamente a proposta se caracteriza como um estudo de caso, de natureza qualitativa. Desta forma, Yin (2001, p. 32) nos mostra que: “O estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

O estudo de caso apresenta características que correspondem à necessidade de nossa pesquisa, visto que: dispõe de um grupo bem definido como objeto de estudo, podendo se tratar de um programa, sistema educativo, instituição, turma, pessoa ou entidade pessoal. Objetiva conhecer os “como” e “porquês”, descrevendo o objeto a ser estudado, aplicando uma variedade de instrumentos para a produção dos dados, identificando novos padrões, gerando novas hipóteses e teorias para a investigação (GONÇALVES, SÁ, CALDEIRA, 2004/2005).

Os instrumentos para coleta de dados se constituíram de análises bibliográficas de autores da educação e Educação Física, observações, relatórios, diários de campo e fotografias das intervenções, materializando o processo educativo dos estudantes, elaborando *indícios* (GINZBURG, 1989) que auxiliam na construção e na produção de sentidos para sua aprendizagem.

Desta maneira, assumimos a ideia de verossimilhança (GINZBURG, 2002), que também será o fio condutor deste estudo. Diante disso, as fontes deste trabalho, serão analisadas cuidadosamente, investigando sua origem e intencionalidade de seus autores. Afinal, as fontes apresentam indícios, rastros, vestígios e sintomas (GINZBURG, 1991) o que nos permite interroga-las. Como aponta Bloch (1976, p. 73) “[...] até mesmo o policial mais ingênuo sabe que não se deve forçosamente acreditar naquilo que as testemunhas dizem”, sobretudo o processo de avaliação que permeia os estudantes do ensino médio da escola estudada, bem como, o processo de apropriação dos estudantes do ensino médio em relação ao conteúdo de ginástica.

A escolha para a realização do estudo na escola Rômulo Castello se deu em razão da proposta de elaboração de um artigo na disciplina de Estágio Supervisionado da Educação Física no Ensino Médio do Centro de Educação Física e Desportos (Cefd) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Práticas discentes: significações no fenômeno avaliativo

Ao adentrarmos no ambiente da escola Rômulo Castello, buscamos fomentar nosso processo de avaliação de ensino e da aprendizagem perante aos alunos, apoiando-se na elaboração de relatórios (realizados ao longo das aulas), observações e fotografias das atividades. Além disso, utilizamos de instrumentos, como, fichas individuais (figura 1), avaliando o envolvimento e interesse dos alunos ao longo das intervenções e fichas para avaliação da apresentação final dos estudantes²⁹ (figura 2).

Figura 1: Ficha de avaliação individual.

AVALIAÇÃO INDIVIDUAL DO ENVOLVIMENTO E INTERESSE DOS ALUNOS DURANTE AS AULAS	
ALUNO	NOTA
1. A	()0 ()2 ()4 ()6 ()8 ()10 ()
2. B	()0 ()2 ()4 ()6 ()8 ()10 ()
3. C	()0 ()2 ()4 ()6 ()8 ()10 ()
4. D	()0 ()2 ()4 ()6 ()8 ()10 ()
5. E	()0 ()2 ()4 ()6 ()8 ()10 ()
6. F	()0 ()2 ()4 ()6 ()8 ()10 ()
7. G	()0 ()2 ()4 ()6 ()8 ()10 ()
8. H	()0 ()2 ()4 ()6 ()8 ()10 ()
9. I	()0 ()2 ()4 ()6 ()8 ()10 ()
10. J	()0 ()2 ()4 ()6 ()8 ()10 ()

Fonte: elaborado pelos autores (2019).

Figura 2: ficha para avaliação da ginástica geral.

²⁹ Os estudantes realizaram uma apresentação ao final do trimestre, buscando unir os elementos ginásticos aprendidos, elaborando e executando uma coreografia em grupo.

GRUPO:							
MOVIMENTOS (6,0)							
Bandeira (em duplas)	0,6	0,5	0,4	0,3	0,2	0,1	0,0
Bandeira (em duplas)	0,6	0,5	0,4	0,3	0,2	0,1	0,0
Vela	0,6	0,5	0,4	0,3	0,2	0,1	0,0
Rolamento	0,6	0,5	0,4	0,3	0,2	0,1	0,0
Estrela	0,6	0,5	0,4	0,3	0,2	0,1	0,0
Avião (individual)	0,6	0,5	0,4	0,3	0,2	0,1	0,0
Avião em Círculo	0,6	0,5	0,4	0,3	0,2	0,1	0,0
Pirâmide	0,6	0,5	0,4	0,3	0,2	0,1	0,0
Pirâmide	0,6	0,5	0,4	0,3	0,2	0,1	0,0
Movimento Criativo	0,6	0,5	0,4	0,3	0,2	0,1	0,0
DURAÇÃO (1,0)							
() 0,2 () 0,4 () 0,6 () 0,8 () 1,0							
FIGURINO (0,5)							
() 0,1 () 0,2 () 0,3 () 0,4 () 0,5							
MÚSICA (0,25)							
() 0,25							
NOME DO GRUPO (0,25)							
() 0,25							
PARTICIPAÇÃO/ENVOLVIMENTO (1,0)							
() 0,2 () 0,4 () 0,6 () 0,8 () 1,0							
TOTAL							

Fonte: elaborado pelos autores (2019).

O primeiro critério avaliativo se deu por meio de uma ficha de avaliação individual em que os alunos foram avaliados por seu interesse, envolvimento e participação durante as aulas, conforme os critérios supracitados ao final da introdução. A utilização deste instrumento se deu por conta da não participação de grande parte dos alunos nas primeiras intervenções ministradas. Assim, além da mudança de uma proposta mais técnica para uma mais lúdica, buscamos incluir este instrumento de avaliação para que os alunos se engajassem nas aulas.

Nessa avaliação, consideramos todo o processo de envolvimento dos alunos, individualmente, ao longo das 8 (oito) aulas ministradas. Vale ressaltar que a grande maioria dos alunos recebeu nota 8,0 por se envolverem ativamente em grande parte das aulas, mas não tentando realizar alguns dos movimentos/exercícios propostos, enquanto outros alunos receberam nota 6,0 por não se engajarem totalmente em alguns momentos das aulas.

Em meio a este universo, autores como Santos (2005) e Santos et al. (2014), evidenciam a importância da utilização de instrumentos avaliativos como, fichas individuais e fotografias. Abandonando uma perspectiva diagnóstica e de classificação, ambicionando uma avaliação processual, de modo a reconhecer a Educação Física por

sua singularidade, contribuindo para o surgimento de possibilidades avaliativas que abarquem o estatuto epistemológico dessa disciplina.

Nesse sentido, ao avaliarmos tanto a apresentação dos grupos quanto ao envolvimento dos alunos durante as aulas, consideramos todo o processo de desenvolvimento e significação do conteúdo abordado, dando espaço para que os estudantes pudessem criar e ressignificar os movimentos gímnicos à sua maneira. Assim, durante as aulas os alunos aprenderam a ginástica de forma lúdica e técnica, entretanto, os momentos de criação foram valorizados sobremaneira na avaliação, sendo o movimento criativo um dos critérios avaliativos, assim como a escolha das músicas e nome dos grupos.

Supreendentemente, os alunos levaram como movimentos criativos, alguns passos do ballet, movimentos livres com arco e fitas da ginástica rítmica, variações de pirâmides, além de passos de samba. Também evidenciamos a criatividade dos grupos na escolha das músicas para a coreografia (pop, samba e eletrônica) e respectivos nomes, como: ouro sincronizado, a grande família e pan-americanos (DIÁRIO DE CAMPO, 12/11/2019).

Vale ressaltar que nas aulas anteriores, foram realizadas revisões para que pudessemos avaliar em que medida os alunos estavam se apropriando do conteúdo em relação ao nome dos movimentos, as principais características da ginástica geral ou procedimentos de segurança. Com isso, foi possível identificar de que maneira os alunos estavam se apropriando dos movimentos e conceitos ensinados até então, de forma sistemática, significativa e processual.

Corroborando aos apontamentos dos autores, Santos et al. (2015) sinaliza que o processo avaliativo deve centrar-se na produção de sentidos para os alunos, no qual cabe ao professor realizar um constante exercício *interpretando sinais*, permitindo ao estudante compreender seu processo formativo percebendo os *indícios, rastros, vestígios e sintomas* (GINZBURG, 1991) refletindo sobre e para a ação.

Ao final das três apresentações, apenas o grupo ouro sincronizado, que era composto em sua maioria por alunas, tirou a nota máxima. Enquanto os outros grupos que, deixaram de realizar alguns dos movimentos obrigatórios, como o avião em roda perderam alguns pontos. Porém, em breve conversa realizada após a apresentação dos estudantes, decidimos que os critérios qualitativos deveriam se sobressair em relação aos aspectos quantitativos previamente estabelecidos, logo todos os grupos receberam as notas máximas em avaliação.

No dia da apresentação, chegamos mais cedo na escola e ficamos próximos a secretaria aguardando o momento de início da

intervenção para pegar os materiais e leva-los a quadra. Nesse momento, uma das alunas da turma nos procurou solicitando que abrissemos a sala de educação física para que pudessem pegar os materiais que utilizariam (fitas e colchonetes) na apresentação. Quando chegamos na quadra, antes do início da aula, os alunos já estavam distribuídos em seus respectivos grupos, realizando o ensaio da coreografia para a apresentação, aproveitando o tempo de uma aula que estava vaga, por conta da ausência de um professor. Tal atitude, nos surpreendeu e ali percebemos o quanto a turma estava envolvida com a nossa proposta (DIÁRIO DE CAMPO, 12/11/2019).

Quantitativamente utilizamos a ficha de avaliação elaborada para definir requisitos e movimentos mínimos que os alunos deveriam realizar durante a apresentação e chegamos as seguintes notas: a) ouro sincronizado: 10,0; b) a grande família: 9,2 e; pan-americanos: 9,2. Todavia, qualitativamente ao considerarmos todo o processo de construção que perpassou o envolvimento de grande parte dos alunos as sete primeiras aulas, a preocupação com o ensaio e as apresentações, estabelecemos a nota máxima para todos os grupos.

Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo analisar e discutir as experiências de formação docente na disciplina por meio do ensino da ginástica geral para os alunos do terceiro ano do ensino médio, problematizar os processos avaliativos utilizados ao longo das intervenções, bem como, compreender de que forma os alunos se apropriaram do conteúdo e se envolveram durante as intervenções.

Percebemos ao longo das intervenções que os estudantes compreenderam os aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais da ginástica geral. Por meio do que foi proposto nas aulas compreenderam as modalidades atuais, no que cerne às suas características, regras, movimentos e/ou aparelhos, entre outros. Além disso, observamos que os alunos se apropriaram dos elementos gímnicos das modalidades, possibilitando, ampliar seus aspectos motores, reconhecendo suas limitações e suas potencialidades como sujeitos singulares durante as atividades.

Cientes de que o tema da avaliação no contexto escolar, na perspectiva da área da Educação Física, se apresenta como um campo aberto que carece de discussões, buscamos por meio deste artigo, situar esta temática na abordagem do conteúdo da ginástica do Estágio Supervisionado. Contudo sinalizamos a importância de estudos futuros, que visem analisar como o processo avaliativo das instituições escolares de ensino médio, são produzidos e, sobretudo como eles influenciam ou não a prática de

atuação pedagógica dos professores dessas escolas, especialmente no que toca à Educação Física.

Por fim, é preciso refletir sobre as implicações da ginástica dentro do contexto escolar, visto que muitas vezes ela é negligenciada por falta de conhecimento. Nesse sentido, compreendemos que são necessárias maiores discussões nos cursos de formação inicial, que visam formar o profissional de Educação Física para atuar na escola, de modo que resultem em possíveis mudanças no currículo dessas instituições.

Referências

- BLOCH, M. **Introdução à história**. 3. ed. Coleção Saber. Lisboa: Europa-América, 1976
- GINZBURG, C. et al. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. **Mitos, emblemas, sinais**, p. 143-179, 1989.
- _____. **O Signo dos três**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.
- _____. **Relações de Força: História, retórica. Prova**. Trad. Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- GONÇALVES, E; SÁ, L; CALDEIRA, M. Estudo de caso. **Mídia Eletrônica, São Leopoldo, PPGEDU**, set, p. 2-636, 2005.
- NUNOMURA, M. TSUKAMOTO, M. (Org.). **Fundamentos das ginásticas**. 1.ed. Jundiaí: Fontoura, 2009. 240 p.
- YIN, R et al. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- SANTOS, W. **Currículo e avaliação na educação física: do mergulho à intervenção**. Vitória: Proteoria, 2005.
- SANTOS, W. et al. Avaliação na Educação Física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. **Educação em Revista**, v. 30, n. 4, 2014.
- _____. Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 205-218, jan./mar. 2015.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO FUTEBOL E SUAS DERIVAÇÕES: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO APRENDIZAGEM EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NUMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE SERRA/ES

Rafael dos Santos
Marcel Gustavo Guimarães Alves

Introdução

O presente estudo tem o objetivo de apresentar a experiência de estágio e o processo de ensino-aprendizagem a partir da disciplina “Estágio Supervisionado da Educação Física no Ensino Médio” do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Apesar da abrangência de conteúdos relacionados à Educação Física, realizamos uma delimitação que buscou descrever e compreender os processos de ensino-aprendizagem do futebol e suas derivações nas aulas de Educação Física para alunos do ensino médio, de forma que relatemos a experiência na/para formação docente.

Realizamos as intervenções na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Rômulo Castelo” localizado no bairro Carapina, Serra/ES. O bairro em questão se caracteriza por ser um bairro residencial, porém com um comércio muito forte, representado pelas lojas, bancos, restaurantes entre outros, nas margens da BR 101. Apesar de o comércio ser forte na região, o bairro se caracteriza como sendo área periférica, assim sendo, ocorrem muitos problemas de ordem social na região.

Assim, a escola em questão, ao estar localizada numa região próxima a muitas vias de acesso, ela recebe vasta quantidade de alunos provenientes de bairros satélites que compõem a região da Grande Carapina. Entendendo que tais bairros satélites, também são caracterizados como subúrbios e com diversos problemas de ordem social, fica fácil a compreensão que a maior parte dos alunos recebidos pela escola, é composta por uma população mais carente.

A escola, atualmente, atende apenas ao Ensino Médio nos turnos matutino e vespertino. Em relação à estrutura física, podemos destacar 11 salas de aula distribuídas em dois andares de pavimentos, biblioteca, sala de informática, auditório e quadra poliesportiva. Com relação aos recursos materiais, a escola dispõe de uma quantidade limitada de materiais, mas que em nossa compreensão, apesar de não serem abundantes é possível realizar um planejamento adequado. E em relação à estrutura humana, constatamos que a escola possui excelente corpo pedagógico, muito preocupado com a formação dos escolares, de forma a garantir uma formação cultural ampla, para além dos conteúdos pré-programados. Além de receber os estagiários, de diversas matérias muito bem.

Entrando, nos processos de observação e aplicação do planejamento para as aulas na escola, nosso período de estágio foi de setembro a novembro de 2019. Em que, a

princípio, teria que completar 10 aulas na turma do 1º ano M3, mas que devido a contratempos realizamos apenas 8 aulas, com a última destinada a aplicação de prova teórica. Como dito anteriormente a turma escolhida para nosso estágio foi o 1º ano M3, esta turma se caracterizava como sendo bastante ativa, mesmo com alguns alunos não gostando de aulas de Educação Física, eles participavam das aulas. Porém, podemos observar que apesar de numerosos, eram em média 35 alunos por aula, eles eram bastante calados, recebiam as informações, mas não faziam muitas indagações mesmo com dúvidas sobre algo.

Para tanto, como a professora Tatiani Subtil já tinha um planejamento para todos os primeiros anos, entramos no estágio para desenvolver o conteúdo programado por ela: “Futebol e suas derivações”. Tínhamos o conteúdo idealizado pela professora regente, mas os planejamentos das aulas foram todos organizados pelos estagiários. Desta maneira, entendemos que todo o processo de relacionamento interpessoal com a professora Tatiani foi muito bom que demonstrou ser bastante comprometida com o ensino da Educação Física na escola, com posicionamentos firmes e rigorosos com os alunos para o bom desenvolvimento das aulas. Também compreendemos que a professora Silvana Ventorim contribui muito em nossa formação nos dando assistência nos planejamentos e aplicação dos conteúdos, dicas de controle de turma, dentre outras.

O conteúdo em si foi um grande desafio para nós, uma vez que ficávamos nos questionando sobre como aplicar tais modalidades de futebol (campo, society, areia, futsal e futebol paraolímpico (fut. 5 e fut. 7)) dispendo apenas de uma quadra para aplicação prática da modalidade e qual tipo de futebol ensinávamos, se era o esporte (futebol) na escola ou esporte (futebol) da escola.

Corroboramos com Santin (2007) ao conceituar ambos relatando que o esporte **na** escola é a pura reprodução do esporte como ele já existe no ambiente escolar. Já o esporte **da** escola, se constitui sendo transformado, modificado, adaptado segundo as necessidades e os objetivos educacionais que a Educação Física escolar pretende realizar, preocupada com a inclusão de todos nas atividades de forma conjunta, sem importar-se com vitória ou derrota, mas dando valor maior ao processo educativo e adaptativo que ocorre durante a prática.

Diante disso, centramos-nos no que é específico, o movimento esportivo, em especial, ao futebol e suas variações. Historicamente, o esporte na Educação Física escolar surge com um viés tecnicista, cujo foco era o aprimoramento físico e técnico. Isto é, o intuito inicial era melhorar a aptidão física e criar campeões, de forma a eliminar críticas internas e transparecer um clima de prosperidade – por meio do êxito nas competições de alto nível (internacionais). Contudo, mais a frente (término da ditadura militar) emergiu o chamado Movimento Renovador da Educação Física Brasileira, da década de 1980, formulando o ensino dos esportes nas escolas brasileiras em outras bases conceituais, ou seja, de uma forma que esse ensino contribua efetivamente para a formação crítica e cidadã dos nossos alunos. (GONZÁLES; BRACH, 2012)

Desse modo, cabe então promover mudanças de caráter crítico, tanto na ação quanto na reflexão, que perpassam os movimentos esportivos. Isto é, proporcionar condições que fomentam nos alunos a capacidade de questionar e analisar as condições e complexidade às diferentes realidades esportivas, como por exemplo, a participação em igualdade de condições na realização dos esportes – nesse caso, o futebol e suas variações.

Metodologia

Este artigo trata-se de uma narrativa da experiência vivenciada na disciplina de “Estágio Supervisionado da Educação Física no Ensino Médio” do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo. Cujo período de estágio foi de setembro a novembro de 2019, na EEEFM Rômulo Castelo, com a turma do 1º M3, na qual era composta por 35 alunos. Para tal, corroboramos com o conceito de narrativa de Benjamin (1994) ao dizer que se trata 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. Ele 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 (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Os instrumentos para produção de dados se constituíram em observações das aulas, planejamentos documentados, relatórios, fotografias, videograções e memórias dos estagiários. De modo a garantir o relato fiel dos acontecimentos referentes à experiência na disciplina de estágio em questão.

A educação física e o processo de ensino-aprendizagem no ensino médio

Vivemos em uma realidade na qual a Educação Física Escolar é classificada como uma disciplina de pouca importância no cenário escolar, muitas vezes vista somente como uma forma de distrair a mente (sair da sala de aula), sendo tratada como uma prática na qual o aluno não possui uma formação, ainda mais no ensino médio, em que os olhares estão todos voltados para o sucesso no vestibular ou o envolvimento com o mundo do trabalho. Nesse sentido, como mencionado, buscamos proporcionar o desenvolvimento integral do aluno, de forma que amplie o acervo cultural dos alunos a partir das práticas corporais. Ou seja, “[...] compreendemos que a Educação Física ao trabalhar sob o viés da Cultura Corporal de Movimento, possibilita ao aluno uma melhor compreensão de como um determinado conteúdo está atravessado por aspectos sociais, fisiológicos, técnicos, culturais, históricos, políticos e econômicos” (ALMEIDA, FARIA, PENHA, 2012, p. 23). Ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCN) reforçam:

[...] pensar uma educação escolar capaz de realizar a educação em sua plenitude, implica em refletir sobre as práticas pedagógicas já consolidadas e problematizá-las no sentido de produzir a incorporação das múltiplas dimensões de realização do humano como uma das grandes finalidades da escolarização básica. (DCNs, 2013, p. 167).

A partir do exposto, com a ênfase dada ao vestibular em detrimento da dimensão físico-corpórea, identificamos que a Educação Física é levada pelos alunos quase como uma obrigação, em que os alunos ao decorrer das aulas questionavam a todo o momento a prática da Educação Física, como por exemplo: *“Professor, posso ficar sentado(a) hoje?; Professor, é obrigado a fazer? Professor, não estou bem para fazer a sua aula hoje; Professor, não quero suar hoje; Professor...”*. Nesse sentido, Darido et.al, (1999, p.138) afirma que o “ensino médio um caráter terminal, diretamente voltado ou, para a formação de técnicos de nível médio ou para o ensino preparatório para a universidade.”

Notoriamente, o grande desafio foi proporcionar uma experiência lúdico-desportiva, em que envolvesse a maioria dos estudantes e, ainda, proporcionasse uma prática pelo prazer e não pela obrigação, de maneira a não cair na instrumentalização da prática esportiva, ou seja, a subordinação aos códigos da instituição esportiva que privilegia o rendimento, competição, regulamentação rígidas, comparações etc. (BRACHT, 1992).

Nesse sentido, o conteúdo (Futebol e derivações) ensinado foi compreendido como imprescindível para a formação humana e, para tanto, apoiamos na abordagem crítico-emancipatória (KUNZ, 1994) para o desenvolvimento das aulas fazendo com que os alunos fossem instigados a refletir criticamente sobre suas ações no decorrer das aulas ao se apropriarem dos conhecimentos da unidade. Para as aulas realizamos uma transposição pedagógica do conteúdo, na qual o futebol e derivações se transformaram em conteúdo didático a partir do que os alunos já conheciam sobre a temática, partindo da ideia do planejamento participativo.

Diante disso, vale ressaltar que as aulas foram estruturadas de forma ampliada, enfatizando a relação do futebol com temas transversais – futebol e gênero; futebol e mídia; futebol e educação; futebol e saúde; futebol e lazer. É importante destacar que, ao romper com uma prática tecnicista que privilegia ao exercício de certas habilidades e destrezas, foi desafiador tanto para os alunos, visto que a maioria está acostumada ao simples movimento, quanto para o professor, que buscou meios de motivar e ampliar a visão dos estudantes. Sendo assim, a “quebra de paradigmas” trouxe resistências, em que os alunos demonstraram pouco ânimo e pouca participação nas discussões e nas práticas.

Contudo, ao decorrer das aulas, a partir da relação construída com os estudantes, em que buscamos nos aproximar, conhecer as individualidades de cada um e elaborar junto às intervenções, as aulas resultaram no maior envolvimento e participação dos estudantes no processo formativo, tornando a aula um espaço-tempo vivo, pulsante e interessante para todos. Nessa direção, confirmamos com a ideia de Correia (2003) que o planejamento participativo aumenta os níveis de participação e motivação dos alunos nas atividades propostas e valorização da disciplina pelos alunos.

Por meio das avaliações, em que verificamos ao término de cada aula se os objetivos foram completamente atingidos, parcialmente atingidos ou não atingidos, percebemos nos estudantes uma produção conceitual ampla acerca do conteúdo, capazes de problematizar, refletir e discutir as realidades esportivas e, também, sobre as suas possibilidades corporais de forma a exercê-las de maneira significativa e autônoma. A partir do exposto, alguns estudantes relatam: *“Professor, eu nunca tinha parado para pensar nessas questões. Estou gostando desses debates.”* (Estudante 1, aula); *A mulher no futebol, no esporte em geral, por quê não tem a mesma visibilidade, remuneração e tal?* (Estudante 2, aula).

Entendemos a Educação Física no ensino médio como uma disciplina que implica além da parte procedimental, que deve promover reflexão por meio do conteúdo sistematizado, promovendo discussões que problematizem e ampliem os saberes dos estudantes, de forma a abranger as múltiplas dimensões do desenvolvimento. E, Darido et.al., (1999, p.140) afirma que:

A Educação Física no 2o grau deve proporcionar ao aluno conhecimento sobre a cultura corporal de movimentos, que implicam compreensão, reflexão, análise crítica, etc. A aquisição de tal corpo de conhecimentos deverá ocorrer em relação as vivências das atividades corporais com objetivos vinculados ao lazer, saúde/bem estar e expressão de sentimentos. Este objetivo precisa ser garantido a todos os alunos, pois permitirá uma plena autonomia no usufruto das formas culturais do movimento.

Por fim, é importante destacar que a experiência de intervir no ensino médio é desafiante, no sentido de lidar com jovens trabalhadores - que buscam minimizar esforços nas aulas e jovens tecnológicos - apegados aos celulares e, desse modo, coube elaborar planejamentos alternativos que buscassem motivar os estudantes e pudessem participar ativamente das aulas. Sendo assim, o estágio no ensino médio ampliou nossas capacidades didáticas, no sentido de ampliar nossas possibilidades de intervenções, além de expandir a relação interpessoal entre professor e aluno.

Considerações finais

As aulas de Educação Física no ensino médio se mostraram, ao mesmo tempo, desafiante e enriquecedora e, percebemos que proporcionar experiências positivas de aprendizagem são fundamentais para que os mesmos se motivem a participar ativamente das aulas de Educação Física. Diante disso, nos parece possível afirmar que as aulas que privilegia as múltiplas dimensões e as relações com temas transversais, que ultrapasse a simples reprodução de movimento, contribui positivamente para o processo aprendizagem, resultando em uma maior envolvimento e participação dos alunos e, assim, acarretando na valorização da Educação Física escolar.

Ao intervir no ensino médio, foram exigidos métodos alternativos que envolvesse a maior parte dos estudantes e, apesar do desgaste no sentido de providenciar recursos teóricos para fundamentar as discussões e fomentar os alunos a refletir criticamente, conseguimos qualificar nossa formação docente no sentido de ampliar nossos meios de intervenção e, também, encontramos vantagens no sentido de envolver a grande parte dos estudantes nas aulas.

Sendo assim, o estágio supervisionado nos possibilitou um aprofundamento em conhecimentos teóricos e práticos, em especial, sobre a docência, uma vez que nos provocou a encontrar maneiras alternativas de aprendizagem e qualificando nossa formação docente, tanto no aspecto didático, quanto no aspecto interpessoal.

Referências

- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- CORREIA, W.R. Planejamento participativo e o ensino de Educação Física no 2o grau. **Revista Paulista de Educação Física**, supl. n.2, p.43-48, 1996
- DARIDO, S.C et.al. Educação Física no ensino médio: reflexões e ações. **MOTRIZ**, volume 5, número 2, dezembro, 1999.
- GONZÁLES, F. J.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos: fascículo de disciplina do Curso de Educação Física**. Vitória: Ufes, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica. Brasília, 2013.
- SANTIN, S. Esporte Educacional: esporte na escola e esporte da escola. **SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA**, v. 26, p. 254-265, 2007.

O USO DO CELULAR, A SEGREGAÇÃO DE GRUPOS E A FIGURA DO ESTAGIÁRIO NO ENSINO MÉDIO

Camila Moreira
Gabriela Borel Delarmelina
Joscelino das Posses Neto
Matheus Rosseto Marques Colodetti

Introdução

O ciclo do estágio supervisionado, desde seu princípio (ensino infantil) até sua conclusão (ensino médio), estabelece um conjunto de vivências complexas e essas formam um dos principais pilares na formação de um professor. Com tal formação, surgem algumas problematizações no ambiente escolar como o uso do celular nas aulas de Educação Física, a segregação em grupos dentro da sala e a figura do estagiário no ensino médio e a relação dos alunos com sua presença em sala de aula. Muito disso se dá em função da idade próxima entre nós, estagiários, e o público escolar.

A escola EEEM - Escola Estadual de Ensino Médio Arnulpho Mattos³⁰, além de oferecer a educação em nível médio, também oferece cursos técnicos, buscando qualificar os alunos para o mercado de trabalho através da Educação Profissional³¹. A escola também apresenta uma boa estrutura, tendo: alimentação escolar para os alunos, acesso à internet, 20 salas de aulas, sala de professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra de esportes coberta, auditório, cozinha, biblioteca, banheiros, refeitório e entre outros espaços para maior conforto de todo o corpo escolar.

Apesar de a estrutura ser satisfatória, muitos problemas são encontrados em relação aos materiais para a Educação Física. Durante as aulas contamos apenas com uma bola de futsal, conteúdo a ser trabalhado em nossa passagem pela escola. O professor Fernando Guidoni³², que nos recebeu na escola, buscava adaptar alguns materiais para que, de fato, a aula fosse mais produtiva. Para tanto, uma bola de handebol também foi utilizada para jogar futsal. Mesmo com a escassez de materiais, os alunos eram engajados nas aulas do professor e, por este motivo, ele dividia a turma em dois grupos, de modo a otimizar a participação e o aprendizado.

Em nosso estágio na escola foram realizadas um total de sete intervenções em uma turma de terceiro ano do ensino médio. As aulas tinham a duração de 55 minutos, sendo iniciada às 08h50min e finalizada às 9h45min, preservando os 5 minutos finais para que os alunos pudessem se organizar para seguir a rotina escolar. A turma era composta por 35 alunos, aproximadamente, sendo majoritariamente composta por meninos. Entretanto, no tocante à participação de indivíduos dos dois gêneros nas aulas, não houve influências perceptíveis do número reduzido de meninas como condicionante

³⁰ Escola Pública Estadual com a opção de Ensino Profissionalizante integrado ao médio.

³¹ Os cursos oferecidos na escola são de Eletrotécnica e de mecânica.

³² Professor de Educação Física da escola em questão que nos recebeu como estagiários. A escola conta com dois professores para a Educação Física.

para a participação das mesmas. Ao fim da aula, tínhamos 20 minutos para conversar sobre as atividades porque os alunos estavam no intervalo.

Em seguida desempenhávamos ainda como atividade de estágio, a observação das aulas do grupo que viria a intervir na aula seguinte à nossa, de mesma duração. Nesta aula, tentávamos integrar os alunos que ocupavam os espaços escolhidos pelo grupo para desenvolver o conteúdo, de modo a compreender como o mesmo era executado junto com os alunos e a relação deles tanto com o conteúdo, quanto com os estagiários. Apesar de o conteúdo ser o mesmo, ele foi trabalhado e avaliado de maneira distinta entre os grupos. Essa atividade, portanto, se mostrou tão importante quanto à primeira. A observação nos permite, para além de contribuir com a prática docente dos colegas, aprimorar as nossas aulas e ampliar o leque de possibilidades existentes de como um conteúdo é trabalhado.

Dessa forma, conseguimos estabelecer com uma dinâmica de articulação e construção de saberes teórico-práticos de modo a contribuir fortemente para a nossa formação. É importante apontar que a postura do alunos frente aos estagiários foi distintas nas duas turmas. Esta, da observação, que era de primeiro ano do ensino médio, transpareceu, por meio da postura diante das aulas, entender a importância desse momento formativo para nós que estávamos naquele local e colaboraram com os professores.

No que diz respeito ao conteúdo, o professor elencou o futsal para ser desenvolvido no trimestre letivo em questão. A abordagem dele partia da utilização do jogo formal em espaço reduzido. Nós do grupo, entendendo todos os sentidos e significados atribuídos pelos alunos à essa prática, decidimos trabalhar com as diferentes manifestações da modalidade. A princípio, a adesão dos alunos na aula foi produtiva, mas isso foi se perdendo durante o processo e só conseguimos retomar na fase final, mesmo que com poucas intervenções. De fato a figura do estagiário nas aulas se mostrou ser um fator determinante para a participação e adesão deles, sendo essa uma das questões a serem discutidas neste artigo.

As resistências, então, se mostraram de diferentes modos: ora os alunos jogavam alguma outra variação da modalidade no fundo da quadra com materiais levados por ele; ora variavam o esporte e faziam uso de outros jogos³³. A utilização do celular surge, neste contexto, como a principal estratégia utilizada pelos alunos para não aderir às intervenções, bem como o uso dos fones de ouvido. Essa questão nos chamou atenção e também será discutida no desenvolvimento do artigo.

Por fim, a segregação de grupos pelo professor da escola também parecia atuar naquele meio de maneira a influenciar nas próprias relações tidas em sala de aula. Deste

³³ O professor tinha a sua disposição alguns jogos, como dominó, e os utilizava quando os alunos não queriam participar das aulas. Além disso, a escola contava com um espaço reservado para jogos de mesa e de tabuleiro ao lado da quadra poliesportiva.

modo, faz-se importante a investigação do ambiente de ensino-aprendizagem dividindo os alunos entre mais e menos habilidosos.

Neste caminho, os mais diversos tipos de desafios atravessaram nossa entrada, permanência e adesão dos alunos às aulas. Fato é que, de todas as etapas cumpridas até agora da disciplina de Estágio Supervisionado no curso de licenciatura em Educação Física, essa foi, sem dúvidas, a mais desafiadora.

Objetivo

Como objetivo geral, o trabalho busca discutir sobre as experiências da disciplina de Estágio Supervisionado de Educação Física no Ensino Médio com o ensino do futsal da escola EEEM - Escola Estadual de Ensino Médio Arnulpho Mattos, com o terceiro ano do ensino médio. Como objetivos específicos, destacamos: a) Descrever o processo entrada do estagiário na escola, bem como sua permanência e os caminhos do processo de ensino-aprendizagem da Educação Física no ensino médio; b) Discutir as resistências no ambiente escolar e os meios utilizados para tal; c) Compreender a relação dos alunos com o critério de divisão da turma elencado pelo professor.

Desenvolvimento

O uso do celular. O uso do celular se torna um grande obstáculo para os professores no Ensino Médio onde os alunos em sua maioria possuem um aparelho eletrônico para fins educativos ou para passar o tempo (RAZENTE, 2016). Bento e Cavalcante (2013) relatam algumas possibilidades de usar celular em algumas disciplinas com prévio planejamento escolar, como a funcionalidade da calculadora para realizar contas, tradutor para disciplina de língua estrangeira ou para realizar pesquisas. Na disciplina de Educação Física o uso do celular pode ser útil para pesquisas, porém no momento das atividades práticas não é necessário seu uso, contudo, como os jovens ficam a cada dia mais dependentes do aparelho, eles deixam de usufruir das aulas práticas para utilizar o mesmo, quando o uso do mesmo é permitido.

Lopes e Pimenta (2017) explicam a resistência dos professores para o uso do celular dentro das salas, pois a maioria dos alunos que usam os celulares ocasionam dispersão e distração. Nas aulas de Educação Física o uso de celular interfere na prática, como citado anteriormente há a dispersão prejudicando não somente a aprendizagem de quem faz o uso, afetando também outros educandos juntamente com o responsável pela aula.

Batista e Barcelos (2013) indicam algumas problemáticas que o uso do celular pode acarretar, indica que o toque ao receber uma mensagem ou chamada, ou até mesmo ouvir música sem o uso do fone de ouvido pode atrapalhar aos demais alunos e também no decorrer da aula, envios de mensagens inadequadas.

Assim, os usos dessas tecnologias precisam ser revistos no planejamento escolar, pois existem possibilidades positivas e negativas para tal uso, entretanto necessita-se de novas possibilidades e planejamento para o uso adequado do aparelho.

A segregação de grupos. Até agora nas experiências com estágio supervisionado observamos diversos tipos de organização de aulas. Os professores buscam estruturar e otimizar o andamento da aula, de modo a proporcionar maior participação dos alunos, evitando fila e momentos que possam ser de dispersão do conteúdo que está sendo trabalhado. Além disso, a divisão em grupos possibilita uma melhor organização e avaliação do professor, entretanto essa deve ser feita de forma com que todos participem de forma igualitária, sendo a cautela é primordial, pois cada sujeito responde de forma diferente a cada conteúdo proposto, possibilitando incluir alunos para ajudar outros alunos, ocorrendo o processo de ensino-aprendizagem de ambas as partes.

No estágio nas turmas de ensino médio, nos deparamos com uma dinâmica um tanto quanto diferente, onde os alunos eram orientados pelo professor a se organizarem em dois grupos: os mais habilidosos e menos habilidosos. A primeira reação que tivemos em relação a isso é de qual é a relação dos próprios alunos com a proposta e qual é a régua utilizada pelos mesmos para medir quem tinha ou não tinha habilidade. Mais do que isso, e se o aluno não se encaixasse em nenhum dos grupos, o que seria feito? Infelizmente, nosso tempo na escola não nos permitiu responder essas questões, mas podemos fazer algumas considerações.

Uma narrativa muito presente entre os que se consideravam menos habilidosos que previa o jogo dos “mais habilidosos”. Esta era marcada pela utilização do termo “fominha”, caracterizando o jogo realizado por essa parcela como de pouca interação e participação dos componentes da prática. Há, também, situações em que os que se encontravam na fronteira entre mais habilidosos e menos habilidosos fosse para o jogo considerado de menor exigência técnica, tendo em vista que lá ele se destacaria.

A partir dessas primeiras considerações, pode-se descartar que é uma necessidade e fator que assegura a participação de alguns alunos em aula o papel de protagonista nos jogos e de outros a vontade de participar coletivamente do que está sendo proposto. Isso ficou ainda mais claro quando trabalhamos com uma brincadeira popular de invasão que previa princípios parecidos com os dos jogos coletivos. Neste jogo, a maior parte da turma participou e o grupo foi dividido por nós, estagiários, promovendo, ainda, a interação de todos os alunos da turma.

Pode-se perceber, também, os sentidos e significados dados por cada um à prática em questão. Se em um dos grupos o esporte era visto como momento de interação, no outro a perspectiva dos alunos partia para o campo da competição.

Além disso, nós consideramos que a interação de alunos com mais experiência na modalidade pode contribuir fortemente para o desenvolvimento e o processo de ensino-aprendizagem de outros que não tiveram tanto contato com o esporte em questão. De fato isso é fundamental para nós que partimos de uma abordagem construtivista do ensino do futsal.

Portanto, no decorrer de nossas aulas, nós optamos por não trabalhar com essa divisão e segregação. De forma geral, apesar de usarmos a divisão de grupos, fizemos a mesma de maneira aleatória, provocando os mesmos em relação à dinâmica pré-estabelecida pelo professor. Neste momento, os alunos evadiram as aulas, de modo que é evidenciado como comum no contexto de participação esportiva por Mello e colaboradores (2011), os jovens têm expectativas e quando não cumpridas eles evadem ou buscam pela direção a fim de que elas sejam atendidas. No final de nossas intervenções, aqueles que permaneceram em aula já se dividiam sem o critério “habilidade” como determinante, mostrando essa ser uma barreira superada.

A figura do estagiário no ensino médio. Durante a graduação nós, estudantes de licenciatura em Educação Física na UFES, assumimos o papel de estagiários nas escolas da região da Grande Vitória do quinto ao oitavo período do curso. Neste caminho, que representa metade do nosso tempo na universidade, trabalhamos com todas as etapas da educação básica. Os processos e métodos das disciplinas de estágio são semelhantes e conversam nos diferentes períodos, entretanto, nunca são iguais. Para nós, estudantes do oitavo período, este parecia ser o espaço ideal para nossa entrada, sendo esta etapa educacional almejado por muitos colegas como objetivo de trabalho após a formação. De fato é a impressão que temos, e muito são os motivos: proximidade de idades; facilidade na comunicação; interesses comuns; a própria participação do professor nas aulas e nos jogos.

Porém, a realidade encontrada quando nos deparamos com o estágio no ensino médio foi bem diferente do que o imaginado. Sem dúvidas, entre todas as outras etapas, essa foi a mais desafiadora. Os que considerávamos como pontos positivos para a entrada se apresentaram como dificultadores para sermos reconhecidos como professores naquele espaço, dificultando, inclusive, a comunicação professor-aluno.

Em nosso caso, a figura do estagiário no ensino médio foi vista e tratada como irrelevante, aspecto esse que ficou claro em algumas falas de alunos, como “*mas vocês não são os professores!*”, em episódio ocorrido em uma de nossas intervenções, a pergunta que fica e nos faz pensar é: Será que essa precarização na identidade do estagiário é uma cultura da escola por nos tratar como uma figura que não é dada como importante em seu contexto pois já existe o profissional da área, ou, por que somos vistos como mero ajudantes? Esses são elementos que nos prejudicam, pois somos somente vistos como “os estagiários” e não como futuros profissionais da área, restringindo nosso campo de aula e diminuindo a possibilidade da construção de novos conteúdos a serem trabalhados.

Considerações finais

Como citado brevemente no texto, tivemos esses como nossos maiores desafios, nos ajudando a crescer como futuros professores de Educação Física. Percebemos que

são essas as situações que iremos enfrentar no dia a dia dentro âmbito escolar e, logo, planejar, otimizar e ser flexível com os educandos é o que torna e faz o sucesso das aulas. Com idade similares, percebemos que a dificuldade aumenta para ter o controle da turma, mas com o decorrer do tempo isso pode ser resolvido.

Referências

- RAZENTE, Dilza Maria Radigonda, **O USO DO CELULAR NA SALA DE AULA: uma ferramenta pedagógica e alternativa em prol do ensino de Educação Física**, Volume 1, Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor de PDE, 2016
- BENTO, Maria Cristina Marcelino, CAVALCANTE, Rafaela dos Santos, **Tecnologias Móveis em Educação: o uso do celular na sala de aula**, ECCOM, v. 4, n. 7, jan./jun. 2013
- BATISTA, Silvia Cristina Freitas, BARCELOS, Gilmara Teixeira, **ANÁLISE DO USO DO CELULAR NO CONTEXTO EDUCACIONAL**, V. 11 Nº 1, julho, 2013
- LOPES, Priscila Almeida, PIMENTA, Cintia Cerqueira Cunha, **O uso do celular em sala de aula como ferramenta pedagógica: Benefícios e desafios**, Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v.3, n.1, p.52-66, 2017. CAp UFPE.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Gabriel Portella
Thiago Neves

Introdução

A troca de experiências foram muito formativas, pois refletimos no que pode ser trabalhado e de que maneira os conteúdos podem ser melhor abordados, ampliando nossa visão sobre como é trabalhar em cada etapa da educação básica. Nesse estágio para nós foi o mais desafiador, pois os alunos tinham aproximadamente a nossa idade, por ser um curto período de tempo em que ficamos com a turma e, por isso, não conseguimos criar um vínculo de respeito entre aluno e professor.

A escola em que fizemos nossa intervenção foi a EEEM Arnulpho Mattos, localizada na Cidade de Vitória-ES, no Bairro República, possui uma boa estrutura, com quadra coberta, porém com materiais escassos. Ela é uma instituição estadual e oferta ensino médio e técnico. Ficamos responsáveis pela turma do 2º ano, onde o Professor regente Fernando Guidoni nos deu a oportunidade de atuar como docentes, mostrando as dificuldades e o melhor caminho para conseguirmos alcançar os objetivos em cada aula. Ele especificou o tema futsal para a gente trabalhar com os alunos durante o trimestre, como previsto no seu planejamento, onde ele atuou com outras modalidades durante o decorrer do ano.

Na chamada tinha aproximadamente 40 alunos, mas os alunos que frequentavam as aulas eram em média 24/25. A turma era dividida entre os que gostavam e mostravam certa habilidade com o futsal e a outra parte não tinha muita experiência com a modalidade, com isso gerava um certo desinteresse desse grupo. Ficamos aproximadamente 3 meses na instituição, onde observamos 2 aulas e após isso, começamos a nossa intervenção, que foram 7 aulas ministradas e 4 aulas observadas dos colegas. Tivemos problemas por conta do clima(chuva), de provas e paralisações dos rodoviários, que não nos permitiu cumprir com o plano de unidade previsto que eram de 10 aulas.

O conteúdo foi o futsal, que foi escolhido pelo professor e nós apenas desenvolvemos com as nossas metodologias, que tinham como principais objetivos: conhecer novas vertentes e formas de jogo do futebol a partir de brincadeiras e com a tematização de assuntos da atualidade; vivenciar o futebol, o futsal, considerando na forma de brincadeira seus posicionamentos, organizações táticas e fundamentos teóricos; valorizar a participação do trabalho em grupo nos jogos e brincadeiras abordados, respeitando os colegas durante o jogo.

Dentre os conhecimentos que foram trabalhados durante esse curto período em que ficamos na escola, os que mais ficaram nítidos que foram adquiridos pelos alunos, são as dificuldades, preconceitos e história do futebol feminino, amador e profissional e como a mídia pode interferir no futebol. Para nós estagiários a maior aprendizagem foi

como lidar com as diferenças de interesses dos alunos com Educação Física, pois alguns queriam apenas jogar o futsal, outros queriam mexer no celular e outros não queriam fazer nada. Isso nos fez refletir sobre em como negociar com os alunos para motivá-los a participar e a ter um melhor planejamento, para se adequar às especificidades da turma.

Metodologia

A Educação Física oferece aos alunos um amplo leque da cultura corporal do movimento, favorecendo aos alunos uma gama de conteúdo a serem trabalhados com eles e possibilitando a participação nas atividades físicas, sempre respeitando a individualidade humana.

Dentro desse leque buscamos através da abordagem Crítica Emancipatória trabalhar a emancipação do sujeito, o transformando em um sujeito crítico, capaz de refletir sobre determinada prática ou assunto, fazendo com que ele seja capacitado a opinar até mesmo em práticas que sempre o fizeram repetir o que foi passado como no caso do esporte. É necessário que o indivíduo seja capaz de questionar diversas questões como condições de adaptações, como aquele esporte pode ser praticado em um terreno inapropriado, como trabalhá-lo em um cenário social diferente do que está inserido. Como bem diz, Kunz (2004, p. 31),

O aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para 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 problematizaram sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica.

Dessa forma, durante nossas aulas nesse trimestre, trabalhamos aos finais das aulas 3, 4 e 5 uma roda de conversa sobre os temas que norteiam o mundo do futebol, como futebol masculino e feminino, investimento e mídia, futebol amador e profissional, trazendo para eles informações sobre o tema como uma manchete de jornal, capa de revista ou um vídeo curto que trabalhe esses temas com o objetivo de questioná-los e incitarem que eles deem as opiniões para que possamos ouvi-los e também possam ajudá-los a desenvolverem o trabalho final e assim torná-los capazes de expor a opinião em assuntos tão contundentes nas vertentes do futebol.

Esses temas foram trabalhados em uma atividade avaliativa para conseguirmos avaliar o que a turma conseguiu absorver daquilo que foi passado dos assuntos em pauta, e da vivência ou não vivencia nesse aspecto, vamos poder observar de aula em aula a vontade de se expressar de cada um e o modo de pensar e criticar aquilo que foi posto na roda de conversa.

Os desafios do ensino do futsal no Ensino Médio

A nossa turma era bastante diversificada, tendo interesses diferentes no mesmo ambiente, e para nós professores em formação, que até então tínhamos trabalhado somente com turmas até o Ensino Fundamental II, foi uma surpresa, encontrar com uma quantidade maior de alunos que tinham resistência em participar das aulas, com diversas justificativas, dentre elas, o trabalho após a aula, a não identificação com o tema, alegando algum tipo de lesão e etc. Nossa maior dificuldade foi encontrar no futsal atividades que propiciassem a vontade de vivenciar as práticas aos alunos e não recorrendo a estratégias de punição para quem não participar, buscando incluir a todos no processo de formação, e lembrando em diálogo a importância do conteúdo trabalhado para eles.

Nesse processo, levamos atividades lúdicas como pique bandeira, jogos desportivos, brincadeiras vivenciadas na infância (ex.: linha, furingo), para desenvolver os nossos objetivos de cada aula e ao final de cada uma, utilizávamos do diálogo em forma de conversa, para refletir sobre o que foi trabalhado durante a aula.

A partir da 3ª aula começamos a utilizar de outra estratégia para melhor entendimento da turma, tanto das aulas, quanto para o trabalho final, onde nós dividíamos a turma uma parte iria para quadra e a outra para a biblioteca com a troca a troca dos grupos e, ao final, juntávamos todos para a conversa final.

O grupo que ficava na quadra vivenciava a atividade prevista para o dia e a outra parte discutia os temas para o trabalho final, que eram sobre (futebol feminino/masculino/profissional/amador e mídia no esporte), onde cada um teve um texto base a respeito desses temas, inclusive sobre como futebol é desenvolvido no Espírito Santo.

O objetivo era que ao final do período em que estagiamos na escola, ou seja nas duas últimas aulas fossem apresentados esses trabalhos de maneiras criativas, porém somente um grupo apresentou, mesmo com todas as discussões realizadas nesse período de 3 aulas que ficamos com a turma dividida, e essa apresentação foi bem pertinente, pois eles realizaram em forma de programa esportivo e demonstraram o preconceito ainda existente sobre o futebol feminino. Logo após houve um debate a respeito de sua história e porque é tão enraizada essa diferença existente na mesma modalidade, mas entre os gêneros.

Se todos os grupos tivessem apresentado, teria sido valioso essa tentativa, porém esbarramos na falta de tempo e nos problemas citados. Com isso criou uma lacuna entre as aulas e não foi possível ter uma sequência que de fato permitissem a maior apropriação na nossa forma de ministrar as aulas e nos objetivos planejados.

Na divisão das turmas identificamos, que uma parte dos alunos tinham maior interesse e experiência com o futsal já sabendo as posições táticas, também possuindo uma boa técnica. Já o outro grupo não tinha muita vivência com o futsal e não demonstrava muito interesse com a prática, tinha dificuldades de entender as atividades

pois não tinham noção de tática. Claramente tinha um grupo que dominava a prática do futsal e outros repudiavam. Tivemos duas atividades, que ficou evidenciado essa característica da turma: a primeira foi do pique bandeira onde apenas um grupo entendeu a brincadeira, a outra foi do futsal com investimento e sem investimento, onde novamente só uma parte da turma participou com eficiência.

Entendemos que a divisão dos grupos pode ter influenciado nessa diferença existente na participação dos alunos durante as aulas, pois, colocamos os alunos com mais afinidade com a modalidade juntos, e separando dos que tinham menos, sendo que se houvesse uma associação entre esses alunos poderia ser mais motivante para todos vivenciarem, já que eram atividades que necessitava da participação de todo o grupo. Um dos motivos para esse equívoco na separação, foi o pouco tempo de observação, não nos dando a chance de diagnosticar corretamente as características de cada aluno e cada grupo existente na turma.

Considerações Finais

O Estágio Supervisionado de Educação Física no Ensino Médio, teve um caráter bastante formativo, na nossa iniciação como docente, a escola nos acolheu bem. O professor Fernando Guidoni nos deu orientações sobre as nossas atitudes com a turma, por exemplo de participarmos junto a eles nas atividades, de colocar quem não participa para arbitrar e etc. Teve muita importância a presença da professora Silvana em todas as aulas, nos acompanhando em nossas intervenções e sempre nos dando um feedback das nossas aulas, nos apontando no que podíamos melhorar, nossa postura com a turma, fazendo críticas construtivas e também nos elogiando quando merecemos. A experiência foi gratificante para nossa formação, onde pudemos errar, para aprender com os erros e assim melhorar a partir disso.

Referências

KUNZ, Eleonor. (2004, p.31). Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Unijuí. 2004.

DA GINÁSTICA À INCLUSÃO: RELATOS DE UM ESTÁGIO NO ENSINO MÉDIO

Leonardo Secchin Rocon
Lucas Furtado Domingos
Ricardo Oliveira Savergenini

Introdução:

Esse artigo visa ilustrar como foram as aulas de Educação Física com uma turma de 3º ano do ensino médio na escola Rômulo Castelo. O conteúdo programático foi Ginástica, onde foram trabalhadas algumas famílias da ginástica (saltar, equilibrar, equilibrar-se e transportar) e a ginástica artística. Vamos dividir a discussão aqui em três questões que surgiram durante as nossas intervenções. Primeiro ponto foi o medo de se trabalhar com ginástica. Segundo, adaptar as aulas para inclusão dos cadeirantes, sem segurar o desenvolvimento dos outros alunos. E terceiro foi aplicar prova teórica na educação física pela primeira vez.

Traremos a visão de alguns autores sobre o tema “Inclusão escolar”, para fomentar nossa discussão acerca da intervenção no ensino médio na disciplina de Estágio Supervisionado de Educação Física no Ensino Médio. Faremos relatos das aulas e suas discussões. O projeto de intervenção foi assim organizado: Objetivo geral: Proporcionar a prática das várias modalidades ginásticas nas aulas de Ginástica numa turma de 3º ano do ensino médio na escola Rômulo Castelo. Objetivos específicos: Incluir os alunos cadeirantes nas aulas de ginástica ministradas; apresentar a forma como foi trabalhada a adaptação das aulas de Ginástica para os cadeirantes.

Referencial teórico

Na atualidade, a sociedade vem argumentando intensamente sobre inclusão no contexto escolar. As variadas discussões giram em torno das possibilidades e desafios para a realização da inclusão, sendo essencial que a sociedade tenha a visão de que a inclusão deve permitir o princípio da igualdade de direito.

A inclusão é um processo que exige transformações, pequenas e grandes nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, inclusive da própria pessoa com necessidades especiais, com o objetivo de se alcançar uma sociedade que não só aceite e valorize as diferenças individuais humanas, por meio da compreensão e da cooperação (CIDADE, FREITAS 2002, p. 26).

Já para Mantoan (2003), Apud Junqueira e Bacciotto (2004), “A inclusão é a modificação da sociedade, sendo ela adaptada para receber as pessoas com deficiência”. Para a autora, não precisa apenas da preparação do ambiente escolar para a inclusão

dos alunos, ou seja, os mesmos se adaptarem para serem incluídos na escola, é preciso também que a escola mude para receber os alunos seguindo o princípio da igualdade citado anteriormente. Com isso, confirmamos a responsabilidade social que possuem na direção de confeccionar um corpus de conhecimento que problematize a responsabilidade que os âmbitos sociais como a escola, o governo, a mídia e a família, entre outros segmentos possuem na direção da ruptura desses preconceitos (SASSAKI et al, 2006).

Na esfera escolar, as aulas de Educação Física ainda relacionam a aptidão física e o rendimento físico como fatores relevantes para as atividades que são desenvolvidas, excluindo a perspectiva cultural e suas contribuições para o engrandecimento do sujeito. Esse panorama propicia que continue havendo ações exclusivas, pois apresenta o desenvolvimento das crianças “normais” ou aptas, esquecendo das especificidades e diferenças que formam o indivíduo (SÁ et al, 2013).

[..] faz-se necessário que os professores de Educação Física ressignifiquem suas práticas pedagógicas numa perspectiva mais democrática, em que o movimento humano seja compreendido como expressão de uma cultura e, conseqüentemente, múltiplo e polifônico, cuja finalidade seja a aquisição de elementos da cultura do movimento humano em prol da Educação física e os desafios da inclusão emancipação” (SÁ, 2010, p.187).

Discussão

Como foi colocado anteriormente, a primeira questão que nos surgiu foi o medo de se trabalhar com a ginástica, por termos pouco contato e domínio do conteúdo. Então para a construção dos planos de aula, recorreremos aos materiais que tínhamos da disciplina *Conhecimento e metodologia do ensino da ginástica*, que foi de grande importância e nos deu bastante material de estudo. A segunda discussão se deu depois de saber que na nossa turma havia dois cadeirantes. Voltamos ao planejamento para pensar como iríamos incluir os dois nas aulas sem que eles ficassem à margem das atividades e nem limitar o potencial da turma.

Detectamos que um dos cadeirantes gostava muito de participar das aulas, o que mostrou que ele podia ter sido deixado de lado em outras aulas de Educação Física que ele teve em sua formação. Durante as aulas, também podemos observar que a turma queria muito fazer as aulas, independente do tema e/ou conteúdo. Os alunos nos relataram que tinham muitas aulas teóricas e que queriam fazer aulas práticas

Por último, tivemos a experiência de elaborar uma prova teórica. Foi uma boa experiência sentar para pensar na prova e pensar uma chave de correção também, um novo desafio já que nos estágios anteriores não ficávamos responsáveis pela atribuição de notas aos alunos, foi uma tarefa que nos atribuiu mais responsabilidade, além da aula

em si, avaliar como foi essa “captação” dos conhecimentos por parte dos alunos, pois até então nos estágios nós simplesmente passávamos a matéria, tendo só o retorno durante as aulas. Com a prova conseguimos perceber o quão fundo foi essa apropriação e aplicação dos alunos ao entender a matéria.

Considerações Finais

O estágio mostra o quanto é importante esse contato com os alunos durante a formação de professores, as experiências e vivências adquiridas durante, o choque com diferentes realidades em diferentes escolas, o público social, intelectual e até mesmo físico, o tratamento personalizado com cada turma, nos mostra que a intervenção do professor de Educação Física não pode ser mais do mesmo, ou seja, simplesmente a passar a mesma matéria para todas as turmas, sempre há uma reinvenção e novos desafios sempre surgirão. O importante é não se acomodar e sempre buscar tanto nos referenciais teóricos quanto no saber e na experiência passada por outros professores de como atuar em diferentes situações, o que importa é completar o saber dos seus alunos, não deixar que a Educação Física fique defasada por conta do comodismo profissional.

Referências

- CIDADE, R. E, FREITAS, P, S. Educação Física e Inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. **Revista Integração**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Ano 14. Edição especial 2002 pg.26 – 30.
- 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. 100 p.
- CHICON, J. F. Compreendendo a in/exclusão no contexto da Educação Física escolar. In: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. (Org.). **Educação Física e os desafios da inclusão**. Vitória: Edufes, 2010. p. 66-103.
- JUNQUEIRA. F.J; BACCIOTTO.S.M. **Educação física adaptada: as dificuldades encontradas pelos professores de educação física de Campo Grande/MT frente à inclusão**, Mato Grosso, p. 1- 8 , 2004.
- SÁ, M. G. C. S. A autopercepção de alunos/as com necessidades especiais no cotidiano das aulas de Educação Física escolar: tecendo redes pelas malhas de experiências instituintes. In: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. (Org.). **Educação Física e os desafios da inclusão**. Vitória: Edufes, 2010. p. 178-211.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro, WVA, 7ª ed., 2006.

O PROCESSO DE TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DO ENSINO MÉDIO

Isabella Pereira Botelho Silva
Jonathan Richard Pereira Motta

Introdução

A disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Médio nos apresentou a EEEM Arnulpho Mattos, localizada em Bairro República, Vitória – ES que atende a demanda de alunos de diversos bairros da capital Vitória e de municípios adjacentes. A escola oferece o ensino médio regular e o médio integrado ao ensino técnico de elétrica, mecânica, administração entre outros. Dessa forma, não havia turmas próprias e nem salas definidas, os alunos de cursos diferentes estudavam juntos em algumas matérias comuns, pois eles eram divididos pelo ano que estava cursando, como 1º, 2º ou 3º ano. Desta maneira ter aluno transitando pelo pátio a cada sinal que tocava para troca de salas era normal.

O pátio é uma área aberta extensa que fica localizada no centro da escola e fica ao lado da quadra onde ocorre a maioria das aulas de Educação Física e no intervalo é disponibilizada para que os alunos possam jogar vôlei, altinha, entre outras atividades. Também tem um refeitório, e um espaço com tênis de mesa utilizada nos recreios com participação maciça dos alunos, até mesmo desafiando seus professores. A escola possui bem amplo e arejado com sistema de som, projetor e um palco para apresentação. Em volta da quadra estão localizadas as salas de aula no primeiro e segundo andares da escola e também possui biblioteca ampla, sala dos professores, da coordenação e pedagogos, secretaria e sala da direção.

Quando chegávamos a escola tínhamos que pedir permissão na secretaria para que pudéssemos entrar, foi assim desde o primeiro ao último dia de aula. A nossa primeira ida a escola foi para conhecermos a estrutura, os materiais disponíveis e a turma que iríamos trabalhar. Os alunos eram do 2º ano do ensino médio e em sua maioria cursaram o ensino técnico em elétrica; tínhamos 30 alunos na pauta, porém em média 24 presentes, mas participando da aula efetivamente no máximo 18. A maior parte da turma era composta por meninos e conseguimos identificar que uma parcela se interessava em participar das aulas e a outra não. A nossa aula era após o recreio, assim buscamos os alunos na sala de aula, onde explicamos as atividades e fazíamos a chamada. Durante esse momento havia muita conversa paralela, pedidos para descermos e irmos para a quadra, muitas vezes na quadra tínhamos que explicar toda a atividade novamente.

A maior parte das nossas aulas ocorreu na quadra, sendo cinco aulas práticas do conteúdo futsal e duas aulas de apresentação de trabalho sobre temas transversais do futebol. O conteúdo futsal chegou para nós através da professora Silvana Vantorim,

a nossa professora de estágio supervisionado, pois o professor da escola Fernando Guidoni já havia definido com a turma que o último trimestre deles seria esse conteúdo. Além do conteúdo já vir definido pelo planejamento do professor, que nos recebeu muito bem, ele já tinha em mente como queria que fosse pedagogicamente trabalhado, ou seja, deveria ser o futsal propriamente dito, os alunos deveriam aprender a técnica e ter o jogo. Mas como faríamos isso com apenas uma bola de futsal, uma de handebol e uma de vôlei? Esses eram os materiais disponíveis para nós trabalharmos.

Com isso, conversamos com os professores para que entrássemos em um acordo, pois tínhamos uma visão diferente de como seria desenvolvido esse conteúdo. Nós como grupo queríamos por meio da abordagem Crítica-Emancipatória trabalhar a emancipação do sujeito, transformando-o em um sujeito crítico, capaz de refletir sobre determinada prática ou assunto, fazendo com que ele seja capacitado a opinar até mesmo em práticas que sempre fizeram. Por isso escolhemos alguns temas para que fossem desenvolvidos debates juntos com os alunos para apresentação de um seminário diferenciado sobre cada tema.

Os temas escolhidos foram Futebol Feminino (FF), Futebol Masculino (FM), Futebol Amador (FA), Futebol Profissional (FP) e Mídia no Futebol (MF), ou seja, a turma foi dividida em 5 grupos e cada grupo desenvolveria um desses temas. Para que pudéssemos acompanhar de perto o grupo e fornecer a eles uma gama de material para que fosse apresentado ao final da disciplina, nas aulas 3 e 4 dividimos a turma em dois grupos para a biblioteca e os outros três na quadra e na metade da aula trocavam para que todos participassem da parte teórica e prática. Os grupos que estavam na quadra aprendiam sobre a transição ofensiva e defensiva do futsal e, o jogo com e sem investimento. Já o grupo que estava na biblioteca dialogava sobre os temas com objetivo de instigar a reflexão e crítica perante os quesitos apresentados.

Durante o processo buscamos sempre alcançar nossos objetivos gerais que foram traçados no início: “Conhecer novas vertentes e formas de jogo do futebol a partir de brincadeiras e com a tematização de assuntos da atualidade; Vivenciar o futebol, o futsal, considerando na forma de brincadeira seus posicionamentos, organizações táticas e fundamentos técnicos; Valorizar a participação do trabalho em grupo nos jogos e brincadeiras que serão abordados, respeitando os colegas durante o jogo”.

Com base nisso, desenvolvemos cinco aulas práticas passando por vivências de brincadeiras de rua antigas e atuais, um pique bandeira para ensinarmos o jogo de invasão e posicionamento do futsal, transição defensiva e ofensiva, o jogo com e sem investimento e por último o jogo formal. Planejamos as duas últimas aulas para apresentação de trabalho dos temas que foram debatidos com eles por meio de textos para auxiliar no desenvolvimento do trabalho. Ao grupo de Mídia no Futebol disponibilizamos vídeos de acontecimentos sobre repórteres, técnicos e jogadores. Mesmo nós termos entregues textos, acompanhado os grupos, exclusivamente, o

grupo de Futebol Feminino apresentou o trabalho e no nosso último dia pedimos uma produção de texto individual sobre o que eles sabiam sobre os temas. No entanto, somente uma parcela da turma entregou o texto, já que o restante da turma não se interessou em fazer, mesmo valendo nota no trimestre.

Dessa forma, percebemos uma grande lacuna que ficou para os alunos sobre a relação entre a teoria e a prática. Nós como grupo tentamos evitar essa lacuna com aulas divididas em teoria-prática, com temas transversais atuais, porém ficou um vazio e na nossa opinião os estudantes não fizeram adesão à proposta.

Desenvolvimento

O nosso grupo na escola Arnulpho Mattos tinha por objetivo enfrentar o desafio de elencar a teoria com a prática, como poderíamos sistematizar e dar sentido para os alunos mostrando-os que o futebol vai muito além das quatro linhas, seja elas da quadra, da areia ou do campo. Com isso, escolhemos cinco temas do futebol que seriam desenvolvidas e apresentadas pelos alunos da escola para recebimento de nota e fechamento de um conteúdo.

Os temas principais para serem desenvolvidos foram Futebol Feminino (FF), Futebol Masculino (FM), Futebol Profissional (FP), Futebol Amador (FA) e Mídia no Futebol (MF). Essas vertentes foram sorteadas entre os cinco grupos e no decorrer das aulas fomos auxiliando para que não ficassem solto e aos poucos fomos restringindo mais ainda o tema.

O grupo MF recebeu em uma das aulas vídeos sobre entrevistas onde repórteres insinuam demissões de técnicos e jogadores profissionais e, assim, desenvolvendo um burburinho no mercado da bola. Já o grupo FF recebeu um texto sobre a retrospectiva histórica do futebol feminino, bastante recente principalmente para o Brasil. Para o grupo de FM foi entregue um texto que articula sobre a carreira de um jogador, desde o sonho e expectativas impostas pelos familiares. O grupo do FA tinha em suas mãos um texto que correlacionam essa prática com o lazer, com o momento livre do cidadão que escolhia se exercitar jogando o futebol. E por último o FP obteve o texto sobre os times profissionais do nosso próprio estado, o Espírito Santo.

Apresentamos em seguida elementos do debate com os estudantes acerca de cada tema que deveria ser apresentado por eles ao final do conteúdo mas, infelizmente, apenas um grupo cumpriu essa tarefa. Começamos com o futebol feminino e demos sequência para o futebol masculino, amador, profissional e mídia.

Futebol Feminino – Brasil, o famoso e conhecido país do futebol, é um dos mais atrasados em relação ao progresso do futebol feminino, reflexo de uma sociedade machista e preconceituosa quando o assunto é gênero. Quantas vezes vimos meninas/mulheres sendo taxadas de “sapatão”, apenas por gostar de futebol, quantas crianças que poderiam se tornar uma estrela no futebol feminino do Brasil e foram

convencidas a se tornar bailarinas, ou qualquer outro esporte dito “feminino”, quantos sonhos frustrados por uma sociedade patriarcal onde o homem na maioria das vezes se considera no direito de ditar ou não o destino de sua esposa e filhas; o atraso no futebol feminino brasileiro é cultural, é perpetuado pelos falsos dizeres de que o futebol feminino é feio de assistir, que mulher não deveria estar jogando bola.

O grupo responsável pelo tema de Futebol Feminino apresentou parte histórica da modalidade, por ser recente a entrada do Brasil na mesma, por meio de um modelo de “Mesa Redonda” onde três integrantes interpretavam jornalistas debatendo sobre a carreira de um jogador chamado Tufão que faz comentários como “futebol não é coisa de mulher, mulher tem que ficar na cozinha” e uma comentarista que colocava contrapontos ao debate.

Pelos debates em sala de aula, trazendo exemplos positivos e negativos, que temos visto a possibilidade de mudar essa cultura e entender que futebol pode ser jogado por todos e todas em qualquer contexto social sem distinção de gênero ou classe, com investimento em todas as suas modalidades. Consideramos que,

[...] os valores sexistas, já embutidos no contexto social brasileiro, criam e perpetuam as desigualdades de gênero, e apesar de estar sendo flexibilizadas, ainda mantém atualmente códigos de condutas específicos para o comportamento feminino, refletindo diretamente na prática esportiva (MORIEL; SALLES, 2006, p. 5).

Futebol Masculino - para esse grupo foi solicitado que fosse trabalhado a questão do sonho em ser jogador de futebol, a influência da família sobre a criança quando o assunto é se tornar jogador de futebol; tanto a influência “positiva” e a “negativa”, como os pais têm o poder de auxiliar na concretização de um sonho, mas ao mesmo tempo frustrar uma criança; debatemos também casos de “pais treinadores” que acabam esquecendo que a criança tem necessidades de brincar e o sonho de ser um jogador profissional pode frustrar a perspectiva de uma infância mais parezosa. Buscamos junto com o grupo algo relacionado a essa pressão que os pais têm colocado nos filhos logo cedo e o que isso pode refletir nesse sonho de criança. Como dito anteriormente, o grupo acabou não fazendo o trabalho e para auxiliá-los trouxemos um texto do blog do jornalista esportivo Gustavo Roffman, o texto tem como base o estudo “A infância entra em campo - Riscos e Oportunidades para Crianças e Adolescentes no Futebol”.

Futebol Amador: abordamos como ele é praticado, sendo um modelo de organização diferente do profissional, não tem um alto poder de investimento, não tem uma renda fixa para os atletas ou seja cada um pratica a modalidade no seu momento de lazer, no seu tempo livre. Hoje no Brasil cada vez mais aumenta o número de adeptos ao futebol amador, times de bairros que se juntam para o jogo de futebol

em diferentes espaços, inclusive de bairros próximos à escola, envolvendo muitas dimensões do lazer. Sobre o futebol amador temos a citação de CABRAL et al., 2019, p, 9)

[...] existe uma maior organização referente às equipes, pois eles possuem um nome, uniformes próprios de identificação, o dono do time, times já formados para a disputa de jogos, preocupação com o treinamento para a melhora da equipe, árbitro exclusivo para aquela função; alguns times possuem patrocínios, os jogadores utiliza-se de equipamentos padronizados para atuação na partida, como também os times disputam campeonatos com regras similares ao profissional.

Futebol Profissional - vimos o caso específico do futebol capixaba, como ele é visto no cenário nacional, constatamos pelos próprios alunos que ele não é visto no cenário estadual; muitos dos alunos não sabiam informar o nome de algum clube capixaba.

O futebol capixaba tem passado por dificuldades desde a falta de investimento, a participação efetiva dos seus torcedores nos estádios e nos programas de sócio torcedores. O futebol capixaba não tem participação nas principais divisões do futebol do país, sem transmissão dos jogos do estadual no principal canal de televisão, sem uma programação e sem uma programação televisiva do futebol do nosso estado. Assim o futebol no Espírito Santo só é lembrado pelos feitos administrativos, contestados por muitos como, por exemplo, a contratação do atleta internacionalmente conhecido Loco Abreu, um investimento alto sem um retorno específico para o clube que o contratou. Temos dentro do cenário capixaba dirigentes antigos, que não se renovam, são sempre as mesmas pessoas envolvidas e o futebol não tem um crescimento, falta investimento e uma renovação no futebol estadual. Assim procuramos debater esse tema utilizando como base o texto “O Espírito Santo no cenário do futebol brasileiro: de 1980 a 2009”.

Futebol e mídia – discutimos com os alunos a influência que a palavra dos jornalistas tem tido no futebol, seja nas demissões ou contratações de técnicos e jogadores, entre outros fatores. A mídia é de extrema importância para qualquer país pois é ela que transmite para a população tudo aquilo que é visto, é de extrema importância a liberdade de expressão em qualquer espaço democrático. Conversamos sobre o peso e a importância da imprensa no cenário do futebol, sobretudo capixaba. Tentamos debater como tornar essa influência em positivo, garantindo a liberdade de expressão para que o futebol em nosso país seja cada vez melhor.

Com esses temas abordados em sala de aula e na quadra, tínhamos por objetivo tornar os estudantes da escola Arnulpho Mattos mais crítico frente à sociedade com temas que estão batendo em nossas portas todos os dias, nos “pedindo” para

tomarmos posicionamento sobre, por isso desde o início optamos pela abordagem crítico-emancipatória.

Considerações finais

Com base no nosso tempo na escola e todos os nossos objetivos, acreditamos que conseguimos realizar um bom trabalho, mesmo havendo uma lacuna no processo de interação entre teoria e prática. Nós como alunos, sempre no processo de aprendizagem, buscamos e em cada aula retomar e avaliar os pontos positivos e negativos apresentados. Buscamos a teoria para melhor interpretá-la na prática e, em grupo, resolvendo os problemas em busca de levar o melhor trabalho para os estudantes da escola Arnulpho Mattos.

Quando identificamos esse problema junto com a professora Silvana Ventorim procuramos a melhor maneira de resolvê-lo, que foram aulas teórica e práticas simultâneas, já que estamos em um grupo grande de estagiários, fornecemos materiais para cada grupo para que eles pudessem desenvolver um melhor trabalho com embasamento teórico-prático. E por último, estávamos disponíveis para diálogos, dúvidas e oferecemos ajuda para a realização do trabalho. De acordo com o processo apresentado e todo os materiais que disponibilizamos para turma, percebemos uma falta de interesse perante o conteúdo, pois nós como grupo buscamos ao máximo minimizar qualquer lacuna que pudessem surgir durante o estágio no ensino medio.

Referência

Cabral, José et al. **Futebol amador: lazer e saúde**. In Joinbr - Encontro Internacional de Jovens Investigadores, 2019.

MORIEL, Marcia, SALLES, José. **Futebol feminino**. Atlas do esporte no Brasil. Rio de Janeiro: confef, 2006.



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO



9 772764 443003