



XIII SEMINÁRIO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA:

**EXPERIÊNCIAS DE COLABORAÇÃO
INTERNACIONAL**

**Kezia Rodrigues Nunes
Lucas Borges Soeiro
(Org.)**

**Kezia Rodrigues Nunes
Lucas Borges Soeiro
(Organização)**

**XIII SEMINÁRIO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA:
EXPERIÊNCIAS DE COLABORAÇÃO INTERNACIONAL**

ANAIS 2026



**CURRÍCULOS EM INTERAÇÕES COLABORATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO
ENSINO SUPERIOR - CICLOS**

Vitória, 2026

Universidade Federal do Espírito Santo

Reitor: Prof. Dr. Paulo Sérgio de Paula Vargas

Centro de Educação

Diretor: Dr. Reginaldo Célio Sobrinho

Vice-Diretora: Dra. Silvana Venturin

Coordenação

Prof^a. Dr^a. Kezia Rodrigues Nunes

Comissão Organizadora

Prof^a. Dr^a. Kezia Rodrigues Nunes

Prof. Dr. Marcelo Pereira Nunes

Prof^a. Dr^a. Silvana Venturin

Prof. Ms. Lucas Borges Soeiro

Prof. Fabíola Oliveira Batista

Revisão dos Textos

Os autores

Capa, projeto gráfico, arte e editoração eletrônica

Prof^a. Dr^a. Kezia Rodrigues Nunes e Prof. Ms. Lucas Borges Soeiro.

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:
experiências de colaboração internacional (13. : 2026 :
Vitória, ES)

S471a Anais do XIII Seminário do Estágio Supervisionado em
Educação Física: experiências de colaboração internacional
[recurso eletrônico] / Kezia Rodrigues Nunes, Lucas Borges
Soeiro (organização). - Dados eletrônicos. - Vitória, ES:
Currículos em Interações Colaborativas na Educação Básica e no
Ensino Superior – CICLOS, 2026.
il.

Inclui bibliografia.

ISSN: 2764-443X

Modo de acesso: <<https://periodicos.ufes.br/sesef>>

1. Estágios supervisionados. 2. Educação física. 3. Educação
física – Estudo e ensino. I. Nunes, Kezia Rodrigues. II. Soeiro,
Lucas Borges. III. Título.

CDU: 796

Elaborado por Eliéte Ribeiro Almeida – CRB-6 ES-603

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18820280>

SUMÁRIO

Apresentação	6
Folder do evento	7
Programação	8

Palestras

<i>Relações de colaboração universitária internacional: traçando caminhos para além das fronteiras</i>	12
--	----

Palestrantes: Kézia Alves Moreira Dutra e Jean Carlos Freitas Gama.

<i>Formação de professores de Educação Física: sobre CICLOS e experiências de colaboração interinstitucional</i>	19
--	----

Palestrante: Kezia Rodrigues Nunes

Comunicação oral

Educação Física no ensino fundamental

<i>Ampliando modos do brincar: práticas colaborativas no Estágio Supervisionado em Educação Física</i>	35
--	----

Autores: Alyce Luiza Felix; Manuela de Carvalho Botelho; Kezia Rodrigues Nunes

<i>“A bola rolava e a confusão começava”: práticas colaborativas no Estágio Supervisionado em Educação Física nas séries iniciais</i>	44
---	----

Autores: Ana Caroline Martins da Costa; Vitória Aleixo Lima Barbosa; Kezia Rodrigues Nunes

<i>Colaboração interinstitucional no Estágio Supervisionado em Educação Física: práticas corporais e a construção da convivência</i>	56
--	----

Autores: Ana Lúcia Dornelas de Souza; Lavinia Sezini Cindra

Como a vida moderna contribui para o afastamento do brincar na vida adulta? Práticas colaborativas no Estágio Supervisionado em Educação Física.....65

Autores: Arthur Pereira Abdon; Davi Farias Prado; Elisa Lima Santos; Karolina dos Santos Lehmann

A construção coletiva de combinados: para além do futebol no Estágio Supervisionado em Educação Física nas séries iniciais.....81

Autores: Laura Ribino; Giovanni Monaco; Lucas Celante

Motivação para além da queimada e do futebol: práticas colaborativas no Estágio Supervisionado em Educação Física.....94

Autores: Kleuber Estevão Zandonadi; Paulo Serrano Eller; Paulo Vitor Domingos Galatti

Memoriais de formação docente desenvolvidos no Estágio Supervisionado em Educação Física

Memoriais de formação docente: narrativas dos estudantes do curso de Educação Física da Ufes (2026).....109

Autor/a: Kezia Rodrigues Nunes

Memorial da infância.....111

Autor/a: Alyce Luiza Felix

Memorial de experiências do meu processo de escolarização.....114

Autor/a: Ana Caroline Martins da Costa

Do acontecimento à transformação: memórias de uma experiência escolar e espiritual..117

Autor/a: Ana Lúcia Dornelas de Souza

Experiências no ensino fundamental: histórias que transformam.....120

Autor/a: Arthur Pereira Abdon

O sentido singular do esporte em minha vida.....122

Autor/a: Davi Farias Prado

Memorial de infância: a vivência que se torna experiência.....125

Autor/a: Elisa Lima Santos

Estágio Supervisionado da Educação Física no ensino fundamental I: não se oponha, escute, experimente.....128

Autor/a: Giovanni Monaco

<i>Memorial de experiência: o que permanece quando tudo passa.....</i>	131
Autor/a: Karolina dos Santos Lehmanno	
<i>Raízes da minha formação.....</i>	134
Autor/a: Kleuber Estevão Zandonadi	
<i>Estágio Supervisionado de Educação Física no ensino fundamental I: imaginação e as histórias que me marcaram.....</i>	136
Autor/a: Laura Ribino Coutinho	
<i>Caminhos da experiência: da ginástica rítmica à formação docente em educação física..</i>	138
Autor/a: Lavínia Sezini Cindra	
<i>Corpo em movimento, arte em expressão: reflexões sobre educação física.....</i>	141
Autor/a: Manuela de Carvalho Botelho	
<i>Recordações escolares e minhas experiências.....</i>	143
Autor/a: Paulo Serrano Eller	
<i>Da minha experiência própria!.....</i>	145
Autor/a: Vitória Aleixo Lima Barbosa	



Apresentação

O *Seminário do Estágio Supervisionado em Educação Física* é um projeto de extensão do grupo *Currículos em Interações Colaborativas na Educação Básica e no Ensino Superior* (CICLOS) 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 (ECS) do Curso de Licenciatura em Educação Física da Ufes.

Estes Anais reúnem produções coletivas de docentes e discentes das escolas e da universidade, construídas a partir de experiências de colaboração internacional no campo da Educação Física. Por meio de intercâmbios, projetos interinstitucionais, mobilidades acadêmicas, missões de estudo e parcerias com instituições estrangeiras, ampliaram-se horizontes formativos, fortalecendo a prática pedagógica, a formação docente e a produção de conhecimento em diálogo com diferentes contextos culturais e educacionais.

Na XIII edição do Seminário, com o tema *experiências de colaboração internacional*, evidenciam-se reflexões e relatos que demonstram como o contato com outras realidades contribui para a ampliação de perspectivas teórico-metodológicas na Educação Física. Essas vivências internacionais possibilitam repensar currículos, metodologias de ensino e práticas de estágio, ao mesmo tempo em que reafirmam o compromisso com a valorização dos saberes, das identidades e das práticas corporais historicamente significativas para o povo capixaba.

Os trabalhos apresentados e aqui registrados demarcam um espaço de partilha, diálogo e problematização das experiências de docência, consolidando a escrita

acadêmica como exercício formativo e como expressão de uma Educação Física crítica, colaborativa e internacionalizada, conectada ao mundo sem perder suas raízes e seu compromisso social.

Desejamos uma boa leitura!

Kezia Rodrigues Nunes e Lucas Borges Soeiro

Fevereiro de 2026.

Folder do evento

**XIII SEMINÁRIO DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA:
EXPERIÊNCIAS DE COLABORAÇÃO
INTERNACIONAL**

Data: 06 e 08 de agosto de 2025
Local: Auditório do Cefd/Ufes
Horário: 7h às 12h

Saiba mais em: www.ciclos.ufes.br

CEFD
UFES

UFES

CICLOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CE
CÉTERO DE EDUCAÇÃO

Programação

XIII SEMINÁRIO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA:

EXPERIÊNCIAS DE COLABORAÇÃO INTERNACIONAL

Programação

Quarta-feira (06/08/2025):

- 7h - Inscrição
- 7h 30min - Abertura: Práticas colaborativas internacionais
Prof. Dra. Kezia Rodrigues Nunes
- 8h - Mesa redonda: Relações de colaboração universitária internacional
Palestrantes: Prof. Dr. Jean Gama e
Profa. Ms. Kezia Dutra
- 9h - Apresentação das Experiências de Estágio Supervisionado
- 11h - Avaliação das atividades

Sexta-feira (08/08/2025):

- 7h 30min - Abertura: Práticas colaborativas de formação docente
Profa. Mst. Fabíola Oliveira Batista e
Prof. Dr. Marcello Nunes
- 9h - Apresentação das Experiências de Estágio Supervisionado
- 11h - Avaliação das atividades





Palestras

RELAÇÕES DE COLABORAÇÃO UNIVERSITÁRIA INTERNACIONAL: TRAÇANDO CAMINHOS PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS

Kézia Alves Moreira Dutra¹
Jean Carlos Freitas Gama²

O que é ser professor? Da formação à contínua construção da identidade docente

Ao refletirmos sobre a formação de professores, é essencial considerar o que significa “ser” docente. Freire (1991, p. 58) afirma que, “[...] ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”.

A identidade profissional do docente é construída a partir de diferentes dimensões éticas, políticas, epistemológicas, emocionais e culturais, que pode se ampliar quando vivenciada em contextos de internacionalização. Assim, este trabalho propõe instigar a reflexão sobre como se constrói a identidade docente e como a inserção internacional pode atuar na “força motriz” nesse processo, especialmente diante da diversidade e subjetividade dos indivíduos.

Estar em contato com outros contextos, sobretudo de internacionalização, amplia o que entendemos enquanto currículo oculto (Sacristán, 2000), influenciado pelos deslocamentos, diálogo e à construção de saberes compartilhados. Nesse sentido, as relações de colaboração universitária internacional não apenas contribuem para o desenvolvimento de competências acadêmicas, mas também para a formação crítica de professores. Traçar caminhos para além das fronteiras é, portanto, apostar em uma formação que reconheça o mundo como território de aprendizagem e o diálogo, a troca, como potencializadores do processo de formação.

A construção da identidade docente ocorre como um processo dinâmico e relacional, em constante diálogo entre as dimensões subjetivas e o contexto social no

¹ Doutoranda e bolsista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES). Membro do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria/Ufes). E-mail: keziadutra@hotmail.com.

² Pós-doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ) e bolsista da FAPERJ. Doutor e mestre em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Ufes. Membro do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria/Ufes). E-mail: jeanfreitas.gama@gmail.com.

qual o professor está inserido. Tornar-se professor é um percurso que se desenvolve historicamente, não se limitando à formação inicial ou continuada. Essa identidade se forma cotidianamente, no enfrentamento das situações concretas da sala de aula, nas tensões do exercício profissional, nas exigências institucionais e nas mensagens implícitas presentes nas relações escolares (Sacristán, 2000).

Nesse mesmo sentido, Nóvoa (2000, p. 17) propõe que o desenvolvimento identitário docente envolve a capacidade de exercer a profissão com autonomia e de sentir-se responsável e ativo na condução do próprio trabalho, pois “[...] a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”. Assim, a identidade do professor é tecida por diversas camadas que se entrelaçam na vivência e, também, nos processos de internacionalização. Nesse panorama, a subjetividade não é compreendida como algo isolado, mas como algo indissociável das condições sociais, políticas e institucionais que moldam o cotidiano da profissão (Tardif, 2002).

Traçando caminhos rumo à internacionalização

Pensar a universidade como espaço de internacionalização é compreender que a formação acadêmica pode se expandir para além do território nacional. No tripé ensino, pesquisa e extensão, a internacionalização não deve ser um apêndice, mas uma perspectiva transversal que potencializa a formação crítica e ampliada dos sujeitos. Conhecer outros espaços implica em revisitar práticas pedagógicas, repensar currículos e estimular a produção de conhecimento em diálogo com diferentes contextos culturais e científicos.

Nesse cenário, os laboratórios de pesquisa surgem como espaços estratégicos para iniciar os estudantes na pesquisa, extensão e, conseqüentemente, na produção acadêmica e de atividades. A inserção de graduandos em grupos e projetos de pesquisa, como a realização de Iniciação Científica, permite que eles compreendam para além do ensino, buscando conhecimentos que envolvam a produção do conhecimento científico. Os laboratórios também funcionam como pontos de encontro interdisciplinares, nos quais se aprende a pesquisar com o outro, sobre o outro e sobre diferentes espaços.

Outro passo essencial nesse percurso é o estudo de uma nova língua. “Dominar” um idioma estrangeiro, em nosso caso o espanhol, abre portas para o acesso a bibliografia internacional, participação em eventos acadêmicos fora do país, programas de mobilidade (visita e estágio técnicos-científicos) e até mesmo para a escrita científica em revistas estrangeiras. A língua, nesse caso, não é apenas ferramenta de comunicação, mas uma porta de entrada para desenvolver e concretizar essas ações, a curto, médio e longo prazo.

Conhecer o funcionamento das agências de fomento à pesquisa, tanto estaduais quanto nacionais, também é parte importante da trajetória de internacionalização. No estado do Espírito Santo temos a Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes) que anualmente destina subsídios para alunos da pós-graduação e professores das universidades, sendo eles: Participação em evento técnico-científico; Visita técnico-científica; e Estágio técnico-científico. Além disso, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) oferece os programas de Mestrado Sanduíche no Exterior e Doutorado Sanduíche no Exterior.

Incentivar os estudantes a ingressarem na Iniciação Científica contribui para a sua formação acadêmica e para a construção de projetos mais articulados e expandidos com os desafios contemporâneos da ciência. Outro aspecto importante que a Iniciação Científica possibilita é a maior facilidade de vinculação na pós-graduação. A experiência de escrever projetos e buscar financiamento também fortalece o vínculo entre teoria e prática, reflexão e ação. Acompanhar editais, submeter propostas e entender os critérios de avaliação contribui para a formação acadêmica para além do currículo prescrito.

Por fim, estabelecer parcerias internacionais exige tempo, escuta e intencionalidades políticas, pois a educação se insere nesse contexto de constante disputa. Não se trata apenas de formalizar convênios institucionais, mas de construir relações baseadas na troca de experiências e no compromisso com uma educação plural e democrática. As parcerias consolidadas nascem de encontros entre pesquisadores e estudantes. Traçar caminhos rumo à internacionalização é, portanto, um processo coletivo, contínuo e sempre em movimento, um convite a olhar para o mundo e compartilhá-lo em meio às diversas pluralidades.

A tessitura de saberes: quais são as universidades que estabelecem parcerias com o Proteoria atualmente?

O Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria) foi criado no ano de 1999 e foi pensado com o objetivo de compreender a formação das teorias da Educação Física e da Educação no Brasil, analisando os aspectos históricos e contemporâneos. De início, as pesquisas se voltaram a compreender, de maneira geral, “A constituição das teorias da educação física no Brasil” por meio do percurso dos intelectuais (militares ou civis), além de investigar as reformas educacionais e os seus impactos. Nos estudos sobre cotidiano, foram analisadas as bases teóricas que permitiram a inserção da Educação Física e dos esportes na formação e cultura escolar, bem como os meios utilizados para definir o seu papel e as relações epistêmicas que essa disciplina e seus profissionais mantêm com outros saberes.

Esses temas se materializam nas publicações desenvolvidas pelo/no grupo (artigos em periódicos, apresentações em congressos e livros). Atualmente, a organização do Proteoria se dá em seis linhas de pesquisa, a saber: 1) Comunicação e Produção Científica em Educação e em Educação Física; 2) Constituição de Teorias da Educação e da Educação Física; 3) Formação Profissional, Currículo e Práticas Pedagógicas em Educação e em Educação Física; 4) História da Educação, da Educação Física e do Esporte; 5) Políticas Públicas, Gestão e Avaliação Educacional; 6) Políticas, Gestão e Formação Profissional para atuação no esporte.³ Além disso, é importante destacar que o Proteoria foi fundado pelo professor doutor Amarílio Ferreira Neto e hoje é liderado pelo professor doutor Wagner dos Santos.

Diante dessa trajetória, entendemos a necessidade de ampliação dos nossos estudos, bem como a importância de estabelecermos redes de pesquisa internacionais. No caminho da formação docente, nenhum passo se dá sozinho. Em nosso caso, o investimento feito a cada estudante (de IC, de mestrado, de doutorado e pós-doutorado) possibilitou ampliarmos os horizontes do pensar, do ensinar e de conhecer. Nesse movimento constante de trocas e aprendizagens, o Proteoria tem construído uma rede de colaboração internacional que atravessa fronteiras geográficas e potencializam a construção da nossa identidade docente.

³ Dados obtidos em: <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9732>. Acesso em: 06 ago. 2025.

O Proreitoria, atento a essa perspectiva, vem consolidando uma rede de parcerias com universidades da América (do sul e do norte), da África e da Europa. Essas relações são frutos de projetos conjuntos, trocas de experiências, eventos, intercâmbios e, sobretudo, da confiança mútua entre pesquisadores e instituições que compartilham o compromisso e defesa de uma educação pública de qualidade.

Na América Latina, com relação a parcerias que visam diálogos sobre a Educação, a Educação Física e o Esporte, destacam-se colaborações com: a) a *Universidad de la República* (Uruguai); b) diferentes universidades chilenas: *del Desarrollo, de Santiago de Chile e de Los Lagos*; c) a *Universidad de Antioquia* e a *Escuela Nacional del Deporte* (Colômbia); d) a *Benemérita Escuela Normal Veracruzana* e a *Universidad Autónoma de Baja California* (México); e e) a *Universidad de La Pampa e Universidad de la Plata* (Argentina). Na Europa, destacam-se as contribuições das universidades espanholas *Autónoma de Barcelona, Valladolid e Valencia*. Nos Estados Unidos, a *Penn State University*.

Para além das colaborações internacionais, essas parcerias também dialogam com instituições brasileiras, como: a) o Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Ouro Preto; b) a Universidade Estadual do Ceará; c) a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; d) a Universidade Federal do Mato Grosso; e) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro, fortalecendo uma rede nacional e internacional articulada ao campo da pesquisa em educação.

Mais do que ações pontuais, essas colaborações têm possibilitado a inserção de estudantes da graduação e da pós-graduação em contextos acadêmicos diversos, contribuindo para a construção de percursos formativos mais amplos, interculturais e socialmente engajados. Essas parcerias não são apenas acordos institucionais. São territórios em que são realizadas trocas de pesquisa e inserção em múltiplos contextos, onde estudantes e professores se reconhecem, se escutam e se constroem mutuamente. Ao traçar caminhos para além das fronteiras, reafirmamos que a educação é, antes de tudo, encontro e que o mundo, em sua complexidade, é também sala de aula.

Entre o que foi dito e o que ainda se constrói: apontamentos finais

Ao longo deste percurso reflexivo, buscamos compreender como a formação docente e as experiências de internacionalização se entrelaçam na construção de identidades profissionais críticas, plurais e abertas ao diálogo intercultural. Tornar-se professor não é um ato pontual, mas um processo contínuo de elaboração, reconstrução e reinvenção, marcado por vivências, trocas e desafios que vão para além da sala de aula. Nesse contexto, a internacionalização se revela não como adendo à trajetória acadêmica, mas como dimensão constitutiva da formação, capaz de ampliar repertórios, tencionar certezas e possibilitar novas formas de pensar e agir na educação.

O contato com outros contextos culturais, políticos e científicos não apenas enriquece o domínio técnico e teórico dos professores, mas também os convida a repensar sua prática, a questionar os currículos vigentes e a compreender a complexidade do ato educativo em uma perspectiva global. Nesse sentido, as experiências internacionais podem atuar como catalisadoras de processos de reflexão crítica, favorecendo a compreensão das múltiplas realidades que compõem o cenário educacional contemporâneo.

As parcerias e colaborações estabelecidas pelo Proreitoria, tanto com instituições brasileiras quanto com universidades da América Latina, América do Norte e Europa, materializam, de forma concreta, esse compromisso com uma educação que se constrói no encontro e na diversidade. Essas ações não se reduzem a acordos institucionais ou intercâmbios protocolares, são frutos de diálogos, de projetos conjuntos, de pesquisas compartilhadas e da convivência acadêmica que se dá em redes. Constituem-se como espaços de trocas epistêmicas e de construção conjunta de conhecimento, nos quais estudantes e professores se reconhecem como sujeitos ativos, responsáveis e comprometidos com uma educação pública, democrática e socialmente referenciada.

Ao fomentar a inserção de estudantes da graduação e da pós-graduação em contextos acadêmicos diversos, essas colaborações ampliam horizontes e contribuem para percursos formativos mais ricos, interculturais e socialmente engajados. Trata-se de preparar sujeitos capazes de atuar criticamente em um mundo interconectado, sem perder de vista as especificidades locais, mas reconhecendo-se como parte de uma comunidade global de educadores e pesquisadores.

Reafirmamos, portanto, que a internacionalização não se esgota em viagens, eventos ou convênios. Ela se concretiza no cotidiano, nas conversas atravessadas por diferentes línguas, sotaques e perspectivas, no desafio de dialogar com o novo sem abandonar o que nos constitui, e na disposição de construir pontes entre realidades aparentemente distantes. Ao traçar caminhos para além das fronteiras, assumimos que o mundo, em sua complexidade e pluralidade, é também sala de aula. Ensinar e aprender, nesse cenário, tornam-se atos de partilha, compromisso e abertura ao outro, na certeza de que todo conhecimento é, em essência, fruto de uma tessitura coletiva.

Assim, mais do que um destino, a internacionalização é um caminho em permanente construção, um convite para que professores e estudantes se aventurem a aprender com o mundo e de transformar, com seu trabalho, as múltiplas realidades que o compõem. É nesse movimento, feito de encontros e aprendizagens, que reafirmamos que a educação é, antes de tudo, é um exercício de esperança, de construção de futuros comuns e de garantias de direitos.

Referências

- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- NÓVOA, António Sampaio da. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António Sampaio da. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: SOBRE CICLOS E EXPERIÊNCIAS DE COLABORAÇÃO INTERINSTITUCIONAL

Kezia Rodrigues Nunes

A infância é o tempo
Em que a alma se dilata
Para caber o mundo inteiro
(Carlos Nejar, 2013).

Como as crianças podem ser mais felizes na escola? Essa é uma pergunta que sempre nos confronta no início dos semestres letivos na universidade. Uma formação de professores com qualidade não abre mão da sensibilidade, tanto às crianças que fomos e quanto com àquelas com as quais lidaremos no cenário atual. Isso também é demonstrar e viver o amor. Inspirados por essa visão poética de Carlos Nejar, que vê na infância como abertura ao mundo, este artigo se propõe a explorar como a formação de professores de Educação Física pode valorizar múltiplas infâncias no contexto escolar e acadêmico. Assim, o artigo abordará a valorização da infância, a colaboração interinstitucional e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Em atenção às infâncias, em diferentes contextos, gerações e temporalidades, como a mencionada na citação, vamos conectando nossas histórias e confluindo projetos e ações, com diferentes sujeitos e instituições. Kohan (2007) nos adverte, ainda, a respeito da multiplicidade dos sentidos para esse belo conceito.

Existe também uma outra infância, que habita outra temporalidade, outras linhas: a infância minoritária. Essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes: a criança autista, o aluno nota dez, o menino violento. É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do seu lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados (Kohan, 2007, p. 94-95).

É nos inscrevendo como protagonistas das mudanças que queremos neste tempo que temos iniciados as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Desfruto da alegria e da responsabilidade de ser professora na instituição que me formou, compartilhando, deste modo, dos movimentos que envolvem a cisão do

Curso de Licenciatura Plena em outros dois cursos; de Licenciatura e de Bacharelado; as atualizações nas Propostas Pedagógicas do Curso (PPC), além dos efeitos dessas mudanças no cenário escolar atual.

Potencializar o encontro das crianças nas escolas já estava presente nas preocupações desde o meu tempo de estudante. Desejava muito conhecer o que outros professores faziam, em atenção a elas. No início dos anos 2000, em outro tempo de divulgação da produção escolar e universitária, isso me motivava a investir em leitura na biblioteca, nas bancas de revista e nos eventos acadêmicos e pedagógicos. Contudo, não dominava a linguagem acadêmica para compartilhar o que eu fazia e como fazia.

Por isso, a formação acadêmica é tão cara para mim! Os projetos de pesquisa e extensão são produzidos com professores, para que sejam pesquisadores de suas práticas e dominem elementos pedagógicos e acadêmicos do trabalho docente, desde a graduação.

Assim, o texto tem como objetivo *superar a invisibilidade dos saberes docentes em atenção à infância, compartilhando experiências em ações de ensino, pesquisa e extensão*. Destaco especialmente o incentivo para as narrativas de formação docente (Ventorim; Nunes, 2017), a valorização das experiências (Larrosa, 2002), de uma escrita de si com propósito acadêmico e colaborativo quanto às ações realizadas, aos efeitos capturados e às demandas atingidas no trabalho realizado.

Nos limites deste texto, outras seções fazem conexão com o referencial teórico, a metodologia que organiza a disciplina em composição com as narrativas capturadas dos artigos e memoriais dos estudantes da graduação e a relação colaborativa interinstitucional para ampliar o debate.

Narrativas de formação docente

A infância é a fonte pura
De onde brotam os sonhos
Que o tempo não apaga
(Carlos Nejar, 2011).

Como potência e singularidade, a infância é uma temporalidade que valoriza as experiências, uma fonte, como nos ensina Carlos Nejar. Como habitantes de diferentes espaços, temporalidades e afetos, destacamos que a formação acadêmica e profissional

está em conexão com diferentes linhas, que buscam assegurar experiências qualitativas na educação básica, no ensino superior e na pós-graduação. Como Kohan, nossa intenção não é enaltecer uma delas, mas indicar que nos formamos por meio desta complexidade.

Somos habitantes dos dois espaços, das duas temporalidades, das duas linhas. Uma e outra infância não são excludentes. As linhas se tocam, se cruzam, se enredam, se confundem. Não nos anima a condenação de uma e a mistificação de outra. Não somos juízes. Não se trata de combater uma e idealizar a outra. Não se trata, por último, de dizer como há que se educar as crianças. A distinção não é normativa, mas ontológica e política. O que está em jogo não é o que deve ser (o tempo, a infância, a educação, a política), mas, o que pode ser (poder-ser como potência, possibilidade real) o que é. Uma infância afirma a força do mesmo, do centro, do tudo; a outra, a diferença, o fora, o singular. Uma leva a consolidar, unificar e conservar; a outra a irromper, diversificar e revolucionar (Kohan, 2007, p. 95).

Fios da infância são mobilizados para inaugurar tempos novos para diferentes experiências, inclusive, com a escrita de si. Por meio de gêneros acadêmicos, como o memorial e o relato de experiências, que atravessam as ações do ECS, os professores em formação inicial não apenas analisam suas trajetórias, mas também produzem conhecimento (pesquisa) que, ao ser compartilhado em eventos e publicações, se estende à comunidade acadêmica e escolar (extensão), fortalecendo a valorização da infância e da prática pedagógica. Assim, ensino, pesquisa e extensão estão articulados na metodologia assumida no ECS. A elaboração dos memoriais e artigos pelos estudantes já é um ato de colaboração (entre universidade e escola), que materializa a interinstitucionalidade na própria prática da escrita.

O conceito de ECS que apostamos é de construção compartilhada de conhecimento (Ventorim et al., 2011). Um espaço privilegiado de formação inicial e continuada de professores, que atravessa com mais segurança e autoridade a constituição docente. A intenção é que nossos estudantes não apenas visitem, conheçam, anotem, critiquem ou comparem as práticas pedagógicas. Mas que partilhem, planejem juntos, conheçam as demandas da escola, proponham estratégias coletivas de intervenção, desenvolvam a docência, experimentem parte das demandas de ser professor com os cotidianos (Certeau, 1994).

Assim, na ênfase nas escritas de si, na composição de gêneros acadêmicos mais autorais, pessoais e reflexivos, buscamos conferir visibilidade para as narrativas das

trajetórias escolares, acadêmicas e profissionais, entrelaçadas com a vida cotidiana (Klipper; Nunes, 2025). Valorizamos, assim, a escrita de si (Passeggi, 2010), uma narrativa de formação docente (Nunes; Ventorim, 2017), na elaboração de memoriais de formação e de artigos científicos das experiências vividas no ECS.

Na composição teórica com os estudos com os cotidianos (Certeau, 1994; Ferraço, 2007) e com os currículos como redes de conhecimentos, experiências e afecções (Nunes, Ferraço, 2017), fortalecemos as redes de solidariedade e de afeto que compõem os currículos com diferentes investimentos, os quais destacamos: a formação continuada (Nunes; Ferreira Neto, 2011, 2012a, 2012b; Nunes; Paulino; Ribeiro, 2024), as narrativas de formação (Nunes; Ventorim, 2017; Nunes; Ferraço, 2021; Klipper; Nunes, 2025), as pesquisas com crianças (Nunes, Ferraço, 2017; 2021; Gomes; Nunes, 2021; Nunes; Neira, 2021). Percursos que nos mostram que há beleza nas práticas cotidianas, que precisam ser registradas e publicizadas, como temos feito por meio do ECS.

Dentre elas, destacamos que disciplinas de ECS são regidas por orientações federais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Brasil, DCNFP)⁴ e locais, como a Instrução Normativa (Cepe, Ufes, 2022)⁵, as Resoluções 74/2010 e 75/2010 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Ufes, as normatizações asseguradas com a Coordenação de estágio das licenciaturas,⁶ e as disposições dos PPCs.

Um Ciclo: planejamento, desenvolvimento e finalização

A infância é uma casa que ainda estamos construindo,
mesmo depois de adultos
(Carlos Nejar, 2011).

Esse projeto mantém forte vínculo entre as quatro disciplinas de ESC e as ações de ensino, pesquisa e extensão. Cada disciplina de Estágio Supervisionado oferece duas turmas, com até 24 vagas, de modo a potencializar a orientação dos licenciandos, bem como a supervisão. No curso de Licenciatura em Educação Física, o ECS discute a

⁴ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Brasil, DCNFP).

⁵ Resolução/Cepe/Ufes/nº 14, de 1º de julho de 2022

⁶ Coordenação Local de Estágio Supervisionado das Licenciaturas.

inserção efetiva no trabalho escolar, potencializando a reflexão teórico-prática da docência e das práticas escolares, em quatro disciplinas. São elas: Estágio Supervisionado da Educação Física na Educação Infantil, Estágio Supervisionado da Educação Física no Ensino Fundamental I, Estágio Supervisionado da Educação Física no Ensino Fundamental II e o Estágio Supervisionado da Educação Física no Ensino Médio, cada uma com 105 h, somando um total de 420 horas de Estágio, atendendo às DCNFP (Brasil, ano).

As escolas-campo são preferencialmente escolas da rede pública de ensino. As parcerias com as secretarias municipais e estaduais são firmadas via convênio e os estudantes possuem seguro. No início de cada semestre, os Termos de estágio e documentos pessoais dos estudantes são assinados pelos profissionais da universidade, das secretarias de educação parceiras e das escolas. Contudo, é importante destacar que cada parceria se efetiva, de fato, no desejo de trabalho e colaboração dos docentes da universidade e da escola.

Destacamos três fases de um Ciclo de cada disciplina: Planejamento, desenvolvimento e finalização.

- *FASE 1: Planejamento e formalização do ECS.* Trata do período inicial da disciplina, nas três primeiras semanas. Com os estudantes, tratamos dos princípios teórico-metodológicos orientadores da intervenção no cotidiano da Educação Física. Com as secretarias de educação (do estado e da prefeitura), enviamos o Plano de trabalho, Termos de estágio com os dados das escolas e estudantes, e demais documentações. Com as escolas, é realizado contato com os professores e diretores, formalizados por meio de carta de apresentação, termo de compromisso e ficha de frequência do/a estagiário/a.

Essa fase é muito importante para a reflexão coletiva com os estudantes do curso. Essa etapa, apesar da burocracia, é a base para uma colaboração interinstitucional significativa, que transcende o formal e se manifesta no desejo de trabalho e de colaboração dos docentes da universidade e da escola.

Como atividade avaliativa, fazemos uso do memorial de formação. A intenção é que os estudantes destaquem experiências marcantes, vividas quando crianças na escola, que os sensibilize para as necessidades e potencialidades das crianças com as quais atuarão. As narrativas são carregadas de afecções, como registram esses trechos:

– *Refletindo sobre o conceito de experiência e minhas memórias, o Ensino fundamental é onde eu preciso oportunizar experiências aos meus alunos, dar a eles a oportunidade de experimentar as práticas corporais, tanto o esporte, como as lutas, as danças, as ginásticas, os jogos e as brincadeiras, as práticas de aventura ou as práticas alternativas, é o momento onde pode ser apresentado a eles formas de se expressar, se movimentar ou até mesmo se divertir (Estudante, Memorial, 2023).*

– *Além disso, a professora que quero me tornar faz parte da união de todos os professores com os quais eu convivi e aprendi, eu quero estar determinada a fazer a diferença na vida de meus alunos, pois acredito que um bom professor faz parte, não somente do ensino pedagógico, como também da vida. Um bom professor sabe como lidar com seus alunos e como auxiliá-los, usando sua influência e experiência para acrescentar na vida de seus alunos (Estudante, Memorial, 2024).*

Os Memoriais são lidos na aula, acompanhados de objetos pessoais de nossas infâncias nas escolas (fotos, boletins, artesanatos, cartinhas e presentes), que revelam um cuidado amoroso com a infância. Consideramos como um importante instrumento para conhecer os estudantes, suas experiências, suas motivações atuais, bem como, para compartilharmos juntos o desejo de transformar as aulas de educação física em encontros que potencializam a vida das crianças, dos profissionais e das famílias.

- *FASE 2: Desenvolvimento.* Trata do período de dez semanas, que compreende a organização do trabalho pedagógico e o desenvolvimento de projetos de intervenção. Após a formalização da parceria, ocorre a alocação dos/as acadêmicos, individualmente ou em grupos (até 10 estudantes por escola). Os estudantes permanecem na escola dois dias por semana, para intervenção em diferentes turmas, por meio de um rodízio.

Essa fase envolve: a) observação do trabalho do/a professor/a regente, com intenção de compreender e aprender com suas opções e seleções (conteúdos, atividades, materiais, trato interpessoal, procedimentos didáticos e avaliativos etc.); b) planejamento e organização de um período de regência (composição de planos de aulas, planos de unidade, sequências didáticas, projetos de pesquisa e de extensão); c) práticas de regência, desenvolvendo e revisando o que foi planejado; d) acompanhamento das aulas dos demais estagiários/as da disciplina; e) coparticipação no contexto escolar com as demandas do/a professor/a e da escola; f) elaboração de materiais didáticos que possam ser utilizados nas aulas (textos, apostilas, jogos, roteiros de aulas práticas, vídeos, painéis avaliativos); g) apoio na organização de

diferentes programações escolares e de atividades não formais (aulas dentro e fora da escola, feiras de exposições, festas culturais, jogos internos e municipais, seminário com a comunidade escolar, aulas e festivais na Ufes, desenvolvimento da Semana da criança na escola com circuito de atividades que envolvem gincanas e jogos, participação nos eventos culturais com apresentação de dança); h) participação dos processos avaliativos, que toma como referência a abordagem formativa, que confere visibilidade ao trabalho docente e às aprendizagens dos estudantes. Envolve a produção de dados com imagens, narrativas, desenhos, provas, painéis de avaliação com a escola. Os estagiários, quando convidados, também participam do plantão de pais e avaliação com as famílias nas escolas.

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 (Estudantes, Anais SESEF 2017).

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 (Estudantes, Anais SESEF 2019).

Em 2024, destacamos os projetos coletivos realizados com os professores de educação física, cuja experiência pedagógica, conexão com as famílias, sensibilidade com as crianças, tanto contribuem com os processos formativos docentes. Com as escolas, participamos do lançamento de um livro de literatura infantil com os desenhos das crianças, festivais de olimpíadas, mostras de dança em teatro, visitas aos espaços de lazer do bairro, aulas nas salas de Ginástica Rítmica da universidade. Além disso, realizar aulas nos espaços e tempos da universidade com as crianças criam um senso de pertencimento legítimo e desejo de continuidade de sua formação. São ações concretas de ensino e extensão que impactam o cotidiano das crianças e dos demais sujeitos escolares.

- *FASE 3: Finalização.* Trata do período de três semanas, que envolve a valorização da experiência vivida nas escolas, em formato de pesquisa e extensão, conferindo sentidos acadêmicos científicos às práticas curriculares e avaliativas com a

escola. Os dados e registros realizados desta produção de conhecimento são sistematizados valorizando a contribuição da prática social.

Ao final do período letivo, é realizado o Seminário de Estágio Supervisionado em Educação Física. O evento tem recorrência semestral e reúne os estudantes e professores (da escola e da universidade) que compuseram o período. Inicia-se com uma palestra temática (ministrada por um pesquisador convidado), segue com breve apresentação dos professores (da universidade e das escolas) e, na sequência, com a apresentação dos estudantes do Curso em formato de Comunicação Oral, com publicação no formato de artigos e memoriais de formação, nos Anais⁷ do evento.

Com os cotidianos escolares (Certeau, 1994), o evento aposta no protagonismo docente e no fortalecimento político dos encontros que potencializam os projetos coletivos interinstitucionais de formação de professores. O evento é aberto e tem a participação dos alunos de estágio e dos professores concedentes, o que consolida um dos modos significativos de enlaçar e promover a formação inicial e continuada, integrando formação e mundo do trabalho, e levando altamente em conta o perfil esperado dos egressos do curso.

Atualmente, o evento é organizado pelo Ciclos, Grupo de pesquisa em currículos e interações colaborativas na educação básica e no ensino superior. Os Anais reúnem os trabalhos dos estudantes e dos professores que participam do ECS. Registram os conteúdos trabalhados, os modos de investimento metodológico, os temas mais recorrentes que atravessam o cenário das escolas (violência, pandemia, estéticas de vida, avaliação educacional, diversidade) além do compromisso de proporcionar uma formação que valoriza a pesquisa de sua própria prática e os conhecimentos produzidos. Um importante investimento para a produção de conhecimentos com os cotidianos (Ferraço, 2007), para a publicização das ações extensionistas e para fortalecer projetos interinstitucionais em favor da infância.

Tal formação foi possível porque não estivemos sozinhos. Houve colaboração dos sujeitos da universidade e da escola, professores, estagiários, estudantes. Através da cooperação de todos os estagiários, tanto com o empenho para transformar algo desconhecido em familiar para os estudantes, quanto para a organização e planejamento de planos, painéis e materiais dentro do espaço escolar (Estudantes, Anais SESEF 2023).

⁷ Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/sesef/issue/archive>. Acesso em: 25 fev.2026.

Desenvolver o artigo foi importante para o nosso crescimento acadêmico, pois, por meio das atividades aplicadas nas aulas podemos perceber o quanto é fundamental o papel desempenhado por nós professores de educação física no processo de ensino-aprendizagem na escola. A troca de conhecimento adquirida foi de grande valia, uma vez que ao construirmos um plano de aula e ao longo do seu desenvolvimento ser modificado de acordo com a sua execução, nos mostra que a educação não é algo engessado e sim um movimento de transformação social (Estudantes, Anais SESEF 2023).

As escolhas que temos destacado na condução das disciplinas de ECS demonstram atenção e amor às nossas crianças, que merecem ser acolhidas e amadas. Ressaltamos, ainda, o vínculo entre ensino, pesquisa e extensão, em projetos que buscam valorizar a infância e os monumentos culturais capixabas, por meio de uma escrita autoral de literatura infantil.

Tratamos da coleção de literatura infantil capixaba “É massa! Conhecer, brincar e sonhar”⁸ registrada em projetos institucionais (Ufes, PRPPG 12610/2023, Proex 3949/2023). Cremos no poder da palavra para criar novos mundos e, por isso, temos investido na literatura infantil para criar com crianças relações mais alegres, igualitárias e brincantes. Os textos são inspirados em pesquisas e práticas curriculares de professores em formação inicial e continuada, no incômodo por um tempo de infância com uso excessivo de telas, de consumismo, de emparedamento, de dissensão e de adoecimento.

Dentre os 7 volumes publicados até o momento, 4 volumes foram desenvolvidos com estudantes do ECS. As histórias valorizam os conteúdos da educação física, as brincadeiras da infância e os cenários das cidades de Vitória e Cariacica. Essa produção acadêmica, científica, cultural e autoral tem sido desenvolvida com muitos desafios e recursos próprios, mas despertam os professores em formação inicial e continuada sobre suas potencialidades e sobre as demandas locais vividas com crianças e famílias.

A escrita autoral também inspirou um volume da “Coleção Ciclos educacionais”⁹ (Klipper; Nunes, 2025), que busca valorizar os processos de formação continuada e registrada em projetos institucionais (Ufes, PRPPG 12610/2023, Proex 3949/2023).

É importante ressaltar que as três fases são demarcadas por semanas de trabalho acadêmico. Contudo, elas mantêm íntima conexão. Na fase de Desenvolvimento, a observação e a regência (ensino) geram dados para a reflexão

⁸ Disponível em: <https://ciclos.ufes.br/e-massa-literatura-infantil-capixaba>. Acesso em: 25 fev. 2026.

⁹ Disponível em: <https://ciclos.ufes.br/produtos-tecnico-tecnologicos-ptt>. Acesso em: 25 fev. 2026.

(pesquisa) e a criação de materiais (extensão). Na finalização, o seminário é a culminância da pesquisa (apresentação de resultados) e da extensão (divulgação para a comunidade). Esses investimentos abordam a infância em sua multiplicidade de sentidos e possibilidades, como nos ensinam Nejar e Kohan.

Ações colaborativas: experiências de formação docente

Tudo o que é infância vem do futuro
embora nasça no tempo
(Carlos Nejar, 2013).

Conhecer os modos de produção de conhecimentos e experiências por meio das disciplinas de ECS é um importante investimento para atualização das nossas possibilidades de trabalho e fortalecimento de práticas inventivas desenvolvidas na parceria interinstitucional da universidade com as escolas. Em pesquisa realizada com os estudantes do Curso de Licenciatura em Educação Física da Ufes, em formato de Trabalho de Conclusão de Curso, destacamos, suas narrativas a partir da seguinte questão: Quais elementos você destaca como representativos da relação colaborativa entre os sujeitos?

‘Considero importante a relação colaborativa entre os estagiários e professores porque ocorre uma troca de saberes e conhecimentos. Por meio dessa relação, conseguimos articular as teorias aprendidas na instituição de ensino com a prática na escola.’ ‘O contato com os professores que estão inseridos no cotidiano escolar nos permite compreender melhor a cada intervenção sobre o que é ser docente. O contato com esses sujeitos e também os estudantes colaboram para a construção de nossa identidade profissional.’ ‘Desde o início da disciplina houve um apoio pedagógico, diálogos informativos e enriquecedores pela professora da instituição, o que foi de suma importância para minha chegada na escola. Quando chegamos na escola, a professora nos aproximou da rotina escolar e do seu funcionamento tornando possível nossa prática’ (Souza; Martins, 2020, p. 48).

Os estudantes destacam que as relações colaborativas contribuem para a compreensão dos saberes docentes e da complexidade da atividade docente. Por isso, muitos autores consideram o ECS o eixo central potencializador da formação docente. Encontra-se, então, o aluno-estagiário na condição de professor, que constrói sua história e experiência por meio da vivência articulada à investigação e reflexão do trabalho realizado, e que busca encontrar as melhores possibilidades de desenvolver

os trabalhos com a disciplina. Desse modo, a colaboração interinstitucional apresenta-se como um elemento central e estruturante para a formação docente.

Esses registros também atravessavam nossos encontros síncronos com os estudantes, na intenção de problematizar com eles e buscar soluções práticas com os recursos disponíveis. Contudo, além desses elementos, o ECS trazia ainda como especificidade o desejo de partilhar a docência com as demandas do contexto escolar. É inegável a contribuição da escola e dos seus sujeitos para o projeto de formação que investimos no Centro de Educação (CE) e no Centro de Educação Física e Desportos (Cefd).

Durante a pandemia, muitos estudantes do curso de Educação Física não se matricularam nas disciplinas de ECS, na expectativa de cursarem pós-pandemia. Nossas turmas, que outrora tinham quase 40 estudantes, estavam com no máximo 15, o que também demonstrava o desejo dos estudantes pelo retorno presencial para maior articulação com experiências de docência na escola (in loco). Uma contribuição deste tempo, foi a ampliação do uso de tecnologias, como: a) organização da disciplina no Google Classroom; b) registros em vídeos das atividades, compartilhadas com as escolas e as famílias; c) sistematização dos Termos de estágio e elementos de convênio digitalizada.

Após a pandemia, no retorno presencial, estamos aprendendo a lidar com outras demandas na parceria com as escolas. Na articulação entre ensino, pesquisa e extensão que atravessam essa colaboração teoria e prática com as escolas, temos identificado os efeitos da pandemia na vida das estudantes: comprometimento de sua saúde física (miopia, obesidade, baixa mobilidade motora), desestabilização emocional (desânimo, ansiedade, estresse, depressão, agressividade), conexão excessiva com as tecnologias, distanciamento das relações interpessoais, baixo desejo de brincar e de estudar, tal como registram outras pesquisas (Nunes; Argolo; Couto, 2026; Becalli; Nunes, 2023).

Assim, ao mesmo tempo em que a pandemia revelou a fragilidade das parcerias, também impulsionou a busca por novas formas de colaboração e usos de tecnologias. Nesse caso, a colaboração interinstitucional tem sido importante aliada para enfrentar os desafios no decorrer e no pós-pandemia, como os impactos na saúde das crianças.

Para tanto, temos investido em uma ampliação das experiências dos estudantes com jogos, brincadeiras, esportes, artes e jogos educativos, valorizando os saberes da comunidade e a cultura geracional. Atuamos, também, em formação continuada para professores de forma sistêmica, por meio de cursos com as escolas e as secretarias de educação. O objetivo é promover uma educação em que as crianças, os adolescentes e os jovens sejam mais felizes, ampliando a conexão com seus pares, as famílias, os modos de aprender e de ampliar possibilidades de vida com qualidade. Ressaltamos, ainda, que os convênios e a relação de colaboração entre a Ufes e as secretarias promove:

a) A manutenção de parcerias sólidas interinstitucionais a longo prazo, para elaboração de projetos mais articulados com as demandas das instituições. Especialmente no contexto da pandemia, nossas parcerias ficaram muito frágeis. Nos possibilitou conhecer as demandas de outras escolas e redes, mas de modo muito pontual;

b) O reconhecimento da dimensão processual da formação, vista como um processo e não como algo acabado, pelos acadêmicos, que ainda sentem-se inseguros para atuar na docência, mesmo com 400h de estágio;

c) A valorização da formação de professores inicial e continuada com projetos coletivos, que ampliem, qualifiquem e divulguem as práticas pedagógicas produzidas no cotidiano escolar;

d) O reconhecimento do ECS como parte de um projeto complexo de formação, atravessado por fundamentação histórica, cultural, social, pedagógica, técnica, que extrapola o que comumente se chama de teoria e prática.

Tão importante quanto identificar e sistematizar esses elementos que atravessam esse projeto de práticas colaborativas interinstitucionais de formação docente com as escolas e os/as professores/as supervisores/as, foi reconhecer os desafios de cada cenário, especialmente para o contexto da pós-pandemia, neste tempo.

Por fim, ainda nos resta dizer que a organização da disciplina, considerando um ciclo, com planejamento, desenvolvimento e finalização, não busca engessar as práticas, mas conferir visibilidade aos diferentes tempos, espaços, ações, exigências e demandas que envolvem a nossa formação docente e atuação profissional. Ainda, registramos que

a força das ações colaborativas reside na indissociabilidade entre ensino (formação docente), pesquisa (compreensão das práticas e dos desafios) e extensão (composição com escolas e comunidades), que contribuem para o desenvolvimento coletivo de projetos para que as crianças sejam mais felizes.

Consideramos que a prática da escrita é uma atividade processual e não um fim (Motta-Roth, 2005), ou seja, à medida que se escreve vai se aprendendo e adquirindo habilidade. Com Certeau (2014) apostamos na valorização e escuta do outro, assim, descobrimos com os estudantes que eles podem praticar e desenvolver a escrita de modo mais expressivo e autoral. Dessa maneira, destacamos que é possível trabalhar com estudantes uma escrita sempre em expansão, conectando práticas inventivas que contribuem para criar novos mundos por meio da palavra, das imagens, dos sonhos e de muito trabalho colaborativo.

O nosso compromisso com a infância nos convoca a desenvolver projetos de ensino, pesquisa e extensão com colaboração interinstitucional, na promoção de experiências significativas e alegres para as crianças. Seguimos firmes juntos!

Referências

- BECALLI, F.; NUNES, K. R. **Organização e método**. Educação dos filhos na era digital. Igreja Cristã Maranata, 2023.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- KLIPPER, K.C.; NUNES, K.R. **Uma escrita mais autoral**. Produto Técnico-Tecnológico. Ufes, 2025.
- KOHAN, W. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MOTTA-ROTH, D. (Org.). O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 495-517, set./dez. 2006.
- NEJAR, C. **A infância está em toda parte**. Global Editora, 2011.
- NEJAR, C. **A idade da aurora**. Global Editora, 2013.
- NUNES, K.R. **Curso conexão com o projeto político pedagógico**. Produto Técnico-Tecnológico. Ufes, 2024.
- NUNES, K. R.; ARGOLO, G. A.; COUTO, R. A. Educação física escolar e efeitos da pandemia: um feixe de luz com as narrativas dos professores. **Revista Cenas Educacionais**, 2026.

NUNES, K.R.; FERREIRA NETO, A. *Saberesfazeres* praticados no currículo e na formação continuada: espaçostempos vividos na educação infantil. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7 n. 2, 2011, p. 1-25.

NUNES, K. R.; FERREIRA NETO, A. Os currículos da educação física na educação infantil em Vitória/ES (1991-2007). **Revista Diálogo Educacional**, v.12, n. 36, p. 485-507, maio/ago. 2012a. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/269746466_Os_curruculos_da_Educacao_Fisica_na_educacao_infantil_em_Vitoria_ES_1991-2007. Acesso em: 25 fev. 2026.

NUNES, K R; FERREIRA NETO, A. Além da lama e do lixo: movimentos de escolarização em São Pedro, Vitória/ES (1977-2007). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.28, n.01, p.109-130, mar. 2012b. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/262474140_Beyond_the_mud_and_the_wast_e_schooling_movements_in_San_Pedro_VictoriaES_1977-2007. Acesso em: 25 fev. 2026.

NUNES, K. R.; FERRAÇO, C. E. Atenção, concentração! Sobre a regulação de prescrições nacionais e a ampliação de sentidos de currículos com crianças. **Revista Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.10, n.3, p. 410-428, set./Dez. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322280051_Atencao_concentracao_Sobre_a_regulacao_de_prescricoes_nacionais_e_a_ampliacao_de_sentidos_de_curruculos_com_criancas. Acesso em: 25 fev. 2026.

NUNES, Kezia Rodrigues; FERRAÇO, Carlos Eduardo. EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM VITÓRIA/ES: NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS CURRICULARES DOS ANOS 90 À COVID. **Revista Didática Sistêmica**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 184–200, 2022. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/12941>. Acesso em: 22 fev. 2026.

NUNES, K. R. NEIRA, M.G. Currículo e avaliação discente na educação infantil: prática cartográfica dos registros cotidianos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 1, jan./abr 2021. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss2articles/nunes-neira.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2026.

NUNES, K. R.; PAULINO, V. B. R.; RIBEIRO, C. O.; Construir currículos: experiências de composição de um projeto político pedagógico na educação infantil. **Revista Didática Sistêmica**, v. 26, n. 1, p. 340-356, janeiro/junho, 2024. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/17508/11369>. Acesso em: 25 fev. 2026.

NUNES, K. R.; VENTORIM, S. Narrativas de formação docente: experiências no estágio supervisionado em Educação Física. **Revista Contrapontos** -Eletrônica, Vol. 17 - n. 3 - Itajaí, Jul-Set 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/368200466_NARRATIVAS_DE_FORMACAO_DOCENTE_EXPERIENCIAS_NO_ESTAGIO_SUPERVISIONADO_EM_EDUCACAO_FISICA. Acesso em: 25 fev. 2026.

PASSEGGI, M. D. C. **Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura**. EDUFBA, Salvador, 2010.

SOUZA; D. B.; MARTINS, M. S. **Estágio supervisionado em educação física: ampliando práticas colaborativas**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso; (Graduação em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Resolução 74/2010**. Institui e regulamenta o estágio supervisionado curricular nos cursos de graduação da UFES. 2010.

VENTORIM, S. et al. **Estágio supervisionado I**. Vitória: Ufes, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2011. Disponível em: researchgate.net/publication/397859213_Educacao_Fisica_Licenciatura?_sg%5B0%5D <https://mega.nz/folder/TAhUCKjD#SjrfkZhXj03do-uJAyuHA>. Acesso em: 25 fev. 2026.



Comunicação Oral

Práticas pedagógicas de Educação Física no ensino fundamental

AMPLIANDO MODOS DO BRINCAR: PRÁTICAS COLABORATIVAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Alyce Luiza Felix
Manuela de Carvalho Botelho
Kezia Rodrigues Nunes

Introdução

O brincar ocupa um lugar central no desenvolvimento das crianças e constitui-se como uma das principais formas de expressão, aprendizagem e interação no Ensino Fundamental I, especialmente nos anos iniciais. No contexto da Educação Física escolar, o brincar assume papel ainda mais significativo, pois articula o movimento corporal, a ludicidade, a socialização e a construção de conhecimentos sobre si, o outro e o mundo (Brocardo et al., 2025).

Dessa forma, refletir sobre a evolução do brincar no espaço escolar torna-se fundamental para compreender os processos de ensino e aprendizagem e, ao mesmo tempo, para a formação docente. Este artigo tem como objetivo discutir, problematizar e produzir experiências de formação docente a partir das demandas da disciplina Estágio Supervisionado da Educação Física no Ensino Fundamental I, tendo como foco a vivência no 1º ano A. A escrita parte de uma narrativa coletiva construída a partir das experiências vividas no cotidiano escolar, buscando articular teoria e prática, observação e intervenção pedagógica, bem como os aprendizados dos estagiários e dos escolares.

Do ponto de vista legal e curricular, o trabalho com o brincar dialoga diretamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2018), que reconhece o corpo, o movimento e as práticas corporais como dimensões essenciais da formação integral dos estudantes. No Ensino Fundamental, Anos Iniciais, a BNCC destaca que a Educação Física deve proporcionar experiências que envolvam jogos e brincadeiras, favorecendo a exploração do movimento, a convivência, o respeito às diferenças e a construção de valores. Assim, o brincar aparece como conteúdo e como metodologia, permitindo que as crianças aprendam por meio da ação, da imaginação e da interação.

Assim, ao discutir a ampliação dos modos de brincar no contexto do estágio supervisionado, este trabalho busca contribuir para a compreensão da Educação Física escolar como um espaço de formação humana, no qual brincar, ensinar e aprender caminham juntos, fortalecendo tanto o desenvolvimento das crianças quanto a construção da identidade docente. Desse modo, este artigo problematiza as seguintes questões: A pluralidade do brincar e a importância dos jogos e brincadeiras .

Metodologia

A metodologia deste artigo fundamenta-se na perspectiva das narrativas de formação docente, compreendidas como uma forma de produzir conhecimento a partir das experiências vividas no contexto do estágio supervisionado. Trata-se de uma escrita que não busca apenas descrever fatos, mas refletir criticamente sobre eles, atribuindo sentidos às práticas pedagógicas desenvolvidas e aos processos formativos vivenciados pelos estagiários no ambiente escolar.

O conceito de experiência adotado neste trabalho dialoga com Larrosa (2002), que compreende a experiência como aquilo que nos acontece, nos atravessa e nos transforma, produzindo marcas na forma como pensamos, agimos e nos constituímos como sujeitos. Nessa perspectiva, a experiência não se reduz à simples realização de atividades, mas envolve reflexão, sensibilidade e abertura para o encontro com o outro. Do mesmo modo, Nunes e Ventrone (2017) destacam que as narrativas de formação docente possibilitam compreender os processos formativos docentes a partir do cotidiano escolar, valorizando as vozes, os conflitos, os aprendizados e as ressignificações construídas na prática.

Assim, este estudo caracteriza-se como uma narrativa coletiva de formação docente, construída a partir das vivências do Estágio Supervisionado da Educação Física no Ensino Fundamental I. A escrita articula observações, registros e reflexões produzidas ao longo do estágio, buscando compreender tanto os aprendizados dos estagiários quanto os conhecimentos e experiências ampliados pelas crianças a partir do trabalho com o brincar.

O cenário da pesquisa foi uma Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada no município de Vitória, Espírito Santo, no bairro Itararé. A escola atende estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e apresenta condições estruturais

adequadas para o desenvolvimento das aulas de Educação Física, contando com espaço para atividades corporais, materiais pedagógicos básicos e uma organização que favorece a realização das práticas escolares. O estágio foi desenvolvido especificamente com a turma do 1º ano A, composta por 20 alunos, com idades compatíveis com o início do Ensino Fundamental, em um período de 10 semanas.

No que se refere ao estágio, as intervenções foram realizadas por estagiários do curso de Educação Física, que atuaram de forma orientada, planejando, executando e avaliando as aulas em diálogo com o professor regente e com as demandas observadas na turma. As propostas pedagógicas tiveram como eixo central o brincar, considerando suas múltiplas possibilidades educativas e sua relevância para o desenvolvimento integral das crianças. Acompanhavam a supervisão e orientação a professora de educação física da escola, a professora da disciplina de Estágio Supervisionado da Ufes e uma doutoranda que fazia Estágio em docência no ensino superior.

Os instrumentos de produção de dados utilizados neste estudo consistiram em registros fotográficos das aulas e nas produções realizadas pelos estudantes como desenhos, criações corporais e registros simbólicos decorrentes das atividades propostas. Esses materiais contribuíram para a análise das experiências vividas, permitindo observar a participação das crianças, suas formas de expressão e a evolução do brincar ao longo do período de intervenção.

O período em campo correspondeu ao tempo destinado ao estágio supervisionado, abrangendo 8 aulas de Educação Física desenvolvidas com a turma do 1º ano A. Ao longo dessas aulas, foi possível acompanhar de forma progressiva as transformações nas relações das crianças com o brincar, bem como os aprendizados construídos pelos estagiários no exercício da docência. Dessa forma, a metodologia adotada possibilitou uma compreensão sensível e reflexiva do processo de formação docente e das práticas pedagógicas vivenciadas no contexto escolar.

Desenvolvimento

O conteúdo trabalhado durante o estágio esteve centrado no brincar e nos jogos, compreendidos como elementos fundamentais da cultura corporal das crianças, com ênfase nas brincadeiras de rua, entendidas como brincadeiras tradicionais. As aulas foram planejadas com base nessas práticas culturais, respeitando as

características da faixa etária, o nível de desenvolvimento motor, cognitivo e social dos estudantes, além das dinâmicas próprias da turma do 1º ano A. A escolha desse conteúdo foi motivada pela compreensão de que o brincar não se limita a um momento de recreação, mas constitui-se como um potente recurso pedagógico capaz de promover aprendizagens significativas (Ferreira, 2025).

A motivação para aprofundar o tema da evolução do brincar surgiu a partir da observação do cotidiano da turma. Ao longo das aulas, foi possível perceber mudanças significativas na forma como as crianças se relacionavam com as brincadeiras: no início, muitas apresentavam dificuldades em compartilhar materiais, respeitar regras simples ou cooperar com os colegas. Com o desenvolvimento das propostas pedagógicas, observou-se uma ampliação das experiências corporais, maior participação, envolvimento e compreensão das brincadeiras, bem como avanços nas relações interpessoais, o que dialoga com Pimentel (2015), ao afirmar que “as brincadeiras de rua mobilizam diferentes práticas culturais e evocam saberes para a composição de suas dinâmicas, produzindo aprendizagens que se constroem na convivência e na interação entre as crianças”.

Nesse processo, alguns problemas e desafios foram identificados, como a dificuldade inicial de organização coletiva, a necessidade constante de mediação do professor e a influência de experiências prévias das crianças com o brincar fora do ambiente escolar. Esses desafios exigiram dos estagiários sensibilidade, planejamento e reflexão constante sobre a prática pedagógica, contribuindo de forma significativa para a formação docente.

A partir dessas vivências, este artigo se organiza em torno de duas questões centrais que serão desenvolvidas na terceira seção: Quais conhecimentos e experiências foram ampliados nas crianças pelos estagiários a partir do trabalho com o brincar no 1º ano A? De que maneira intervenções pedagógicas dos estagiários, mediadas pelo brincar, contribuíram para a ampliação dos conhecimentos corporais, sociais e afetivos das crianças ao longo das aulas de Educação Física? Essas questões orientam a reflexão sobre a prática pedagógica e a formação docente, valorizando as experiências vividas na escola, as falas das crianças, as músicas cantadas durante as brincadeiras, os conflitos surgidos e as soluções construídas coletivamente.

Imagem 1 — Avaliação diagnóstica



Fonte: Registros das autoras.

A foto 1 se trata do momento diagnóstico da turma, buscando entender o perfil dela, e os seus conhecimentos sobre jogos e brincadeiras, foi solicitado que os estudantes desenhassem o que mais gostavam de brincar, seja dentro da escola ou não.

Durante a aula de atividades com corda, havia a expectativa inicial de que os meninos não se envolveriam plenamente na proposta. No entanto, essa previsão foi surpreendentemente contrariada, pois, além de participarem ativamente, eles passaram a marcar o ritmo dos movimentos com batidas inspiradas no funk, transformando cada salto em uma experiência musical e corporal integrada. Essa apropriação espontânea do ritmo não apenas aumentou o engajamento, como também criou um ambiente mais dinâmico, descontraído e motivador, evidenciando o potencial das manifestações culturais juvenis como estratégias pedagógicas capazes de favorecer a participação e o entusiasmo dos estudantes nas aulas.

Imagem 2 — Brincadeira “Nunca três”**Imagem 3** — Brincadeira “Pique-corrente”

Fonte: Registros das autoras.

As fotos 2 e 3 retratam um momento de aplicação da atividade. Nessa aula, as crianças estavam brincando de nunca três (uma brincadeira de rua). Após as aplicações das aulas na EMEF, os resultados foram muito surpreendentes. Primeiramente, cabe relembrar sobre o perfil relutante da turma: o 1º ano era composto por crianças que não possuíam, ou pouco possuíam, vivências de brincadeiras de rua (tradicionais) e apresentavam um repertório reduzido de criatividade para brincar. Além disso, havia um grande obstáculo para o desenvolvimento da temática proposta, uma vez que os meninos demonstravam interesse em participar das aulas apenas quando as atividades envolviam bola e estavam relacionadas ao futebol.

Diante desse cenário, emergiram dois grandes desafios: resgatar e trabalhar as brincadeiras e os jogos de rua (tradicionais) e, simultaneamente, propor atividades sem o uso da bola. No início da nossa jornada, observou-se resistência, desinteresse e insegurança por parte dos alunos, contudo, ao longo das intervenções pedagógicas, foi possível perceber uma mudança progressiva de postura, marcada pelo aumento do envolvimento, da curiosidade e da participação ativa, culminando em experiências significativas, como a aula de corda, na qual os estudantes se apropriaram da atividade ao incorporar ritmos de funk, criando um ambiente lúdico, dinâmico e motivador.

Também, cabe ressaltar sobre a ampliação dos conhecimentos e das experiências dos estudantes, a partir do contato com os estagiários e as aulas ministradas. Como dito anteriormente, o perfil da turma não era compatível com os planejamentos feitos para ela, no entanto, durante as aulas, foi observada mudanças de comportamentos e falas e o despertar do interesse das crianças para tudo que estava sendo ofertado, em uma conversa breve com uma delas, foi perguntado se não haveria mais a aula com corda e que, a mesma se divertiu muito contando quantas vezes conseguia pular. Essa breve troca marcou o período do estágio na EMEF, pois, essa mesma criança não possuía nenhum interesse em participar das atividades propostas, com isso, fica nítido que tratar dos jogos e brincadeiras foi de extrema importância para ampliar e fornecer experiências para o 1º ano A.

Imagem 4 — Finalização das aulas



Fonte: Registros das autoras.

A foto 4 mostra a finalização das 10 semanas do estágio supervisionado na EMEF. No plano de aula, as estagiárias iriam concluir a sequência das aulas com uma oficina de peteca e vários desenhos, em cartolina, para os estudantes apresentarem as atividades que mais gostaram nas aulas. No entanto, não havia nenhum estudante, da turma do 1º ano, na escola tornando impossível a realização da aula planejada. Com

isso, as estagiárias desenharam, pintaram e fizeram o que era para ser proposto para os alunos e colaram no mural da escola.

Os resultados obtidos ao longo da intervenção pedagógica evidenciaram avanços significativos no engajamento, na participação e na ampliação do repertório lúdico das crianças, demonstrando o potencial das práticas corporais diversificadas no contexto escolar.

Considerações finais

Diante desse contexto, o estágio possibilitou importantes aprendizagens relacionadas à atuação do professor de Educação Física nos anos iniciais, especialmente no que se refere à valorização do brincar como estratégia pedagógica, à escuta das crianças, à adaptação das atividades e à construção de um ambiente acolhedor e significativo de aprendizagem.

Ao mesmo tempo, os escolares ampliaram seus conhecimentos corporais, sociais e afetivos, aprendendo a brincar coletivamente, respeitar regras, criar novas possibilidades de jogos e expressar-se por meio do corpo. Para além disso, essa vivência nos transbordou sobre o que é ser professor, na escola, entramos com o desafio de aplicar os nossos conhecimentos acadêmicos nesse ambiente

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF:MEC, 2019.

BROCARD, G. S.; CABRAL, M. M.; ACIOLI, M. G. C. **O papel do lúdico no desenvolvimento infantil: as brincadeiras tradicionais nas aulas de Educação Física**. Educação, v. 29, ed. 151, 15 out. 2025.

FERREIRA, Débora Correa da Silva. **O papel do brincar na construção do saber**. Revista Tópicos, 25 ago. 2025.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. N. 19, jan/fev/mar/abr., 2002. p. 20-28.

NUNES, K. R.; VENTORIM, S. Narrativas de formação docente: experiências no estágio supervisionado em Educação Física. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 17 - n. 3, Jul-Set 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/368200466_NARRATIVAS_DE_FORMACAO

DOCENTE EXPERIÊNCIAS NO ESTAGIO SUPERVISIONADO EM EDUCACAO FISICA.

Acesso em 04 fev. 2026.

NUNES, Kezia Rodrigues; NEIRA, Marcos Garcia. **Currículo e avaliação discente na educação infantil: prática cartográfica dos registros cotidianos.** Currículo sem Fronteiras, v. 21, n. 2, p. 856–883, 2021.

PIMENTEL, Álamo. **Brincadeiras de rua, convivência urbana e ecologia dos saberes.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, set. 2015.

“A BOLA ROLAVA E A CONFUSÃO COMEÇAVA”: PRÁTICAS COLABORATIVAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NAS SÉRIES INICIAIS

Ana Caroline Martins da Costa
Vitória Aleixo Lima Barbosa
Kezia Rodrigues Nunes

Introdução

Este artigo tem como objetivo discutir, problematizar e produzir experiências de formação docente a partir das demandas da disciplina “Estágio Supervisionado da Educação Física no Ensino Fundamental I”.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, BNCC; 2018) os esportes estão previstos para o trabalho na Educação Física escolar, mas não estão previstos para essa faixa etária do 1º ano do Ensino Fundamental, porém, através do diagnóstico feito na primeira aula, em que trazemos a proposta para que os alunos desenhassem aquilo que mais gosta de brincar, a turma apresentou um histórico da prática de esportes, assim optamos por trabalhar jogos e brincadeiras relacionados ao futebol, o vôlei e o basquete, visando o lúdico e ampliar o repertório dessas práticas aos alunos.

(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.

(EF12EF03) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas (Brasil, BNCC; 2018).

Entendemos como necessidade para a turma trazer essa temática como ponto chave em decorrência da demanda que a professora nos trouxe. Onde ela relata a dificuldade de trazer atividades novas devido a grande influência dos esportes, principalmente do futebol, vinda do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) , então procuramos trazer esses esportes clássicos em formas diferentes, através de brincadeiras, para ampliar o conhecimento deles. Além disso, a professora relata que no início do ano, os alunos iam de meio e chuteira para a escola, em busca de jogar futebol.

Ao assumir a turma, os principais problemas que encontramos foram a vontade exclusiva pela prática do futebol, a exclusão das meninas tanto pelos meninos, quanto

pela falta de interesse da parte delas em praticar esses esportes da maneira que era estabelecido e dos menos habilidosos. Além disso, a turma tinha uma característica de violência, entre os próprios alunos, o que nos marcou nesse período de estágio, fazendo parte da nossa experiência formativa (Larrosa, 2002).

Assim, diante desse cenário, nós como professoras, pesquisamos atividades que se relacionavam com as modalidades que foram impostas, e que trouxessem interesse às crianças. Buscando uma aula onde os objetivos de unir a turma e eles experimentarem uma nova prática, ou praticada de uma maneira diferente, fosse alcançada.

Com o passar das aulas, nós nos questionamos o que aprendemos como professoras em formação e o que os escolares aprenderam e desenvolveram durante o período em que estávamos na escola, partindo deste ponto, pelas mudanças percebidas durante as aulas podemos questionar: Como a nossa aula mudou a percepção de esporte das crianças? E por fim, como esse período de estágio contribuiu para a nossa formação docente? Abordaremos mais detalhadamente esses pontos no decorrer do artigo.

Metodologia

O presente artigo é uma narrativa das nossas experiências de formação docente, baseadas em um curto tempo de intervenção em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada em Itararé no município de Vitória-ES.

Essas experiências foram o que nos marcou e impactou para a nossa formação docente, surgindo como algo que nos acontece, o que nos toca e nos transforma, reconhecendo que “O saber das experiências amplia nossa compreensão a respeito de nossas trajetórias acadêmicas e de nossos processos de formação” (Nunes; Venterim, 2014, p. 2). Sendo assim, não é algo que apenas “passa” por nós, mas que de certa forma irá nos marcar, exigindo espaços que irão proporcionar a abertura, a escuta e a disponibilidade para viver certas experiências (Larrosa, 2002). Dessa forma realizamos a nossa intervenção, proporcionando esse espaço de diálogo e propício para viver certas experiências.

Iniciamos o processo de Estágio observando as aulas da professora de Educação Física, essa que nos apresentou a turma e nos informou sobre as demandas tanto com

a disciplina como as demandas pessoais dos alunos. A escolha do conteúdo foi: jogos e brincadeiras que se relacionavam com os esportes coletivos, como futebol e vôlei, foi motivada pela necessidade da turma, através de uma aula diagnóstica, que ocorreu no início das intervenções.

Ao analisarmos os desenhos da aula diagnóstica, vimos uma alta demanda de esportes, principalmente do futebol, esporte presente na cultura das crianças da turma, o que levou a professora estabelecer um combinado com os alunos para conseguir trabalhar com algo diferente nas aulas de quarta feira, deixando uma aula para o futebol, que seria nas sextas feiras.

No estágio, tivemos 3 turmas, o 1º ano, 3º ano e 4º ano, todos do ensino fundamental. O nosso grupo era composto por 9 estagiários, sendo assim nos dividimos em 3 duplas e 1 trio. A turma do 1º tinha as suas duas aulas da semana conosco, então uma dupla ficou responsável pela aula de quarta feira e nós, Ana Caroline e Vitória, nos responsabilizamos pela aula de sexta feira. Iniciamos as nossas intervenções no dia 17 de outubro de 2025, com a aula diagnóstico e na semana seguinte começamos os trabalhos em quadra Organizamos em 2 aulas por modalidade, futebol, vôlei e basquete finalizando no dia 07 de dezembro de 2025 com o relato final de apenas dois alunos, os únicos presentes na aula, devido o início das férias escolares, totalizando um número de 08 aulas.

Cada aula tinha duração de 55 minutos. Contudo, parte desse tempo era comprometida no deslocamento até a turma, frequentemente marcado por atrasos decorrentes da rotina da professora responsável pelo horário anterior. Após a chegada à quadra, ainda era necessário apresentar e explicar as atividades do dia, o que reduzia ainda mais o tempo efetivo de vivência prática.

As aulas foram registradas por meio de fotografias e gravações em vídeo, enquanto o diagnóstico inicial foi realizado a partir de desenhos produzidos pelas crianças. A nossa proposta inicial previa que, ao término de cada modalidade esportiva trabalhada, os estudantes elaborassem um desenho relatando suas experiências nas aulas. No entanto, em razão do tempo reduzido disponível, optou-se por manter apenas os registros fotográficos.

A violência entre os alunos e a relação entre os esportes

A escola está inserida em um contexto misto, de diferentes classes sociais, com episódios de vulnerabilidade social, famílias com envolvimento no tráfico de drogas e crianças órfãs. Marcos sociais como, ambos os pais presos ou um dos pais preso e outro incapaz de cuidar dos filhos devido às drogas, crianças que são órfãos de um dos pais ou de ambos e as crianças que são privilegiadas por terem o apoio familiar completo. Dentro de todo este contexto, ainda temos os alunos atípicos laudados, os não laudados e os que têm um laudo, mas a família não aceita e se recusa ao tratamento de forma correta, o que favorecia a violência entre a relação dos próprios alunos dentro do ambiente escolar.

Como as crianças tinham essa fixação pelo futebol, optamos em permanecer com os esportes, iniciando com o futebol e avançar para outros esportes que utilizavam a bola, ampliando o repertório dos alunos.

Através da análise, observamos a motivação de conflitos e desrespeitos, como violências verbais e físicas entre as crianças. Em que a maior parte se dava na hora do futebol, momentos que atrapalhavam o desenvolvimento das aulas e o convívio das crianças entre si. Casos de soco, empurrão, puxões de camisa, xingamentos e até mesmo tentativas de chute no rosto foram observados por nós. A bola rolava e a confusão começava. Ocorreram diálogos como:

- “Professora, ele não passa a bola pra mim” - Aluno 01
- “ Ele é ruim, não vou passar a bola” - Aluno 02
- “ Não quero ele no meu time” - Aluno 02

Diante desse cenário, o texto *Direitos Humanos, Violência e Cotidiano Escolar*, de Candau (2007), aborda a violência escolar como um fenômeno intrinsecamente relacionado à violência social mais ampla, sendo influenciado por fatores como miséria, exclusão social, desigualdade e práticas autoritárias. A autora evidencia que a violência no cotidiano escolar se manifesta de múltiplas formas, incluindo agressões verbais e físicas, além da influência de agentes externos, como o narcotráfico.

No contexto em que a escola está inserida, observa-se a presença dessas diferentes expressões de violência, que se materializam em situações de ofensas, agressões e vínculos com o tráfico de drogas, Candau (2007) também chama atenção para o processo de banalização da violência entre os jovens, que passam a percebê-la

como algo natural, contribuindo para a perpetuação de uma cultura pautada na força e na intimidação.

Em sequência das intervenções, promovemos mais brincadeiras referentes a dois esportes, o basquete e vôlei, todos apresentados pelas crianças no diagnóstico feito anteriormente, a rejeição inicial foi muito grande, reclamação e um desânimo inicial. Em que, um aluno chegou a virar as costas na explicação da aula e se retirar da aula por não ser a prática que ele queria, na hora que ele queria o do jeito que ele queria. Porém, conforme os outros iam participando e interagindo, vendo a diversão das crianças, o aluno se incluiu na prática e participou efetivamente da aula e apesar da rejeição no primeiro momento, a baixa na violência foi surpreendente. As crianças se respeitaram mais, não discutiam, eram mais acolhedoras ao erro do outro e o seu próprio. A interação entre meninas e meninos não era explícita, mas ambos conseguiam participar juntos da mesma atividade.

Ao final das aulas, sempre cumpríamos com o acordo da professora, nós disponibilizamos o tempo para o futebol. Alegria de alguns meninos, outros não curtiram a ideia e se juntavam às meninas outros mesmo não sendo habilidosos, metiam a cara para jogar. Aqui, nós temos muitas questões a pontuar. Primeiro, a divisão clara de meninos e meninas, algumas se interessaram pelo futebol, mas por pressão da colega e receio dos meninos, não participavam.

Segundo, os meninos que não eram habilidosos não tinham um contato com a bola e eram motivo de irritação e violência dos mais habilidosos, o que nos traz ao problema inicial. Terceiro, as meninas não tinham interesse nenhum pela bola, só pela corda e poucas vezes pelo tatame, que elas usavam para fazer a estrelinha, mas com orientação da “chefe” do grupo que determinava o que seria feito.

No momento destinado às aulas de futebol, conforme já mencionado, observamos a maior incidência de situações de violência física e verbal entre os estudantes. Inicialmente, as agressões manifestavam-se de forma sutil, por meio de jogadas mais ríspidas ou ofensas proferidas em tom baixo. Entretanto, ao perceberem a intencionalidade do colega, os alunos reagem com novas ofensas, que evoluíam para convites diretos à briga, envolvendo socos, chutes e outras agressões. Proferindo discussões como:

— “Tia, ele me chutou e me xingou” - Aluno 01

- “ Ele não quis passar a bola” - Aluno 02
- “ Professora não quero mais jogar” - Aluno 01

Nessas circunstâncias, nós como professoras referências precisávamos interromper a atividade e retirar os envolvidos da quadra para dialogar. Ainda que os conflitos aparentassem ser resolvidos momentaneamente, novas ocorrências surgiam poucos minutos depois.

Imagens 1 e 2 — Intervenção direta nos conflitos no “momento do futebol”



Fonte: Registros das autoras.

A recorrência dessas situações gerava um clima de tensão constante entre as crianças. Assim, lances comuns de jogo passaram a ser interpretados como agressões intencionais, desencadeando sucessivos desentendimentos. Estabelecia-se um ciclo de acusações mútuas que comprometia o desenvolvimento da aula. Nesse contexto, um aluno em específico — mais habilidoso e intensamente participativo — tornava-se alvo frequente de culpabilização. Mesmo quando não tinha intenção de machucar, ele era apontado como responsável pelos conflitos. Suas tentativas de justificativa raramente eram acolhidas, o que resultava em choro, irritação e novas intervenções para mediação, embora os ressentimentos entre os colegas permanecessem.

A intensidade das acusações era tamanha que, em determinadas ocasiões, ao chamá-lo para conversar, o aluno já se aproximava chorando, nervoso e tentando se

defender antes mesmo de ser informado sobre a situação. Nesses momentos, que eu, Vitória, precisei tranquilizá-lo e esclarecer que meu objetivo era ouvir sua versão dos fatos, considerando que diferentes relatos já haviam sido apresentados pelos demais colegas.

Comprendemos que a insistência em responsabilizá-lo nem sempre estava associada aos acontecimentos em si, mas ao desejo de afastá-lo do jogo, o que possibilitaria maior participação e chances de êxito para os demais. Nossa intervenção, portanto, era constante, tanto no sentido de esclarecer ao grupo que determinadas situações ocorriam sem intencionalidade quanto na adoção de uma postura firme diante de falas agressivas dirigidas ao colega. Paralelamente, também buscamos orientar o próprio aluno para atitudes que favorecessem o convívio coletivo, sugerindo que compartilhasse mais a bola e amenizasse a força dos chutes, o que gradativamente contribuiu para melhorar sua interação com os demais.

No ECS, compreendemos que, como professores, não estaremos apenas mediando a ampliação da cultura corporal, mas do convívio respeitoso, do relacionamento comunitário, da postura política e ética nos diferentes desafios contemporâneos. Observamos que a ampliação da compreensão do grupo foi um processo lento e progressivo. As queixas do aluno eram frequentes, pois ele se sentia perseguido e injustiçado, tomando assim uma postura defensiva que associamos ao fato de ser frequentemente rotulado como um sujeito “problema” tanto por seus pares quanto, em determinados momentos, pela própria instituição escolar.

Esse cenário ressoa com as reflexões de Candau (2007) sobre as tensões entre direitos humanos, conflitos e a construção de subjetividades no cotidiano escolar. Sempre que valorizamos suas atitudes positivas, como controlar a força da bola, cooperar com os colegas, pedir desculpas espontaneamente ou oferecer ajuda, percebemos mudanças significativas em seu comportamento e em sua aproximação conosco. Nessas ocasiões, sua expressão se transformava, evidenciando o orgulho que sentia por suas próprias conquistas e avanços no convívio coletivo.

Cabe destacar o momento final da primeira aula de basquete no dia 07 de novembro de 2025, o momento do futebol começou a tomar outra forma, trazendo novos elementos a não ser a bola de futebol, a corda e o tatame, ou seja, alunos que só jogavam futebol despertaram o interesse em jogar/brincar de outra modalidade. O

comportamento das crianças mudou em algumas aulas e em outras voltaram à estaca zero, quando analisamos o problema da violência recorrente ao final das aulas.

Ao longo dos dias, conforme as crianças iam pedindo novos materiais como a bola de basquete, de vôlei e o bambolê nós fomos nomeado esse momento, naturalmente, com outro nome ao invés de dizer “momento do futebol” dizíamos “momento livre, quem quiser o futebol, vamos dar a bola e quem quiser jogar outra coisa é só pedir que vamos buscar” e assim, nessa mediação, as crianças foram deixando o futebol e fazendo outras práticas, tanto as que já não tinham grande interesse pelo esporte, tanto os que tinham interesse e uma habilidade razoável em comparação aos outros.

Essa relação com violência da turma dificultou muitas vezes e desafiou-nos como professoras. Trazendo a reflexão de como essa experiência ampliaria a nossa formação docente, em tese contribui para nos prepararmos para o futuro docente, a construção do “eu professora”. Nos aproximando da realidade escolar, aprendendo e entendendo de certa forma, a solucionar os conflitos da maneira possível e do nosso alcance. Conhecer o contexto em que o aluno está inserido e não deixar de ‘mudar’ essa realidade por meio das nossas aulas de educação física.

Nesse processo de iniciação à docência, o estágio atuou de extrema importância, ao caminhar na perspectiva de nos compreender como professoras investigadoras e produtoras de saberes, pois o professor é um sujeito que constrói conhecimentos a partir da reflexão sistemática sobre sua própria prática pedagógica. Isso significa observar, registrar, analisar e reinterpretar o que acontece no processo de ensino-aprendizagem, nesse sentido, a sala de aula deixa de ser apenas um espaço de aplicação de conteúdos e passa a ser também um campo de investigação (Tardif, 2002). Além disso, percebemos que outros elementos se ampliam e passam a contribuir para a constituição autonomia profissional e para o desenvolvimento de uma prática pedagógica investigativa ao longo da nossa formação.

Obtivemos momentos que evidenciaram essa contribuição, quando percebemos que mesmo em um ‘aluno problema’, tem a necessidade de intervir e ajudar-lo, em exemplo ao elogiá-lo quando controlava adequadamente a força da bola, realizava passes aos colegas, pedia desculpas espontaneamente ou se mostrava disposto a ajudar. De certa forma, observamos uma melhora significativa em seu humor e uma

maior aproximação em relação a nós. Nessas ocasiões, sua expressão facial se transformava, sendo possível perceber o orgulho que demonstrava ao reconhecer suas próprias atitudes positivas, valorizando e facilitando as relações entre professor-aluno e aluno-professor.

Além disso, nos provoca a pensar sobre quais conhecimentos e experiências foram ampliados pelos alunos, ou seja, as aprendizagens das crianças. Podemos destacar, os momentos em que os alunos aos poucos foram descobrindo e aceitando que existe outras formas, possibilidades de brincar com a aquele determinado esporte, em exemplo, primeiro dia de intervenção, onde trouxemos brincadeiras relacionadas a lógica do futebol o ataque e defesa, um aluno soltou a seguinte fala: “nossa, até as meninas sabem jogar futebol, são melhores que os meninos”.

Essa fala, diz para nós que o aluno consegue visualizar algo diferente do cotidiano dele ali, em que as meninas em tese não podiam jogar porque não saberiam, modificando e ampliando o conceito de futebol para ele. Ao se tratar das meninas, existia uma falta de interesse em jogar futebol, justamente por enxergarem um ambiente excludente, agressivo. Essa percepção dele, pode no futuro mudar essa realidade e inserir as meninas nesse contexto.

Imagem 3 — Aula de futebol



Fonte: Registro das autoras.

Vale destacar também, os alunos ao longo das intervenções foram incentivados a solucionar conflitos e buscar conversar, ou seja, estabelecer diálogos para a melhora da relação entre eles por meio da nossa mediação como professoras, que em tese sempre buscamos resolver no diálogo e integramos isso a eles, principalmente no

momento do futebol, falávamos “calma, respira e conversa com o seu time para bolar uma estratégia para resolver esse problema” na maioria das vezes dava certo.

Assim, enquanto professores em formação, trouxemos experiências significativas tanto para os alunos quanto para o nosso processo formativo, pois proporcionamos espaços para que essas experiências sejam desenvolvidas e únicas. Larrosa (2002), vai destacar também que o saber da experiência possui caráter singular e subjetivo, estando diretamente relacionado à história e ao contexto de cada indivíduo; por essa razão, não pode ser transmitido como mera informação, pois requer vivência.

Ao dialogar com essas reflexões, compreende-se que a experiência, de fato, apresenta um caráter único e precisa ser efetivamente vivida. No entanto, observa-se que, no contexto escolar, muitas vezes prevalece apenas a transmissão de conteúdos, o que nem sempre possibilita aos estudantes a construção de experiências significativas no ambiente escolar.

Finalizando o período de intervenções na escola, as crianças já cooperavam mais com a aula, se interessando pela atividade nova, mas sem deixar escapar a perguntinha clássica “vai ter futebol hoje, professora?”. Foi um período curto de interação com as crianças, mas nesse período já foi possível observar a mudança que eles tiveram em relação a prática do futebol e a abertura para novas práticas, onde eles se permitiam experimentar novas modalidades sem medo do julgamento do colega, por quererem algo que não fosse o futebol.

Considerações finais

Retomando as questões investigadoras que orientaram este artigo, buscamos compreender o que aprendemos como professoras em formação, o que os alunos aprenderam ao longo das intervenções e de que maneira nossas práticas contribuíram para transformar — ainda que parcialmente — a relação das crianças com o esporte e com o outro. Ao longo do texto, evidenciamos que o ensino dos esportes na Educação Física escolar vai muito além da aprendizagem técnica, envolvendo também aspectos relacionais, emocionais e sociais, especialmente em contextos marcados por situações de vulnerabilidade e pela presença cotidiana de conflitos.

A disciplina de Estágio Supervisionado, articulada às atividades desenvolvidas nas unidades 1, 2 e 3, foi fundamental para a construção do nosso olhar docente. O estágio possibilitou a vivência concreta da escola, o confronto entre planejamento e realidade, e o exercício constante de reflexão sobre nossas ações. Nesse processo, passamos a nos compreender como professoras investigadoras, capazes de analisar a prática, identificar problemas, propor intervenções e ressignificar caminhos ao longo do percurso. A experiência contribuiu diretamente para a constituição da nossa autonomia profissional e para o entendimento da docência como prática intencional, ética e socialmente comprometida.

As práticas colaborativas também tiveram papel central em nossa formação. A troca com os colegas de estágio, o diálogo com a professora da escola e a convivência com os alunos foram essenciais para a construção coletiva de saberes. Aprendemos que ensinar não é um ato isolado, mas um processo que se constrói na relação com o outro, na escuta, na mediação de conflitos e na capacidade de rever estratégias. Do mesmo modo, nossa presença na escola também produziu efeitos: observamos mudanças graduais nas atitudes dos alunos, maior abertura para novas práticas corporais, redução de conflitos em determinados momentos e avanços nas formas de diálogo entre eles.

As reflexões decorrentes dessa experiência evidenciam que os desafios foram constantes. A violência entre os alunos, a exclusão das meninas e dos menos habilidosos, o tempo reduzido de aula e os limites estruturais da rotina escolar exigiram de nós posturas firmes, sensíveis e mediadoras. Em diversos momentos, foi necessário intervir para além do conteúdo esportivo, atuando na construção de valores como respeito, cooperação e empatia. Esses desafios, longe de desmotivarem, fortaleceram nossa compreensão de que a Educação Física também é espaço de formação humana e de enfrentamento das desigualdades presentes no cotidiano escolar.

Por outro lado, também identificamos importantes potencialidades. As crianças demonstraram capacidade de interesse por novas experiências e disposição para aprender outras formas de brincar e se relacionar com o esporte. Pequenas mudanças de atitude, falas que revelavam novas percepções e momentos de cooperação mostraram que, quando mediadas intencionalmente, as aulas podem contribuir para

ampliar repertórios, romper estereótipos de gênero e promover vivências mais inclusivas.

Concluímos, portanto, que o estágio se constituiu como uma experiência formativa marcante, que nos transformou pessoal e profissionalmente. Mais do que aplicar conteúdos, aprendemos a olhar para os alunos em sua totalidade, considerar suas histórias e compreender a escola como um espaço complexo, mas repleto de possibilidades. Essa trajetória reforça a importância de uma prática pedagógica investigativa, sensível ao contexto e comprometida com a construção de experiências significativas, nas quais ensinar e aprender se tornam processos vivos, relacionais e em permanente construção.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CANDAU, V. M. (2007). **Direitos Humanos, Violência e Cotidiano Escolar**. Recuperado de https://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_dhviolencia.html Acesso em: 03 de fev. 2026.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- NUNES, K. R.; VENTORIM, S. Interfaces dos movimentos de formação em educação física. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 17, 2014, Fortaleza. Anais... Fortaleza: UECE, 2014. 1. CD-ROM.
- NUNES, K. R.; VENTORIM, S. Narrativas de formação docente: experiências no estágio supervisionado em Educação Física. *Revista Contrapontos - Eletrônica*, Vol. 17 - n. 3, Jul-Set 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/368200466_NARRATIVAS_DE_FORMACAO_DOCENTE_EXPERIENCIAS_NO_ESTAGIO_SUPERVISIONADO_EM_EDUCACAO_FISICA. Acesso em 04 fev. 2026.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

COLABORAÇÃO INTERINSTITUCIONAL NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: PRÁTICAS CORPORAIS E A CONSTRUÇÃO DA CONVIVÊNCIA

Ana Lúcia Dornelas de Souza
Lavinia Sezini Cindra

Introdução

Este artigo tem como objetivo discutir, problematizar e produzir experiências de formação docente a partir das demandas da disciplina Estágio Supervisionado da Educação Física no Ensino Fundamental I, desenvolvida em uma escola pública municipal localizada no município de Vitória, Espírito Santo. Trata-se de uma narrativa coletiva, construída a partir das vivências de duas estagiárias em uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental, buscando articular os aprendizados da formação inicial docente com as experiências corporais e sociais vividas no cotidiano escolar.

O conteúdo desenvolvido ao longo do estágio esteve vinculado às práticas corporais, com ênfase nos jogos, brincadeiras e esportes, em diálogo com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2019), que compreende a Educação Física como componente responsável por oportunizar o acesso à cultura corporal de movimento de forma crítica, diversa e inclusiva. A escolha desse conteúdo partiu de um diagnóstico inicial realizado com a turma, no qual os estudantes foram convidados a desenhar suas práticas corporais preferidas ou aquelas mais presentes em seus cotidianos fora da escola. Os desenhos revelaram um repertório restrito, predominantemente associado ao futebol e ao voleibol, indicando pouco contato com outras manifestações corporais.

Esse diagnóstico também evidenciou aspectos do território em que a escola está inserida, marcado por vulnerabilidade social e situações recorrentes de violência. As crianças traziam para a escola experiências atravessadas por conflitos territoriais, episódios de tiroteio e suspensão de aulas, elementos que impactavam diretamente suas formas de interação, linguagem e convivência. A violência verbal era constante, manifestada por xingamentos, ofensas e termos pejorativos, assim como conflitos físicos frequentes entre os estudantes. Além disso, observou-se uma forte divisão entre meninos e meninas, com resistência ao trabalho em equipe e à formação de grupos mistos, especialmente nas aulas de Educação Física.

Diante desse contexto, o objetivo pedagógico central do estágio foi ampliar o repertório de práticas corporais dos estudantes, propondo jogos e brincadeiras que dialogassem com elementos já conhecidos, como bola, chute, deslocamento e marcação de espaço, mas que não se limitassem às formas tradicionais do futebol e do voleibol. A intenção foi oferecer experiências que pudessem ser apropriadas pelas crianças e ressignificadas em seus próprios contextos de vida, dentro e fora da escola, favorecendo outras formas de brincar, se relacionar e ocupar os espaços coletivos.

Ao longo das aulas, as intervenções buscaram enfrentar não apenas a limitação do repertório corporal, mas também as dificuldades de convivência, cooperação e respeito mútuo. A resistência inicial dos estudantes às propostas diferentes do futebol tradicional exigiu das estagiárias estratégias de negociação, escuta e adaptação constante das atividades. Ainda assim, foi possível observar, gradualmente, maior envolvimento da turma, participação mais ativa das meninas e a construção de experiências coletivas mais colaborativas. Um episódio marcante desse processo foi o reconhecimento, por parte de um dos meninos, de que as meninas estavam jogando melhor que os meninos em uma atividade adaptada, revelando deslocamentos importantes nas percepções de gênero presentes na turma.

Entretanto, o percurso também foi atravessado por situações de conflito intenso, como um episódio de agressão física grave entre duas alunas durante uma aula, que provocou uma mudança significativa na postura pedagógica das estagiárias. A partir desse acontecimento, as intervenções passaram a enfatizar ainda mais o diálogo, o cuidado, a construção de regras coletivas e o trabalho em equipe. Como resultado, na aula final, a turma conseguiu jogar em times mistos, com cooperação entre meninos e meninas, sem divisão por gênero, algo impensável no início do estágio.

Nesse sentido, o texto desenvolve-se a partir de duas questões centrais que orientam a análise apresentada na terceira seção deste artigo: quais conhecimentos e experiências foram ampliados pelas estagiárias no enfrentamento dos conflitos e na ampliação do repertório de práticas corporais no contexto do estágio supervisionado, e quais conhecimentos e experiências foram ampliados pelos estudantes a partir das intervenções pedagógicas realizadas nas aulas de Educação Física. Ao valorizar as experiências vividas, as falas, os conflitos e as soluções construídas no cotidiano

escolar, esta narrativa busca contribuir para a reflexão sobre a formação docente e sobre práticas pedagógicas sensíveis ao território, às relações sociais e à cultura corporal das crianças.

Metodologia

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, organizada a partir das narrativas de formação docente, compreendidas como produção de conhecimento a partir das experiências vividas no estágio supervisionado. Fundamenta-se no conceito de experiência de Larrosa, entendido como aquilo que atravessa o sujeito e produz sentidos, e em Nunes e Ventorim, que concebem as narrativas como possibilidade de compreender a formação docente no cotidiano escolar.

O cenário é uma escola pública municipal localizada em Vitória, Espírito Santo. A instituição apresentava boas condições estruturais e ampla disponibilidade de materiais pedagógicos para as aulas de Educação Física. O estágio ocorreu em uma turma do Ensino Fundamental I, composta por 28 estudantes, com histórico de conflitos interpessoais, sendo conduzido por duas estagiárias que atuaram de forma conjunta no planejamento e na realização das aulas.

O período em campo correspondeu a oito aulas. A primeira teve caráter diagnóstico e consistiu na elaboração de desenhos sobre as práticas corporais mais presentes no cotidiano dos estudantes, possibilitando o mapeamento de um repertório corporal restrito, predominantemente associado ao futebol. A partir desse levantamento, foram organizadas vivências corporais baseadas em jogos e brincadeiras adaptadas, com a intenção de ampliar o repertório cultural, favorecer a participação das meninas e estimular relações mais cooperativas.

As aulas envolveram aquecimentos lúdicos, jogos de perseguição, variações de queimadas, atividades cooperativas e esportes ressignificados, orientadas pelos princípios do Currículo Cultural da Educação Física. A resistência inicial dos estudantes às propostas foi compreendida como parte do processo formativo, exigindo mediação e reorientação contínua das práticas pedagógicas.

Como instrumentos de produção de dados, utilizaram-se registros fotográficos das aulas e produções dos estudantes, especialmente os desenhos realizados na etapa

diagnóstica, permitindo acompanhar o envolvimento da turma, as interações e os sentidos atribuídos às práticas corporais ao longo do percurso.

Dessa forma, a metodologia adotada valoriza o estágio supervisionado como espaço privilegiado de formação docente, no qual a prática, a reflexão e a narrativa se articulam como dimensões indissociáveis do processo educativo, possibilitando a construção de saberes pedagógicos situados e sensíveis às demandas do contexto escolar.

Entre território, práticas corporais, conflitos e aprendizagens no estágio supervisionado

Território, violência e empobrecimento do repertório corporal

A compreensão das práticas corporais desenvolvidas no estágio supervisionado exige, inicialmente, considerar o território no qual a escola está inserida. Localizada em uma região periférica da cidade de Vitória-ES, marcada pela presença de comunidades em situação de vulnerabilidade social, a escola convive com episódios recorrentes de violência urbana que atravessam diretamente o cotidiano escolar. Em determinados momentos, inclusive, as atividades precisaram ser suspensas em função de conflitos armados no entorno, evidenciando que a violência extrapola os muros da escola e incide sobre as possibilidades de circulação, convivência e brincar das crianças.

Esse contexto territorial se refletiu de forma significativa no diagnóstico inicial realizado com a turma. Ao serem convidadas a desenhar e relatar suas práticas corporais preferidas, as crianças demonstraram um repertório bastante restrito, centrado principalmente em esportes institucionalizados, como futebol e vôlei, e em algumas poucas brincadeiras, como queimada e pique-pega. As conversas revelaram, ainda, a fragilidade das experiências de brincadeiras de rua, frequentemente associadas ao espaço doméstico, o que indica limitações no uso dos espaços públicos como locais de lazer e interação social.

Imagens 1 e 2 — Desenhos da aula diagnóstica.

Fonte: Registros das autoras.

O empobrecimento do repertório corporal, nesse sentido, não pode ser compreendido como resultado de desinteresse ou falta de iniciativa das crianças, mas como uma produção social, atravessada pelas condições materiais e simbólicas do território. A insegurança, o medo e as restrições impostas pela violência acabam por limitar as experiências corporais, reduzindo as possibilidades de brincar, explorar o espaço e construir coletivamente outras formas de convivência.

Diante dessa realidade, a escola assume um papel central na garantia do direito ao brincar e à vivência de práticas corporais diversificadas. As aulas de Educação Física, em especial, configuram-se como um dos poucos espaços em que as crianças podem experimentar jogos, brincadeiras e manifestações corporais para além dos limites impostos pelo território, ampliando seu repertório e ressignificando suas experiências com o corpo e com o outro.

Entre práticas corporais, conflitos e aprendizagens

Considerando o diagnóstico e o contexto territorial, as propostas pedagógicas desenvolvidas ao longo do estágio buscaram dialogar com os interesses das crianças, sem se restringir a eles. As práticas corporais foram organizadas a partir de jogos e brincadeiras que mantinham elementos familiares, como chutes, passes, arremessos e deslocamentos, mas que se afastavam da lógica tradicional do esporte formal, favorecendo a participação coletiva, a cooperação e a adaptação de regras.

Desde as primeiras aulas, tornou-se evidente a resistência da turma às propostas que não envolviam diretamente o futebol. Essa resistência, no entanto, não

se manteve de forma linear. Embora a recusa fosse frequente no início das atividades, à medida que as vivências se concretizavam, as crianças se envolviam, participavam e demonstravam entusiasmo. Esse movimento evidenciou a importância da intencionalidade pedagógica e da mediação docente na ampliação do repertório corporal, mesmo em contextos marcados por rejeições iniciais.

Ao longo das aulas, também emergiram conflitos relacionados às relações de gênero e à dificuldade de trabalho coletivo, especialmente na interação entre meninos e meninas. Em uma das primeiras vivências inspiradas no futebol, mas com regras adaptadas e maior circulação da bola, um dos meninos verbalizou, de forma espontânea: “Nossa, as meninas sabem chutar.” A fala, marcada pelo espanto, revelou o estranhamento diante de uma experiência que rompia com a ideia naturalizada de que determinadas habilidades corporais seriam exclusivas dos meninos.

Com o avanço das aulas e a proposição de outras práticas que exigiam cooperação e participação mista, novas percepções começaram a emergir. Em uma aula posterior, outro estudante afirmou: “As meninas estão jogando melhor que os meninos.” Diferentemente do primeiro relato, essa fala indicou um reconhecimento mais elaborado das habilidades das colegas, evidenciando um processo de ressignificação das relações de gênero nas práticas corporais vivenciadas.

Esses episódios demonstram que as aprendizagens construídas pelas crianças não se limitaram à dimensão motora, mas envolveram também o reconhecimento do outro, a valorização da participação coletiva e a possibilidade de romper, ainda que parcialmente, com estereótipos de gênero. As práticas corporais, nesse contexto, funcionaram como mediadoras de experiências que tensionaram comportamentos e percepções previamente naturalizados.

Violência, revidação e construção de sentidos nas aulas de Educação Física

Paralelamente às aprendizagens observadas, os conflitos e as diferentes formas de violência estiveram fortemente presentes ao longo do estágio. Agressões verbais, xingamentos, desqualificações e episódios de violência física revelaram que a convivência da turma era atravessada por relações marcadas pela hostilidade e pela dificuldade de resolução de conflitos de forma não violenta. Esses comportamentos não podem ser dissociados do contexto social mais amplo no qual as crianças estão

inseridas, mas também exigiram intervenções pedagógicas intencionais no cotidiano das aulas.

Diante de um episódio de violência física que marcou profundamente o grupo, a aula final foi organizada a partir de um momento de escuta e reflexão coletiva. A pergunta disparadora “Vocês gostam de apanhar?” teve como objetivo compreender como as crianças significavam a violência presente em suas relações. A resposta inicial foi unânime: nenhuma criança afirmou gostar de apanhar. No entanto, as falas que se seguiram revelaram uma compreensão mais complexa e preocupante, na qual a violência era justificada como forma de revidação, expressa em frases como “se a pessoa merecer” ou “se bater primeiro”.

Essas respostas evidenciaram que, para as crianças, a violência não é necessariamente percebida como algo injustificável, mas como uma estratégia legítima de defesa ou resposta ao conflito. Tal compreensão reforça a necessidade de que as aulas de Educação Física assumam um papel formativo mais amplo, no qual as práticas corporais se constituam como espaços de diálogo, negociação e construção de outras formas de lidar com os conflitos.

Imagem 3 — Jogo cooperativo “Salve o cone”.



Fonte: Registros das autoras.

Ao longo do estágio, as propostas que exigiam cooperação, respeito às regras coletivamente construídas e valorização da participação de todos mostraram-se potentes para tensionar essas concepções. Embora não eliminem os conflitos, essas práticas criaram brechas para que as crianças experimentassem outras maneiras de se

relacionar, nas quais o confronto físico ou verbal não fosse a única possibilidade de resposta.

Nesse sentido, o estágio supervisionado se configurou como um espaço privilegiado de formação docente, no qual prática, reflexão e narrativa se articularam continuamente. As experiências vividas evidenciaram que ensinar Educação Física em contextos marcados pela violência exige sensibilidade ao território, escuta atenta às crianças e compromisso com a construção de práticas pedagógicas que ampliem repertórios, promovam aprendizagens sociais e contribuam para a formação humana.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo discutir e problematizar as experiências vividas no Estágio Supervisionado em Educação Física no Ensino Fundamental I, a partir de intervenções pedagógicas desenvolvidas em uma turma marcada por conflitos de convivência e manifestações de violência. Ao longo do texto, buscou-se responder às questões investigadoras, refletindo sobre os conhecimentos ampliados na formação docente e sobre as aprendizagens construídas pelos escolares por meio das práticas corporais vivenciadas.

No que diz respeito à formação docente, o estágio se configurou como um espaço fundamental de articulação entre teoria e prática. As situações vividas evidenciaram que o trabalho pedagógico em Educação Física exige sensibilidade para compreender o contexto escolar, escuta atenta às crianças e capacidade de mediação diante dos conflitos. As resistências iniciais às propostas, os episódios de violência verbal e física e as dificuldades de convivência contribuíram para ampliar a compreensão sobre o papel do professor como sujeito que aprende continuamente no cotidiano da escola, ajustando suas práticas a partir da observação, da reflexão e do diálogo.

As contribuições da disciplina Estágio Supervisionado foram fundamentais para compreender o estágio como um processo formativo contínuo, no qual observar, planejar, intervir e refletir se constituem como movimentos indissociáveis. As discussões teóricas desenvolvidas ao longo do componente curricular subsidiaram a leitura crítica do contexto escolar, a construção de propostas pedagógicas coerentes com a realidade da turma e a compreensão da Educação Física como prática cultural

atravessada por relações sociais, conflitos e desigualdades. Nesse sentido, a teoria não se apresentou como um modelo a ser aplicado, mas como um referencial que possibilitou interpretar as experiências vividas em aula, ressignificar as intervenções e fortalecer a atuação docente diante dos desafios cotidianos da escola.

Em relação às aprendizagens dos escolares, as práticas propostas contribuíram para a ampliação do repertório corporal e para a vivência de outras formas de convivência. A participação em jogos cooperativos, esportes adaptados e brincadeiras ressignificadas favoreceu maior envolvimento das meninas, reconhecimento das habilidades dos colegas e avanços, ainda que graduais, nas relações estabelecidas em aula. Embora os conflitos não tenham sido totalmente superados, foi possível observar mudanças significativas nas formas de participação e interação.

Por fim, as práticas colaborativas desenvolvidas no estágio, tanto entre as estagiárias quanto na relação com a escola, evidenciaram a potência do trabalho coletivo na construção do fazer docente. Dessa forma, a metodologia adotada valoriza o estágio supervisionado como espaço privilegiado de formação docente, no qual a prática, a reflexão e a narrativa se articulam, reafirmando a Educação Física escolar como um campo potente para a construção de experiências educativas significativas, contextualizadas e socialmente comprometidas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF:MEC, 2019.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. N. 19, jan/fev/mar/abr., 2002. p. 20-28.

NUNES, K. R.; VENTORIM, S. Narrativas de formação docente: experiências no estágio supervisionado em Educação Física. *Revista Contrapontos - Eletrônica*, Vol. 17 - n. 3, Jul-Set 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/368200466_NARRATIVAS_DE_FORMACAO_DOCENTE_EXPERIENCIAS_NO_ESTAGIO_SUPERVISIONADO_EM_EDUCACAO_FISICA. Acesso em: 04 fev. 2026.

COMO A VIDA MODERNA CONTRIBUI PARA O AFASTAMENTO DO BRINCAR NA VIDA ADULTA? PRÁTICAS COLABORATIVAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Arthur Pereira Abdon
Davi Farias Prado
Elisa Lima Santos
Karolina dos Santos Lehmann

Introdução

O brincar constitui-se como uma prática fundamental para o desenvolvimento humano, atravessando dimensões corporais, sociais, culturais e expressivas. Huizinga (1990), ao compreender o jogo como elemento constitutivo da cultura, reforça que o brincar antecede e atravessa as formas culturais, sendo uma expressão humana que extrapola a infância. No entanto, nas dinâmicas sociais contemporâneas, observa-se um progressivo esvaziamento do brincar, especialmente na vida adulta, frequentemente associado à rotina exaustiva de trabalho e à concepção de que essa prática é restrita à infância. Esse cenário impacta diretamente as experiências lúdicas das crianças, uma vez que os adultos, ao se afastarem do brincar, tendem a limitar sua valorização e legitimação nos diferentes espaços de convivência, incluindo o contexto escolar.

Diante desse panorama, a Educação Física escolar assume papel central ao possibilitar, por meio das práticas corporais, a problematização das diferentes manifestações da Cultura Corporal de Movimento (Soares *et. al*, 1992) e a ampliação do repertório lúdico das crianças. Conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), a área pode oferecer experiências corporais significativas, desde que fundamentadas em propostas pedagógicas que valorizem o brincar como elemento constitutivo do desenvolvimento humano e da formação cultural dos sujeitos.

É nesse contexto que se insere o presente artigo, cujo objetivo é *discutir, problematizar e produzir experiências de formação docente a partir das demandas da disciplina Estágio Supervisionado da Educação Física no Ensino Fundamental I*, componente curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Buscando aproximar a vivência do estágio à futura realidade profissional, as intervenções pedagógicas foram orientadas pelos parâmetros da BNCC (2018) e pela análise do contraste entre o brincar das crianças e aquele

vivenciado por seus pais e/ou responsáveis, a partir da realização de entrevistas e de práticas corporais planejadas com base nesses dados.

Nesse sentido, o presente trabalho propõe-se a problematizar as seguintes questões: como a Educação Física escolar, valendo-se dos jogos e brincadeiras, pode contribuir para a ampliação do repertório lúdico das crianças e para a valorização do brincar? Além disso, quais conhecimentos e experiências teórico-práticas foram ampliadas pelos estagiários?

Metodologia

O processo metodológico deste trabalho fundamenta-se nos procedimentos da narrativa de nossas experiências em formação docente. No presente texto, através da articulação entre as esferas da pesquisa, da formação e do ensino, buscamos refletir sobre a prática pedagógica a partir de perspectivas pessoais (Nunes; Ventorim, 2017) oriundas de nossas vivências na disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Física. Esse processo nos proporcionou uma aproximação com a realidade escolar e a oportunidade de relacionar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso com o contexto real das aulas.

Para Larrosa (2002), a experiência marca o sujeito não pela ação, mas pela receptividade e disponibilidade ao que lhe acontece. Foi com essa postura de abertura às novas possibilidades de aprendizagem e de disposição para sermos atravessados pelas relações estabelecidas fora do espaço universitário que se deu nossa inserção no contexto escolar.

As intervenções pedagógicas foram realizadas em uma escola municipal de ensino fundamental, junto às turmas do 2º ano A e B. Ambas as turmas possuíam em média 20 alunos. Inicialmente, foi necessária a realização de dois encontros para nos familiarizarmos com o ambiente de trabalho: no primeiro, vivenciamos uma visita pedagógica para conhecer as dependências da instituição; no segundo, acompanhamos uma aula ministrada pelo professor regente, na função de observadores, visando a aproximação com o perfil das turmas. Ademais, acompanhavam a supervisão e orientação o professor de Educação Física da escola, a professora da disciplina de Estágio Supervisionado do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade

Federal do Espírito Santo (CEFD/Ufes) e uma doutoranda que fazia estágio em docência no ensino superior, trazendo uma demanda interinstitucional para o cenário.

A maioria das 32 aulas que ministramos foram realizadas na quadra poliesportiva da escola¹⁰, com exceção daquelas em se fazia necessária a confecção de brinquedos. Nesses casos, optamos por iniciar as aulas na sala, devido a disponibilidade de materiais e a maior facilidade em controlar a turma. Para embasar nossas intervenções, propomos às crianças a realização de entrevistas com adultos de seu convívio, tanto familiares quanto funcionários da escola, com o objetivo de investigar as experiências lúdicas vivenciadas na infância e na vida adulta. As entrevistas foram conduzidas a partir de três questões norteadoras:

- *Quais eram as suas brincadeiras preferidas na infância?*
- *Você ainda brinca? De quê?*
- *Se não brinca mais, por quê?*

As respostas evidenciaram o trabalho e a rotina exaustiva como principais entraves à vivência do brincar na vida adulta, revelando uma concepção utilitarista do tempo. Diante desse cenário, as intervenções buscaram problematizar, junto às crianças, a importância do brincar para além da infância. Paralelamente, parte das respostas referentes às brincadeiras da infância dos adultos foi utilizada como subsídio para o planejamento das aulas, com o intuito de ampliar o repertório lúdico das crianças e, ao mesmo tempo, fomentar reflexões que pudessem contribuir para a valorização e possível retomada do brincar também por parte dos adultos envolvidos.

É válido destacar, nesse sentido, que as entrevistas realizadas com as crianças, somadas aos registros fotográficos destacados nas próximas sessões do artigo, foram utilizadas não só como um recurso para a elaboração de nosso plano de intervenção, mas também como um instrumento para a produção de dados e avaliação do percurso.

Como a Educação Física escolar, valendo-se dos jogos e brincadeiras, pode contribuir para a ampliação do repertório lúdico das crianças e para a valorização do brincar?

A Educação Física escolar, ao tematizar os jogos e as brincadeiras como conteúdo da Cultura Corporal de Movimento, configura-se como um espaço privilegiado para a

¹⁰ Importante ressaltar que este era o único espaço destinado ao lazer na escola, sendo utilizado, inclusive, durante os horários de recreio, em virtude da inexistência de um pátio.

ampliação do repertório lúdico das crianças e para a problematização dos sentidos atribuídos ao brincar. Conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2018), as práticas corporais devem ser compreendidas como produções culturais, historicamente situadas, possibilitando aos estudantes a vivência, a reflexão e a ressignificação dessas práticas em diferentes contextos sociais.

Nesse sentido, abordamos o brincar em nossas intervenções sob a perspectiva de uma prática cultural que atravessa gerações, pois não compreendemos esta apenas como uma atividade espontânea da infância, mas como forma de expressão, comunicação e produção de sentidos ao longo da vida. Outro fator que justificou a escolha dos jogos e brincadeiras como o conteúdo central de nossa intervenção foi por identificarmos neste, dentre aqueles dispostos pela BNCC (2018) da Educação Física, o componente com capacidade de propor uma maior variabilidade de atividades. Assim, ao inserir brincadeiras tradicionais relatadas pelos adultos entrevistados, buscamos promover a circulação de saberes intergeracionais e ampliar o repertório lúdico das crianças.

Ao analisarmos cada entrevista, refletimos sobre estratégias que poderiam possibilitar às crianças a participação ativa no processo de construção das atividades, reconhecendo as diferentes formas de brincar e compreendendo que as práticas tradicionais podem ser reinventadas, considerando as maneiras pelas quais as crianças se relacionam e atribuem sentido ao brincar na contemporaneidade.

O questionário foi respondido por aproximadamente 40 crianças de duas turmas. A seguir, apresentam-se algumas das respostas obtidas para cada questão. 1 - Quais eram as suas brincadeiras preferidas na infância?

Queimada, pular corda, vôlei, brincar de carrinho, soltar pipa, jogar bola, pique-litro e pique-bandeira.

Questão 2 - Você ainda brinca? De quê?

"Não. Mas ele se diverte na academia".

"Vídeo de celular".

"Sim, queimada e jogo de Tabuleiro".

"Pique-esconde".

"Futebol".

"Adedonha".

"Desenhar".

Questão 3 - Se não brinca mais, por quê?

“Está velha”.

“Não quero”.

“Não tem espaço apropriado”.

“A idade e a falta de tempo”.

“Trabalha em dois empregos”.

É importante salientar que recebemos a devolução de 20 entrevistas respondidas pelos estudantes. Através delas, percebemos que o brincar configura-se como um espaço privilegiado de produção de experiências, nas quais a criança atribui sentidos às suas ações e constrói conhecimentos ao longo de seu processo de desenvolvimento. Contudo, as respostas dos responsáveis indicando a ausência do brincar na vida adulta, demonstram que a experiência tem se tornado cada vez mais rara na vida contemporânea, ocasionado pelo excesso de trabalho, pela aceleração do tempo e por demais fatores que dificultam a possibilidade de viver acontecimentos de forma significativa (Larrosa, 2002). Nesse sentido, o brincar na infância assume ainda maior relevância, pois constitui um dos poucos espaços em que a criança pode vivenciar experiências que não se reduzem à lógica produtiva, mas que favorecem a construção de sentidos e a relação com o mundo.

A primeira atividade que desenvolvemos, a partir das entrevistas, foi a brincadeira de soltar pipa. Em um primeiro momento, confeccionamos o brinquedo junto com as crianças e pedimos que eles personalizassem da forma que preferissem. Utilizamos como material: folha de papel A4, linha de costura, papel crepom, lápis, canetinhas, entre outros. Na aula seguinte, deixamos que explorassem a pipa que haviam produzido e, ao final, retomamos a ideia inicial de que a reinvenção das brincadeiras pode possibilitar novas formas de brincar, incentivando-as a reproduzir em casa o que haviam aprendido.

Imagem 1 — Entrevista realizada por uma aluna da EMEF Arthur da Costa e Silva.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
EMEF ARTHUR DA COSTA E SILVA

Entreviste dois adultos, um na escola e outro em casa, para descobrir quais eram as brincadeiras preferidas dele(a) durante a infância. Faça as seguintes perguntas:


ENTREVISTA COM FAMILIAR:

1. Quais eram as suas brincadeiras preferidas na infância?
SOLTAR PIPA, PIQUE-ESCONDE, CARINHO.

2. Você ainda brinca? De que?
NÃO. MAS ELE SE DIVERTE NA ACADEMIA

3. Se não brinca mais, por quê?
POBQUE ELE TRABALHA EM 2 EMPREGOS.

4. Agora, escolha uma brincadeira que seu familiar te contou e faça um desenho.



Fonte: Acervo dos autores.

Imagem 2 — Crianças confeccionando pipa.



Fonte: Acervo dos autores.

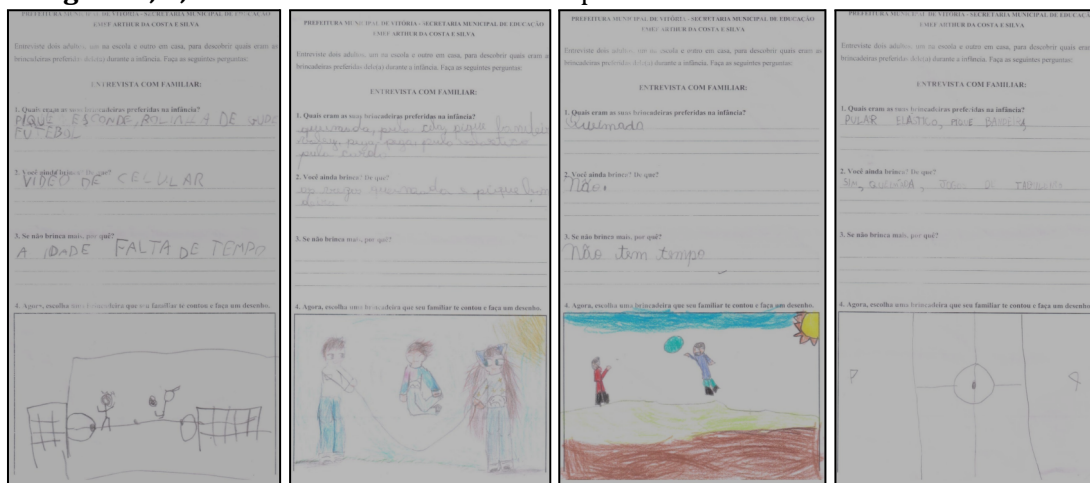
Imagens 3 e 4 — Crianças brincando com a pipa confeccionada.



Fonte: Acervo dos autores.

Embora muitas das brincadeiras que foram descritas pelos entrevistados fossem desconhecidas pelas crianças, algumas já faziam parte de seu repertório e eram frequentemente solicitadas nas aulas. Justamente por serem amplamente conhecidas, reforçou-se ainda mais a necessidade ampliar esse acervo lúdico, incorporando novas formas de brincar. Esse cenário pode ser exemplificado por brincadeiras como futebol, pular corda, queimada e pique-bandeira.

Imagens 5, 6, 7 e 8 — Entrevistas realizadas por alunos da EMEF Arthur da Costa e Silva.



Fonte: Acervo dos autores.

No caso das duas primeiras, elas passaram a ser utilizadas como recurso ao final das aulas, uma vez que eram solicitadas com frequência quase cotidiana. Assim, foram estabelecidos acordos com as crianças para que experimentassem as propostas e, ao término de algumas aulas, tivessem a possibilidade de brincar daquilo que era rotineiro.

Imagens 9 e 10 — Crianças brincando de futebol e pular corda.



Fonte: Acervo dos autores.

Com a queimada e o pique-bandeira, propomos atividades que tinham o mesmo objetivo de cada brincadeira, porém, como uma maneira diferente para alcançá-lo, como demonstra as imagens 11, 12, 13 e 14.

Imagens 11, 12, 13 e 14 — Crianças brincando de queimada e pique-bandeira.

Fonte: Acervo dos autores.

Na brincadeira de queimada, vivenciamos diferentes formas de organização. Em uma das propostas, duas crianças partiam do mesmo ponto da quadra. Aquela que iniciava com a posse da bola tinha como objetivo queimar a outra, enquanto a criança sem a bola buscava alcançar a parede localizada no lado oposto da quadra, sendo considerada salva ao tocá-la. Em outro momento, organizamos uma roda com bambolês e posicionamos uma criança ao centro, portando alguns coletes. As crianças que estavam na roda tinham como objetivo queimar quem estava no centro, podendo trocar passes entre si. Paralelamente, a criança posicionada ao centro precisava distribuir os coletes nos bambolês. Ao receber um colete, a criança permanecia realizando a circulação dos passes, contudo, não podia queimar aquela que estava no centro.

No pique-bandeira, organizamos a brincadeira com duas crianças posicionadas em sequência, uma ligeiramente atrás da outra. O objetivo era alcançar o colete que estava disposto no lado oposto da quadra. Para isso, a criança à frente precisava percorrer um trajeto em formato de “oito”, delimitado por cones, enquanto a que vinha atrás deveria deslocar-se rapidamente, tentando alcançá-la antes que conseguisse pegar a “bandeira” e retornar à sua fila. Para finalizar a aula, jogamos o pique-bandeira tradicional.

Em ambas as brincadeiras, observamos que as estratégias eram, em sua maioria, criadas pelos meninos. A cada rodada, buscamos problematizar essas dinâmicas, promovendo diálogos e, em alguns momentos, construindo coletivamente regras que

incentivassem uma participação mais ativa das meninas. Ao final das vivências, essas questões eram retomadas com o grupo, possibilitando reflexões sobre cooperação e a importância de garantir espaços de participação para todos nas brincadeiras.

Para finalizar nossas intervenções na escola, realizamos a vivência do carrinho, que marcou nosso último encontro naquele espaço. Embora tenha sido a atividade final, sua preparação se estendeu por um período anterior, uma vez que optamos por utilizar materiais recicláveis, permitindo que as próprias crianças participassem da confecção do brinquedo.

Nesse sentido, solicitamos às crianças e às suas famílias o envio de garrafas PET, além de conseguirmos caixas de papelão junto à escola e levarmos palitos de churrasco para a estrutura dos carrinhos. Com os materiais reunidos, pedimos ainda que as crianças trouxessem itens para a decoração, ampliando as possibilidades criativas da vivência.

A aula teve início na sala de aula, espaço que facilitou o manuseio dos materiais durante a construção dos brinquedos. Após a montagem dos carrinhos, deu-se início ao momento de decoração, no qual as crianças demonstraram grande entusiasmo, utilizando canetinhas, tintas, glitter, entre outros materiais.

Imagens 15 e 16 — Crianças decorando os carrinhos confeccionados.

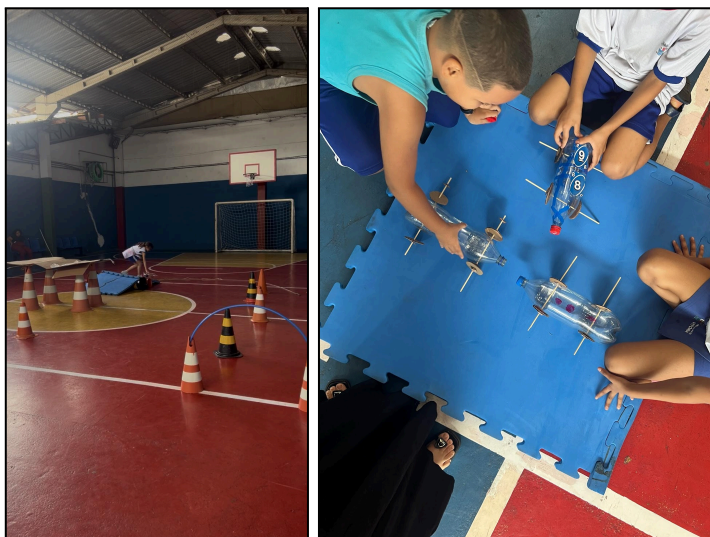


Fonte: Acervo dos autores.

Concluída essa etapa, organizamos um circuito na quadra, simulando elementos como morros, rios e pontes, possibilitando que as crianças vivenciassem o brincar de forma mais ampla e dinâmica. Ao final da aula, que também representava o

encerramento de nosso período de atuação na escola, solicitamos que as crianças compartilhassem um feedback tanto sobre a atividade quanto sobre as vivências ao longo de nosso tempo naquele ambiente.

Imagem 17 — Crianças brincando com os carrinhos confeccionados.



Fonte: Acervo dos autores.

Tivemos retornos bastante positivos, com relatos de satisfação, novos aprendizados e entusiasmo em relação às atividades propostas, evidenciando o alcance de um de nossos objetivos centrais: favorecer a percepção de que as brincadeiras podem ser reinventadas a partir de diferentes materiais e contextos. Assim, despedimo-nos das crianças e do professor regente, encerrando esse ciclo de intervenções.

As atividades desenvolvidas ao longo das intervenções evidenciam que a Educação Física, ao se valer dos jogos e das brincadeiras, pode desempenhar um papel fundamental na ampliação do repertório lúdico das crianças e na valorização do brincar como prática cultural. Ao propor vivências que dialogam com brincadeiras tradicionais, com a criação de brinquedos e com a reinvenção de jogos a partir de materiais simples, foi possível estimular a criatividade, a autonomia e o protagonismo das crianças. Além disso, tais experiências contribuíram para deslocar a compreensão do brincar de uma atividade meramente espontânea para uma prática carregada de sentidos, aprendizagens e possibilidades educativas. Dessa forma, a atuação no estágio supervisionado reforça a importância de uma Educação Física comprometida com a

formação integral das crianças, que reconheça o brincar como elemento central na construção de saberes, relações e culturas.

Ao refletirmos sobre esse período na escola, percebemos que as experiências adquiridas ao longo do estágio dialogam diretamente com concepções teóricas que compreendem o brincar como prática cultural e formativa. Em Huizinga (1990), o brincar é entendido como elemento constitutivo da cultura, dotado de sentido próprio e não submetido à lógica utilitarista, o que permite reconhecê-lo como uma experiência significativa que ultrapassa a dimensão do passatempo. Essa compreensão aproxima-se das vivências propostas nas aulas, nas quais o brincar foi valorizado como espaço de criação, interação e produção de sentidos. Através de nossa prática, buscamos proporcionar aulas de educação física que rompessem com a lógica educacional moderna que materializa-se em ambientes controlados e padronizados por fileiras e corpos presos em carteiras, incentivando o desenvolvimento das crianças através de seu “ser-estar-no-mundo” por meio do brincar (Surdi; Melo; Kunz, 2015).

Quais conhecimentos e experiências teórico-práticas foram ampliadas pelos estagiários?

Imagem 18 - Estagiários e alunos da EMEF Arthur Costa e Silva.



Fonte: Acervo dos autores.

Para que algum acontecimento de nossas vidas nos marque e, portanto, se configure como uma experiência, permitindo-nos a atribuição de significados, é necessário um ato de interrupção: a atitude de suspender o ritmo cotidiano e dar lugar a observação e a escuta aos detalhes (Larrosa, 2002). Sob essa perspectiva é que

pensamos a experiência docente, uma prática que nos exige a disposição de voltarmos-nos inteiramente e sem demora para aqueles que justificam o nosso trabalho: as crianças.

Chegamos à realidade da escola compreendendo, por meio dos conhecimentos adquiridos ao longo da graduação, que o processo de ensino-aprendizagem deve ocorrer de maneira horizontal, valorizando o protagonismo dos estudantes e evidenciando a sua participação ativa no processo educativo. O diálogo com o professor titular de Educação Física da escola, possibilitaram o contato e a aproximação com a realidade das turmas.

Através disso, observamos que apesar de possuírem a mesma faixa etária, as duas turmas possuíam perfis distintos. Uma turma apresentava uma postura mais enérgica, comunicativa e engajada, fazendo com que nossa maior atenção fosse destinada a controlar os ânimos dos estudantes, a fim de que possíveis situações de desrespeito não acontecessem e/ou não se agravassem. Por outro lado, a segunda turma partia de uma postura mais contida e menos comunicativa, tornando necessária o estabelecimento de uma voz de comando, com a finalidade de estimular a participação das crianças. Nesse sentido, embora tenhamos buscado planejar as mesmas atividades para ambas as turmas, fizeram-se necessárias algumas adequações, de modo que o ritmo das propostas respeitasse e acompanhasse as características específicas de cada grupo e, conseqüentemente, possibilitasse o cumprimento dos objetivos das aulas.

Dessa forma, depois de definir o conteúdo, buscamos elaborar o nosso plano de intervenção dando voz às crianças durante todo o processo pedagógico. Assim, todas as aulas eram iniciadas e finalizadas com uma roda de conversa, na qual eram apresentados os objetivos e as atividades propostas, bem como acolhida as sugestões dos próprios estudantes sobre o que gostariam de vivenciar. Além disso, essa conduta possibilitou momentos de percepção e reflexão, explorando tanto aspectos motores quanto os socioafetivos.

Sob esse viés, percebemos que essa postura favoreceu a nossa aproximação com as crianças e, por consequência, possibilitou conquistar não só o respeito, mas também o engajamento e a participação delas nas aulas. Além disso, notamos que ao utilizar gestos afetivos, tais como: abaixar-se para ficar na altura da criança e diminuir o tom

de voz ao estabelecer o diálogo, permitiram um fortalecimento do vínculo professor-aluno e tornaram não só os diálogos mais prazerosos, mas também todo o ambiente pedagógico mais acolhedor. Outrossim, percebemos que esse comportamento mostrou-se igualmente relevante para a mediação de situações-problema que atravessavam o cotidiano das aulas.

Dentre tais situações, destacamos a presença de alunos neurodivergentes nas duas turmas em que atuamos. Inicialmente, esse fator apresentou-se como um desafio, pois esses alunos demonstraram resistência em participar das aulas cujas atividades tinham por característica a existência de um vencedor. Dessa maneira, notamos que esses estudantes apresentavam maior dificuldade em comparação aos demais colegas para lidar com o sentimento de derrota durante as brincadeiras. Esse fato gerou conflitos e, em alguns casos, até mesmo situações de agressão física. Nesses momentos, optamos pela atitude de parar, escutar, acalmar e orientar a criança, informando que haveria uma nova oportunidade de tentativa e que o aspecto mais interessante da brincadeira era a diversão e não o produto final.

Ainda na perspectiva de Larrosa (2002), acreditamos que, para que uma vivência se constitua como experiência significativa para a criança, é necessária atenção e abertura ao processo vivido, e não ao ponto de chegada. Em contrapartida, nos casos em que a frustração dos estudantes repercutiram em violência, além de interromper imediatamente a situação e dialogar com a criança, também a direcionamos ao chamado “cantinho do vacilão”, a fim de evidenciar que a atitude adotada não foi apenas incorreta, mas também passível de punição.

O “cantinho do vacilão” consistia em uma medida disciplinar adotada anteriormente pelo próprio professor de Educação Física da escola, a qual decidimos também utilizar para lidar com situações em que os alunos apresentavam comportamentos considerados inadequados e de maior gravidade. Essa medida foi utilizada, por exemplo, em momentos de violência verbal protagonizada entre os próprios estudantes. No entanto, apesar dessa medida ter se mostrado eficiente, não restringimos a ela o processo de educação disciplinar. Por isso, ao final da aula, durante a realização da roda de conversa, dialogamos com todo o grupo sobre os acontecimentos e estabelecemos juntamente com as crianças alguns combinados para que situações semelhantes não voltassem a se repetir.

Nesse contexto, a maior barreira que enfrentamos durante nossa intervenção relacionou-se à arquitetura da escola. Apesar de contar com uma quadra poliesportiva e materiais para as aulas de Educação Física conservados e em quantidade adequada, a escola dispunha de um espaço excessivamente fechado. A ausência de áreas abertas refletiu em um ambiente com baixa incidência de luz solar e ventilação limitada, como registram as imagens 20 e 21, tornando as nossas vivências cansativas e, em alguns momentos, exaustivas. Além disso, o telhado da quadra apresentava algumas falhas, o que tornava determinados espaços indisponíveis em dias chuvosos. Todavia, essa problemática nos levou a estar mais atentos a questões como a hidratação das crianças, sobretudo nos dias mais quentes, bem como à adequação ao espaço de aula e às suas imprevisibilidades.

Imagens 19 e 20 — Espaços da EMEF Arthur da Costa e Silva.



Fonte: Acervo dos autores.

Considerações finais

Em suma, entendemos que a criança se desenvolve de maneira significativa no contexto do brincar, uma vez que é nesse momento que se engaja corporal, social e simbolicamente com o mundo. Embora o aprendizado implique, muitas vezes, em situações de estranhamento e desconforto diante do novo, na infância esse movimento se expressa, frequentemente, nas próprias dinâmicas das brincadeiras, seja na assimilação de regras, seja na aquisição de habilidades motoras ainda não consolidadas.

À luz dessas reflexões, as vivências desenvolvidas ao longo do estágio supervisionado indicam que o objetivo proposto, de contribuir para a ampliação do

repertório lúdico das crianças e para a valorização do brincar, foi alcançado. As atividades realizadas possibilitaram às crianças experimentar diferentes formas de brincar, ressignificar materiais e participar ativamente dos processos de criação, favorecendo experiências que extrapolam a repetição de jogos já conhecidos. Ao promover situações em que o brincar se apresentou como espaço de descoberta, invenção e diálogo, foi possível criar condições para que as crianças vivessem aprendizagens significativas, alinhadas à compreensão do brincar como prática cultural e formativa.

Diante dessas questões, a disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Física no Ensino Fundamental 1 configurou-se para nós, docentes em formação, como uma porta de entrada para a realidade escolar e uma oportunidade de articular os conhecimentos adquiridos no curso com o contexto real das aulas, permitindo-nos nos apoiarmos na graduação para pensar e repensar o fazer pedagógico.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF:MEC, 2019.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. N. 19, jan/fev/mar/abr., 2002. p. 20-28.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

A CONSTRUÇÃO COLETIVA DE COMBINADOS: PARA ALÉM DO FUTEBOL NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NAS SÉRIES INICIAIS

Laura Ribino
Giovanni Monaco
Lucas Celante

Introdução

Este artigo tem como objetivo discutir, problematizar e produzir experiências de formação docente a partir das demandas da disciplina Estágio Supervisionado da Educação Física no Ensino Fundamental I. Compreendendo assim como as práticas do estágio possibilitam a construção da identidade docente a partir do planejamento e da intervenção pedagógica. Nesse sentido, entendemos que a formação inicial não é um momento de aplicação de metodologias, mas um tempo de experiência. Como podemos entender a partir de Larrosa (2002, p. 21), a experiência é "o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca". Portanto, este relato busca dar voz ao que nos "tocou" durante a imersão na escola.

A temática guarda-chuva trabalhada durante o estágio foi denominada "As Práticas Corporais em Vitória – ES", compreendidas como manifestações culturais produzidas historicamente e vivenciadas cotidianamente pelas crianças no território onde vivem. Entre eles, brincadeiras de rua, jogos e esportes. A escolha dessa temática se justifica pela compreensão de que a escola não está a par da cidade, mas inserida em um território culturalmente histórico, que atravessa a infância antes mesmo da entrada no espaço escolar. Reconhecer essas práticas significa valorizar os saberes que as crianças já carregam, criando vínculos de pertencimento e ampliando a compreensão sobre a cidade que habitam e as possibilidades de vivenciar os espaços.

Essa proposta dialoga diretamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que concebe as práticas corporais como produções culturais. Ao trazer essa perspectiva, buscamos cumprir a competência específica da Educação Física que preconiza: "Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos" (Brasil, 2018, p. 221).

Durante nossa intervenção ficou evidenciado que as aulas de Educação Física no Ensino Fundamental I são atravessadas por problemas que extrapolam o ensino dos conteúdos. Entre os principais desafios identificados estavam a divisão recorrente da turma entre meninos e meninas, a invisibilização de alguns alunos, a hegemonia do futebol como prática quase exclusiva, a resistência às novas atividades, a carência afetiva e episódios de violência e dificuldades de convivência, que frequentemente levavam à interrupção das aulas para mediação de conflitos.

Alguns desses problemas se tornaram os pontos de partida para pensar a intervenção pedagógica, mais especificamente os dois citados anteriormente, a hegemonia do futebol e o desrespeito entre eles e com a escola, que se materializa nas seguintes questões pedagógicas e formativas: como ampliar o repertório cultural corporal da turma para além do futebol, tensionando sua centralidade nas aulas de Educação Física? E como construir, de maneira coletiva, combinados que favoreçam o respeito mútuo, a participação e a corresponsabilidade pelo espaço escolar?

Metodologia

Para dar conta dessas questões, este trabalho caracteriza-se como uma narrativa de formação docente. Essa abordagem metodológica nos permite valorizar a subjetividade do processo educativo. Segundo Nunes e Ventorim (2017), as narrativas do estágio podem funcionar como potentes "dispositivos de formação", pois ao narrar o que foi vivenciado, podemos problematizar os sentidos da docência, saindo do lugar de aluno para ocupar o lugar de professor-pesquisador de sua própria prática, em uma relação reflexiva.

Da mesma forma, a perspectiva de Larrosa (2002), nos ajuda a entender um pouco mais sobre o ato de "narrar a experiência", onde essa não se confunde com a simples sucessão de fatos, mas é aquilo que nos atravessa e permanece em nós ao longo do processo (Larrosa, 2002). Assim, a narrativa de formação não é apenas um relato do que foi feito, mas tudo que absorvemos, refletimos e interiorizamos em nós do estágio.

No que diz respeito à formação docente, compreendemos que o estágio supervisionado é um momento de nos inventarmos e entendermos nossa ação docente, conforme apontam Nunes e Ventorim (2017, p. 466), tornar-se professor não

é um ato de acumulação teórica e metodológica, mas um processo de produzir sentidos sobre a própria atuação.

O cenário da nossa intervenção foi uma EMEF localizada no bairro Itararé, em Vitória-ES. A escola insere-se em um território onde a maioria da população recebe até dois salários mínimos e atende a um total de 802 estudantes com o suporte de 49 professores. Em termos de estrutura física, a instituição conta com biblioteca, laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra de esportes coberta, quadra de esportes descoberta, sala multiuso para música, dança e artes, sala da diretoria, sala dos professores, sala de atendimento especial, auditório, cozinha, pátio coberto e pátio descoberto.

As aulas foram desenvolvidas principalmente na quadra poliesportiva da escola, junto a uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental I. Nosso período de inserção na escola estendeu-se de 08/10/2025 até 12/12/2025, durante o qual realizamos efetivamente 8 intervenções pedagógicas. Para a produção dos dados aqui analisados, utilizamos o diário de campo presente no currículo cultural (Muller; Neira, 2018), onde registramos as fotos das intervenções, alguns diálogos das crianças e informações pertinentes.

Desenvolvimento

Durante o período das intervenções na escola EMEF Ceciliano Abel de Almeida, pudemos observar que os alunos participavam em sua maioria de forma ativa das atividades passadas por nós estagiários, buscando construir com eles conhecimentos para além das práticas corporais e movimentos mecanizados em geral. Ademais, perante as intervenções, enxergamos a necessidade de trabalharmos com ênfase a comunicação da turma, pois observamos alguns desafios com a turma, como exclusão de alguns colegas durante as brincadeiras e com alguns comportamentos considerados agressivos durante o jogo.

Os problemas identificados ao longo do estágio supervisionado foram compreendidos como pontos de partida para pensar a intervenção pedagógica. Alguns desses desafios foram parcialmente amenizados no decorrer das aulas; outros, no entanto, não. Desde os primeiros encontros, observou-se que a turma tendia a se dividir automaticamente entre meninos e meninas, reproduzindo uma lógica já

naturalizada nas aulas antes do estágio. Os meninos, em sua maioria, ocupavam uma parte da quadra, enquanto as meninas permaneciam na outra margem. Além disso, alguns meninos também eram excluídos pelos próprios colegas, seja por não apresentarem habilidade esperada nos jogos ou por não se alinharem ao comportamento dominante do grupo.

Como compartilhar com as crianças a organização da aula

A sala de aula, e neste caso a quadra, é um espaço complexo de relações interpessoais. Segundo Nunes (2014, p. 19), a escola é um local privilegiado para o desenvolvimento moral e ético, onde os conflitos não devem ser silenciados, mas trabalhados pedagogicamente. A autora destaca que, quando as crianças participam ativamente da discussão sobre o convívio, os limites deixam de ser apenas imposições externas e passam a ter sentido para o grupo. Contudo, é preciso reconhecer que a simples elaboração coletiva não garante a adesão imediata.

Conforme aponta Nunes (2014), mesmo sendo elaboradas, planejadas e acordadas por e entre todos, as regras nem sempre são cumpridas o tempo todo e por todos, sendo necessário um processo contínuo para que a autonomia se dê efetivamente. Ou seja, a interiorização dos valores incubidos em aula requer tempo para assimilação pelas crianças, e esse deve ser respeitado.

Diante disso, antes de iniciar a brincadeira reuniamos a turma em uma roda no meio da quadra a fim de relembrar o combinados construídos coletivamente, como a importância do respeito entre os colegas durante a brincadeira, a importância de todos estarem brincando de maneira participativa, reforçar a importância de conseguir brincarmos todos juntos estimulando o trabalho em equipe, ressaltando também a importância de brincar sem ter qualquer tipo de violência.

Entretanto existe uma linha tênue em fazer com que os alunos incorporem os valores e que esses se tornem parte de sua vida social, pois muitas vezes apenas acabam se tornando punitivos, ou meramente da boca para fora. Nunes (2014) comenta acerca dessas questões, alerta para o risco de que, em determinados contextos, as regras percam seu sentido de cidadania e girem somente em torno da questão da indisciplina, transformando o acordo coletivo em mera ferramenta punitiva.

Para evitar essa distorção, buscamos sempre dialogar e que eles tentassem explicar o porquê da importância de determinados combinados.

Um dos episódios que mais nos marcou foi o de um aluno que vinha apresentando atitudes agressivas com os colegas, independentemente da brincadeira proposta. Empurrões, falas ríspidas e reações desproporcionais durante sua participação nas aulas. Diante disso, compreendemos que não seria coerente agir de maneira excludente frente às suas atitudes, ao contrário, era preciso assumir uma postura formativa, entendendo o conflito como parte do processo educativo.

Após uma confusão mais intensa com um colega, ele foi afastado do grupo e tivemos o seguinte diálogo: *“O que aconteceu agora?”* Ele respondeu de forma breve, tentando justificar sua reação. Então continuamos: *Você acha que empurrar resolve a situação? É assim que combinamos que resolveríamos as confusões?”* Ele abaixou o olhar e permaneceu em silêncio. Insisti, buscando fazê-lo refletir, seguimos: *“Aqui ninguém é excluído por errar, mas todos são responsáveis por cumprir os combinados. Se algo te incomoda, você pode falar. A gente conversa. Mas agredir não é uma opção.”*

No início, ele não queria escutar. Demonstrava resistência e pouca abertura para rever sua postura. No entanto, ao longo das aulas seguintes, houveram mudanças sutis. Em algumas brincadeiras, passou a ajudar colegas que tinham dificuldade; em outras situações, controlou impulsos que antes resultariam em conflito. Em determinado momento, durante uma atividade, ouvimos dele: *“Professor, posso explicar de novo para ele como faz?”*

Muitas vezes perdemos a paciência com aquele aluno que dá mais trabalho e não sabemos de fato o que pode estar acontecendo com o aluno naquele determinado momento da vida dele, portanto é necessário ter paciência e ter muita atenção para não deixarmos reproduzir comportamento que possa legitimar com a turma o ato de insultar outro colega ou até mesmo agredir fisicamente. Esse entendimento do aluno enquanto sujeito e a recusa em excluí-lo alinham-se à necessidade de compreendermos o desenvolvimento moral na infância. Nunes (2014) argumenta que a moralidade não é adquirida mecanicamente, mas construída através das interações sociais e afetivas. Da forma ao qual tentamos intervir permitimos que o aluno vivenciasse o conflito não como um fim em si mesmo, mas como uma oportunidade de reestruturação de suas ações, a fim de promover o desenvolvimento moral autônomo.

Essa estratégia dos combinados difere da simples imposição de regras autoritárias. Conforme explica Nunes (2014), quando as crianças participam da elaboração das regras, elas passam a ter significado para o grupo, promovendo um movimento em direção à autonomia moral. A autora, apoiada em Piaget, também argumenta que a cooperação é fundamental para essa construção, pois o método de cooperação é um método racional e, na medida em que a moral constitui uma lógica das ações, o método de cooperação é o único método pedagógico que favorece a troca de ideias e a construção de regras comuns (Nunes, 2014, p. 30). Dessa forma a ideia era convidar os alunos a serem coautores da dinâmica da aula, validando suas vozes e responsabilidades no processo educativo.

É fundamental ressaltar que a construção desses combinados não elimina o conflito, mas oferece ferramentas para sua resolução. Nunes (2014, p. 35) observa que o respeito às regras construídas coletivamente gera um sentimento de justiça e obrigatoriedade interna, diferente da obediência pelo medo. Além disso, é imprescindível entender a temporalidade desse aprendizado. Como enfatiza Nunes (2014, p. 8), construir regras e respeitá-las são ações que se desenvolvem de maneira gradual, e, assim como em qualquer outro processo de aprendizagem, exigem tempo, acompanhamento, tanto por parte das crianças quanto nosso enquanto educadores. Ao final, quando os alunos usufruíam do tempo livre conquistado, tentamos alterar a lógica de apenas um “prêmio”, mas sim a consequência direta de uma organização social que eles ajudaram a construir.

Figura 1 — Construções coletivas dos combinados na aula de Educação Física



Fonte: Acervo dos autores.

Como ampliar o repertório de brincar das crianças, para além do futebol?

O futebol era a prática mais desejada pelos estudantes. Sempre que a aula não envolvia futebol, surgiam reclamações, desmotivação e dispersão. Um grupo seleto de meninos demonstrava resistência explícita à inserção de novas atividades, o que, muitas vezes, comprometia o andamento das aulas e exigia constantes reorganizações do planejamento. Expressões como "Ah, professora, hoje não vai ter futebol?" ou "Assim fica chato" atravessavam o espaço da quadra e evidenciaram o quanto o repertório de práticas da turma estava restrito.

Essa resistência ao novo e o apego ao futebol refletem a necessidade, apontada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2018), de diversificar o universo cultural dos estudantes. O documento destaca que é fundamental assegurar aos alunos a apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, permitindo o acesso a experiências estéticas, emotivas e lúdicas que vão além do que já é familiar (Brasil, 2018, p. 213). Assim, insistir em novas práticas é visto por nós como um compromisso pedagógico e curricular com a ampliação da formação cultural desses jovens.

As meninas, por sua vez, mostravam-se pouco motivadas a participar de jogos coletivos, sobretudo quando estes reproduziam uma dinâmica masculina de disputa, marcada pela força, pela competitividade excessiva e pela pouca escuta. Em alguns momentos, preferiram se afastar, conversar entre si ou solicitar outras atividades, pois elas naquele momento não se sentiam em local de pertencimento. Além disso, havia também constante vontade entre os alunos durante as vivências de se separarem entre meninas e meninos para competirem entre si. Somava-se a isso a dispersão frequente da atenção dos alunos. Essa dispersão estava relacionada a uma forte carência de atenção, expressa em constantes chamadas ao professor, interrupções e disputas por visibilidade. A aula, muitas vezes, se tornava um espaço muito barulhento, atravessado por múltiplas vozes, pedidos e conflitos simultâneos.

Embora o futebol fosse uma vivência cultural muito forte e cotidiana, era necessário apresentar e experimentar outras práticas. Dessa forma, compreendemos que essa ampliação não poderia ocorrer de forma abrupta ou impositiva. Assim, o futebol foi utilizado como ponto de partida para as intervenções, como uma estratégia de aproximação e diálogo com os alunos, uma forma de falar a língua deles.

Essa escolha contribuiu para a adesão inicial, especialmente dos meninos, que logo no primeiro contato afirmavam: "se não for futebol, é chato". Ao mesmo tempo, ficou claro que o futebol, tal como eles conheciam, precisaria ser ressignificado.

Quando foi anunciado que não seria o futebol tradicional, mas uma proposta diferente, as reclamações surgiram imediatamente. Ainda assim, foi desenvolvido um jogo cujo objetivo era ensinar noções táticas de ataque e defesa, utilizando cones como alvos a serem protegidos ou conquistados, enquanto uma bola de futebol permanecia em jogo. A atividade provocou estranhamento e resistência inicial, mas, aos poucos, todos os alunos participaram. Apesar da adesão geral, a predominância dos meninos ainda se manteve durante a atividade, revelando que a simples mudança da dinâmica do jogo não era suficiente, por si só, para romper desigualdades de gênero e participação.

Após as primeiras intervenções com o futebol ressignificado, a sequência didática foi organizada de modo a contemplar outra prática corporal: o basquete. A introdução desse conteúdo reativou tensões anteriormente identificadas. Já no início da aula, emergiram manifestações de recusa, expressas em falas como "a gente não vai

fazer porque não é futebol” e “ah não, professores”, evidenciando a dificuldade de deslocamento em relação à prática que até então ocupava centralidade nas experiências da turma.

A organização do trabalho com o 3º ano foi estruturada de maneira progressiva e intencional. Inicialmente, realizamos um levantamento das práticas corporais presentes no contexto de Vitória, dando ênfase àquelas mais conhecidas e praticadas pelos alunos. Esse movimento permitiu reconhecer a força do futebol no cotidiano da turma, mas também identificar outras manifestações que, embora conhecidas, não ocupavam lugar de desejo nas aulas.

A partir desse diagnóstico, foram desenvolvidas vivências envolvendo fundamentos e mini-jogos de futebol, não com o intuito de reforçar sua centralidade, mas de utilizá-lo como ponto de partida para tensionar sua lógica tradicional. Trabalhamos passes, condução de bola e noções básicas de ataque e defesa em jogos reduzidos, buscando ampliar a compreensão tática e incentivar maior cooperação entre os participantes.

Na sequência, introduzimos o voleibol por meio de jogos e brincadeiras adaptados à dinâmica da modalidade. Antes de chegar ao jogo formal, as crianças experimentaram atividades de manutenção da bola no ar, lançamentos por cima da rede e desafios em duplas e trios. Posteriormente, foram realizados jogos reduzidos de 3x3 e 4x4, com ênfase nos fundamentos básicos, como manchete e toque, permitindo que compreendessem gradualmente a lógica do jogo.

Dando continuidade ao processo de ampliação do repertório, realizamos a introdução ao basquete por meio de adaptações com número reduzido de jogadores e aprendizagem dos fundamentos básicos, como quique, passe e arremesso. Assim como nas outras modalidades, priorizamos jogos adaptados que possibilitassem maior participação e compreensão dos princípios do esporte.

Imagem 2 — Atividades e brincadeiras



Fonte: Acervo dos autores.

Também foi introduzido o handebol, inicialmente por meio de atividades adaptadas que favorecessem a familiarização com a bola e com os fundamentos básicos, como passe, recepção e arremesso. Antes da vivência do jogo propriamente dito, foram realizados exercícios em duplas e pequenos grupos, enfatizando deslocamentos, ocupação de espaço e cooperação. Posteriormente, organizamos jogos reduzidos, com número menor de participantes e regras simplificadas, possibilitando maior envolvimento de todos e compreensão da dinâmica de ataque e defesa. Assim como nas demais modalidades, o objetivo principal foi a ampliação do repertório corporal e a vivência de outras lógicas, distintas do futebol, ampliando as experiências das crianças com diferentes formas de jogar e se organizar coletivamente.

Figura 3 — Atividades e brincadeiras 2

Fonte: Acervo dos autores.

Vale ressaltar que, ao longo do estágio, alguns desses desafios puderam ser amenizados por meio das estratégias adotadas, outros permanecem como questões abertas, pois entendemos que nem todos os conflitos se resolvem no tempo e nas condições do estágio supervisionado.

Considerações finais

Ao analisar o que vivemos na escola, podemos perceber as questões evidentes: como ampliar o repertório cultural de uma turma tão marcada pela hegemonia do futebol? Como melhorar o ambiente da sala e diminuir as violências? Nos ajudaram a orientar nossas intervenções, constituindo o eixo central desta narrativa de formação.

No que se refere à ampliação do repertório cultural, compreendemos que a hegemonia do futebol não poderia ser combatida por restrição completa, mas por diálogo e resignificação. Ao utilizá-lo como ponto de partida, conseguimos estabelecer uma aproximação com a turma, abrindo brechas para a inserção de outras práticas corporais. Ainda que houvesse resistência, a ampliação curricular foi possível.

Quanto à melhoria do ambiente e à diminuição das violências, os combinados construídos coletivamente, envolviam as crianças na elaboração das regras, e deslocamos o foco da punição para a co-responsabilidade, promovendo reflexões sobre respeito, cooperação e convivência. Embora os conflitos não tenham desaparecido, percebemos mudanças significativas nas atitudes de alguns alunos.

A respeito das contribuições da disciplina Estágio Supervisionado, fora possibilitado articular teoria e prática, sustentando nossas decisões pedagógicas em referenciais como Larrosa (2002), ao compreender a experiência como aquilo que nos toca, e Nunes e Ventorim (2017), ao reconhecer a narrativa como dispositivo formativo. Assim, o estágio pode ser local de intervenção, problematização, planejamento e replanejamento constante, no qual aprendemos a ler a realidade da escola e a produzir sentidos sobre nossa atuação docente.

As práticas colaborativas também foram centrais nesse percurso. Entre nós, a troca de impressões, inseguranças e estratégias ajudou na construção coletiva das aulas. Com a professora orientadora e os demais docentes da escola, tivemos a oportunidade de compreender a cultura institucional e a importância do diálogo entre universidade e escola básica, visando ampliar a troca entre ambos espaços e a construção de professores cada vez mais engajados.

Por fim, permanecem desafios e potencialidades. A superação de desigualdades de gênero, a ampliação efetiva do repertório cultural e a consolidação de uma convivência ética são processos que extrapolam o tempo do estágio. Contudo, ao fim percebemos que pequenas mudanças são possíveis quando há intencionalidade pedagógica, escuta e compromisso com a formação dos estudantes.

Referências

NUNES, K. R.; VENTORIM, S. Narrativas de formação docente: experiências no estágio supervisionado em Educação Física. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Vol. 17 - n. 3, Jul-Set 2017. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/9839>. Acesso em 04 fev. 2026.

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

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

MÜLLER, A.; NEIRA, M. G. Avaliação e registro no currículo cultural da Educação Física. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 774–800, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/5030>. Acesso em: 28 fev. 2026.

NUNES, C. A. **Regras e combinados**: qual a participação das crianças na elaboração e vivência das regras e combinados na sala de aula?. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MOTIVAÇÃO PARA ALÉM DA QUEIMADA E DO FUTEBOL: PRÁTICAS COLABORATIVAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Kleuber Estevão Zandonadi
Paulo Serrano Eller
Paulo Vitor Domingos Galatti

Introdução

O Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I se apresenta como uma componente curricular de extrema importância em nossa jornada acadêmica, pois por meio dela podemos nos inserir dentro de um ambiente escolar real, explicitando adversidades que muitas vezes apenas embasamentos teóricos por si só não são capazes de superá-las. Nesse viés, o presente artigo possui o objetivo *relatar, problematizar e refletir a partir das experiências vivenciadas durante o período do estágio*.

Desse modo, o título deste trabalho reflete a intencionalidade de discutir o Estágio Supervisionado como um espaço de construção de práticas colaborativas capazes de motivar os estudantes para a vivência de novas experiências corporais, indo além das modalidades tradicionalmente privilegiadas, como a queimada e o futebol. Ademais, a proposição de atividades diversificadas e colaborativas desperta a motivação dos estudantes, favorecendo o engajamento, a participação ativa e a ampliação de seus repertórios, ao mesmo tempo em que contribui para a ressignificação da Educação Física escolar como um espaço de inclusão e aprendizagem coletiva.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2018), a Educação Física para o Ensino Fundamental, dispõe das seguintes unidades temáticas: Jogos e Brincadeiras, Esportes, Ginástica, Dança, Lutas e Práticas de Aventura. Diante das possibilidades, optamos por trabalhar Jogos e Brincadeiras, além de uma breve introdução em alguns esportes. A escolha de trabalhar Jogos e Brincadeiras, aliada a uma breve introdução a algumas modalidades esportivas, revela-se especialmente relevante para o Ensino Fundamental I, pois contempla o desenvolvimento integral dos estudantes, pelo fato das brincadeiras possibilitarem a aquisição e a amplitude de habilidades motoras básicas, ao mesmo tempo em que estimulam a socialização, a

cooperação e o respeito às regras, promovendo aprendizagens significativas de forma lúdica e motivadora. Enquanto os esportes, por sua vez, permitem às crianças explorar diferentes formas de movimento, reconhecer suas potencialidades e limites, e desenvolver hábitos de corpo e consciência corporal de maneira diversificada.

O motivo para essa escolha parte da necessidade de atualmente muitas crianças possuem menos oportunidades de socialização presencial e de experiências corporais diversificadas, devido ao aumento do uso de tecnologias, maior tempo em casa e espaços reduzidos para brincadeiras ao ar livre. Diante desse cenário, a escola se apresenta como um ambiente fundamental para o resgate da motivação das novas gerações.

Os problemas identificados não fogem muito do padrão que se encontra nesse nível de ensino. As turmas apesar de serem muito participativas, demonstravam rebeldia em determinados momentos, geralmente externadas por meio de linguagem “chula” e discussões que em segundos poderiam se transformar em conflitos maiores. Apesar da turma se demonstrar participativa como já citado anteriormente, outro desafio encontrado se referia ao incômodo da turma em permanecer um tempo maior em atividades que eles não tinham costume de realizar, manifestando-se por meio de agitação, dispersão e questionamentos sobre o motivo de realizar a atividade. Perante tais comportamentos, evidenciou-se de forma nítida, desde cedo uma construção/preferência com predominância de práticas tradicionais por parte dos estudantes.

Ao apontarmos nossos aprendizados, em especial do ponto de vista da formação, evidencia-se a construção de nossa identidade profissional, que por meio das intervenções foi possível analisar e refletir sobre como nós queremos ser como futuros professores, visto que ao assumir uma turma tendo total responsabilidade, saímos da zona de conforto deixando de exercer a função de estagiário e passando a se comportar como professor de fato. Além disso, nos faz pensar qual Educação Física queremos defender em nossa futura atuação, visando sempre uma Educação Física que possa trazer diferentes experiências e aprendizados para os estudantes, resgatando a essência da infância que cada vez mais está se perdendo.

Do ponto de vista pedagógico de ensino-aprendizagem, em relação aos estudantes, mesmo a turma já realizando atividades desse tipo anteriormente ao nosso

período de intervenção, percebeu-se ao longo das aulas o desenvolvimento do entendimento sobre a importância de vivenciar novas atividades, visto que necessitavam de momentos de reflexão, a fim de construir sentidos as práticas realizadas, assim como também instigar o pensamento crítico dos estudantes e a valorização de vivências diversificadas.

Diante das experiências vivenciadas ao longo do estágio supervisionado e dos desafios observados no contexto da sala de aula, torna-se relevante promover uma reflexão mais aprofundada sobre alguns aspectos do processo educativo. Nesse sentido, este trabalho propõe a discussão de duas questões centrais que orientam a análise e o debate ao longo do texto: *de que maneira as experiências vivenciadas no estágio supervisionado contribuem para a construção da identidade profissional do futuro professor? Como a proposição de atividades diversificadas pode favorecer o engajamento dos estudantes, ampliar seus repertórios de aprendizagem e promover a reflexão crítica? A partir dessas questões, pretende-se ampliar a compreensão sobre a prática docente e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem.*

Metodologia

Este texto apresenta-se como uma narrativa de experiência de formação docente (Nunes; Ventorim, 2017), construída a partir do registro e da descrição de vivências ocorridas ao longo do período de atuação no estágio. Segundo Larrosa (2002, p. 21), “a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, aquilo que nos afeta e nos transforma”, ou seja, entendesse que a experiência não é um simples acontecimento que nos deparamos, mas sim momentos que vivenciamos e que nos afeta, seja proporcionando uma reflexão, crítica ou transformação.

Desse modo, a Narrativa de Formação docente foi adotada para contribuímos a partir de nossas experiências, visto que possibilita a reflexão da nossa própria trajetória, resultando na atribuição dos sentidos para as experiências. “As narrativas de formação constituem-se como um movimento de reflexão sobre a própria trajetória, no qual os sujeitos produzem sentidos sobre suas experiências e sobre os processos de tornar-se professor” (Nunes; Ventorim, 2017, p. 66). Assim, a utilização das narrativas neste estudo permite compreender como as vivências formativas contribuíram para a construção dos saberes docentes ao longo do percurso apresentado.

O estágio supervisionado no ensino fundamental I foi realizado em uma escola da rede municipal, no Bairro República na cidade de Vitória, ES. Esta escola apresenta alguns problemas estruturais que foram notados em nossas aulas, em que o único lugar que as aulas poderiam ser ministradas é a quadra, pelo fato da escola não possuir outros espaços amplos que nem sequer possuíam a presença de sol, devido ao fato de a escola ser totalmente fechada, além disso, notou-se pouca acessibilidade nos ambientes para Pessoas Com Deficiência (PCD). Os materiais à nossa disposição eram dos mais diversos sendo eles, bambolês, cones, coletes, bolas diversas, cordas e outras possibilidades. O turno da manhã possui somente os anos iniciais do ensino fundamental, com cerca de 10 turmas que vão do 1º ano até o 5º ano.

O Estágio foi realizado nas turmas do 4º ano A e do 5º ano A, sendo que o quarto ano contava com 27 alunos e o quinto com 20 alunos. Foi designado três estagiários para o acompanhamento dessas duas turmas, sendo assim, cada turma ficou com um estagiário fixo, enquanto o terceiro participava das duas intervenções, entretanto vale destacar que o planejamento das aulas era realizado de maneira conjunta. Acompanhavam a supervisão e orientação a professora de educação física da escola, a professora da disciplina de Estágio Supervisionado da Ufes e uma doutoranda que fazia Estágio em docência no ensino superior, trazendo para o cenário uma demanda interinstitucional.

Para a produção de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: desenho num período intermediário das intervenções, a fim de os estudantes expressarem os momentos ou atividades que mais gostaram durante as aulas, e no fim das intervenções uma entrevista estruturada contendo 3 questões discursivas com o intuito de instigar os estudantes a refletirem sobre seus pensamentos e práticas principalmente nas aulas, assim como 3 questões objetivas sendo opcional a justificativa com o objetivo de receber um retorno por parte dos estudantes sobre a aprovação ou não das atividades apresentadas, da abordagem dos estagiários, e do empenho dos próprios estudantes na realização das práticas. As intervenções foram ministradas num período de 10 semanas com 30 aulas realizadas, sendo 10 na turma do 4º ano e 20 na turma do 5º ano.

A construção do fazer docente no estágio supervisionado: articulando teoria, prática e desafios

Quanto a questão que interroga: *de que maneira as experiências vivenciadas no estágio supervisionado contribuem para a construção da identidade profissional do futuro professor?* compreendemos que esse momento formativo possibilita a articulação entre teoria e prática, permitindo ao licenciando vivenciar o cotidiano escolar de forma concreta. Por intermédio da observação, da regência e da interação com professores, alunos e equipe pedagógica, o futuro professor passa a refletir criticamente sobre o fazer docente, desenvolvendo saberes profissionais, valores éticos e uma postura reflexiva diante dos desafios da profissão. Nessa perspectiva, entender de que maneira se dá a construção da identidade profissional do futuro professor a partir das vivências realizadas e experiências adquiridas ao longo do período de intervenção se torna fundamental para o aprofundamento de nossa formação.

Ao decorrer do período de estágio supervisionado I, nossas primeiras presenças na escola eram orientadas para a observação de como o professor ministrava suas aulas, reconhecimento das turmas e suas especificidades e entendimento da dinâmica escolar, para que assim pudéssemos obter um diagnóstico mais amplo e completo. Assim também, como complemento desse diagnóstico, realizamos nossa reunião juntamente com o professor de Educação Física da escola e nossa professora supervisora de estágio supervisionado I. A partir da reunião surgiram as primeiras ideias sobre o planejamento que iríamos construir, onde se definiria o conteúdo se tratando de jogos e brincadeiras/esportes. A partir desse momento, com o planejamento estruturado e o início das intervenções pedagógicas, o estágio supervisionado passou a se configurar como um espaço de atuação efetiva, no qual as experiências vivenciadas extrapolaram a observação e exigiram uma postura ativa diante das demandas do cotidiano escolar.

Imagem 1 — Movimentos pedagógicos

Fonte: Registro dos autores.

Nesse processo, sentimos que aprendemos e aprimoramos diversos ensinamentos. Ir ao chão da escola e se tornar professor, nos faz desenvolver inúmeras valências, principalmente pelos momentos desafiadores, onde se torna necessário intervir assumindo total responsabilidade da situação. Nas turmas que ministramos as aulas, fomos forçados a aprender a lidar com imprevistos relacionados à ausência de participação de alguns estudantes, sendo majoritariamente meninas, situações de agressão física e verbal, além da tentativa em alguns momentos estimular o senso crítico dos estudantes. O desenvolvimento da sensibilidade de ouvir de maneira mais sensível e buscar diálogos horizontais para solucionar tais problemáticas se tornam essencial para nossa construção como futuros professores. Nesse viés, como exemplo, tal observação pode ser comprovada a partir das entrevistas realizadas junto aos estudantes das duas turmas que atuamos. Quando perguntados sobre seu empenho e participação durante as aulas, a minoria que se avaliou com pouca participação e empenho se tratava de meninas, e como justificativa disseram:

“Eu não quero participar, essas atividades são chatas.”

“A gente quer jogar queimada, é mais legal.”

“Porque os meninos são pouco cuidadosos e acabam machucando a gente.”

(Registros realizados no diário de campo, 10 de outubro de 2025).

Tais relatos mostraram que uma certa resistência de imediato à nossa proposta, o que nos levou a repensar e adaptar estratégias revelando a necessidade de um planejamento pedagógico mais sensível às diferenças, aos interesses presentes no contexto escolar, reforçando a importância de uma atuação docente pautada no diálogo, na escuta ativa e na promoção de um ambiente inclusivo.

Outro ponto a ser observado como aprendizado, diz respeito a nossa construção da práxis educativa, compreendida como fusão entre teoria e prática. Aqui conseguimos relacionar os conhecimentos adquiridos durante a disciplina e colocá-los em prática, de forma a facilitar de maneira significativa nossas intervenções, tendo em vista embasamentos teóricos que nos auxiliaram a compreender sobre o nível de ensino, o perfil das crianças atualmente e as nossas intencionalidades para com os estudantes, assim, reforçando a ideia de Saviani “a prática sem teoria é cega, e a teoria sem prática é vazia. É na unidade entre teoria e prática que se constitui a práxis” (Saviani, 1983, p. 75). Novamente na entrevista, quando solicitado aos estudantes nos avaliarem perante nossa abordagem e metodologias de ensino, os estudantes responderam:

“Porque eles conversavam com os alunos, eram legais.”

“Porque são muito educados e legais.”

“Não gritaram e não brigaram com ninguém.”

“Explicavam muito bem as atividades.”

“Porque passavam atividades novas.”

(Entrevista realizada com as crianças, 10 de dezembro de 2025).

Os relatos dos estudantes nos apontam que a abordagem pedagógica adotada durante as intervenções foi percebida de forma positiva, as falas evidenciam que o diálogo, a ausência de práticas autoritárias e a clareza na mediação pedagógica impactam diretamente na relação professor-aluno e no engajamento dos estudantes. perante a esses elementos reforçam que a construção da práxis educativa ocorre quando o futuro professor compreende criticamente o contexto em que atua e ajusta suas ações às necessidades dos sujeitos, superando práticas meramente reprodutivas e assumindo uma postura reflexiva e transformadora no processo de ensino-aprendizagem.

Diante do exposto, evidencia-se que o estágio supervisionado constitui um espaço formativo essencial para a compreensão da docência como prática complexa e

reflexiva. As experiências vivenciadas ao longo desse processo possibilitam ao futuro professor articular teoria e prática, reconhecer os desafios do cotidiano escolar e desenvolver saberes pedagógicos fundamentais para sua atuação profissional. Assim, esse primeiro momento de discussão demonstra que o estágio não se limita à observação, mas contribui de maneira significativa para a construção da identidade docente.

Entre jogos e novas vivências: a motivação dos estudantes nas aulas de educação física

Quanto a questão que problematiza: *Como a proposição de atividades diversificadas pode favorecer o engajamento dos estudantes, ampliar seus repertórios de aprendizagem e promover a reflexão crítica?* Refletirmos sobre como a proposição de atividades diversificadas pode impactar o processo de aprendizagem, compreendemos que as estratégias pedagógicas planejadas com intencionalidade desempenham papel fundamental no engajamento dos estudantes, na ampliação de seus repertórios de conhecimento e na promoção da reflexão crítica.

Ao planejar aulas que contemplam jogos, brincadeiras e diferentes práticas corporais, é possível atender à diversidade de interesses, habilidades e estilos de aprendizagem presentes na turma, estimulando a participação ativa e a construção de saberes significativos. Nesse sentido, como ressalta João Batista Freire da Silva, “creio, na minha parte, que todas as propostas sérias de desenvolvimento poderiam ser realizadas dentro do jogo, aproveitando seu caráter lúdico” (Freire, 2019, p. 76), ou seja, evidenciando que o lúdico e a variedade de experiências são elementos centrais para tornar a Educação Física mais inclusiva e reflexiva.

Nesse contexto, foram propostas atividades diversificadas que contemplaram jogos e brincadeiras, adaptações para práticas de cunho mais esportivo e dinâmicas cooperativas, organizadas de modo a favorecer a participação de todos os estudantes e ampliar suas experiências corporais. Nossas intervenções eram baseadas em um sequenciamento em que inicialmente apresentava-se jogos e brincadeiras de acordo com a lógica que o esporte apresentava, culminando em uma vivência adaptada de alguns esportes, geralmente com utilização de três aulas para esse sequenciamento. Assim, nossa primeira temática se tratava de esportes de invasão, e como atividades

foram realizadas o pique bandeira com variações e estafetas voltadas à lógica de invasão, sendo a vivência do esporte o ultimate frisbee. Posteriormente, nos baseamos no atletismo, onde exploramos jogos de marca e precisão. Referente aos jogos de precisão, apresentamos o boliche como atividade antecipatória e como esporte a bocha. E por fim, tratamos os jogos de marca que utilizamos dinâmicas de salto e arremesso de início, finalizando com saltos e arremessos próximos do esporte formal, entretanto adicionando a medição dos saltos pelos próprios alunos.

No que se refere ao engajamento dos estudantes, observou-se que a proposição de atividades diversificadas contribuiu de maneira significativa para ampliar a participação e o envolvimento das turmas. Durante as intervenções, foi possível perceber que uma mudança no comportamento dos estudantes, onde inicialmente havia pedidos constantes para a realização da queimada por parte das meninas e do futebol por parte dos meninos. Assim como também observou-se uma ruptura gradual de uma visão restrita das possibilidades que a Educação Física poderia proporcionar.

Tais percepções se externam a partir de algumas questões respondidas pelos estudantes na entrevista realizada, onde aproximadamente 35 estudantes das duas turmas responderam. A questão 1 abordava o seguinte questionamento: Por que será que muitas atividades diferentes das que já conhecemos, como futebol e queimada, são vistas como “chatas” pela turma? As respostas em geral, apresentaram semelhanças de a se resumiram nos seguintes relatos:

Imagem 2 e 3 — Frisbee



Fonte: Registros dos autores.

“Porque já estamos acostumados com essas atividades”.
“Porque as outras pessoas não viram grande potencial nas outras brincadeiras”.
“Porque eu não conheço as atividades”.
“Pois não conhecemos”.
“Porque pode ter gente que não sabe fazer”.
“Porque eles só jogam o que sabem”.
“Porque os meninos gostam de futebol e as meninas de queimada”.
(Registros realizados no diário de campo, 10 de outubro de 2025).

As respostas dos estudantes evidenciam que a resistência inicial às atividades diversificadas está fortemente associada à familiaridade com práticas tradicionalmente hegemônicas na Educação Física escolar, como o futebol e a queimada. Outro ponto a se observar se refere a falta de conhecimento, a ausência de experiências anteriores e o medo de não saber realizar as atividades levam os estudantes a desvalorizar outras possibilidades de práticas corporais. Tal cenário revela como a repetição de conteúdos restritos tende a limitar o repertório de aprendizagem dos estudantes e a reforçar uma visão reducionista da Educação Física. Nesse sentido, a inserção de atividades diversificadas mostrou-se fundamental para tensionar essas concepções, possibilitando a ampliação das experiências corporais, o desenvolvimento de maior abertura às novas propostas e a construção de um engajamento progressivo, pautado na vivência, no diálogo e na ressignificação das práticas pedagógicas.

Com o passar das nossas intervenções, esse processo de desconstrução de uma visão reducionista voltada aos conteúdos da Educação Física foi se modificando e dando espaço à ampliação do repertório de experiências corporais dos estudantes. Na medida que novas atividades eram apresentadas e vivenciadas, observou-se maior abertura, participação e curiosidade por parte das turmas, evidenciando uma ressignificação gradual dos conteúdos e consequentemente da disciplina, tornando o desenvolvimento e andamento das mais fluidas e proveitosas.

Imagem 4 — Encerramento dos trabalhos

Fonte: Registros dos autores.

Este contexto pode ser percebido com a respostas de outras duas questões de nosso questionário. Na pergunta direcionada a quais atividades foram vivenciadas pela primeira vez, os estudantes responderam em maior quantidade às atividades de boliche, bocha, atletismo e principalmente frisbee. A outra pergunta referente aos conteúdos apresentados, como opções tinham as seguintes alternativas: “muito chatos”, “chatos”, “nem chatos , nem legais”, “legais” e “muito legais”. Os estudantes responderam de maneira esmagadora que os conteúdos apresentados foram vistos como “legais” e “muito legais”. O que evidencia que o processo pedagógico desenvolvido pautado na apresentação gradual e sistematizada de novos conteúdos, foi fundamental para a construção de uma relação mais positiva dos estudantes com a motivação e valorização de novas atividades.

Desse modo, a análise do processo desenvolvido ao longo das intervenções evidencia que a ampliação e diversificação dos conteúdos da Educação Física desempenham papel central no aumento do interesse, da motivação e do engajamento dos estudantes nas aulas por parte dos estudantes. O envolvimento progressivo das turmas, marcado pelo aumento da participação, da curiosidade e da abertura às novas experiências corporais, demonstra que propostas pedagógicas intencionalmente planejadas e fundamentadas no diálogo com a cultura corporal favorecem aprendizagens mais expressivas e marcantes. Portanto, reforçando a importância de propostas pedagógicas que ampliem as possibilidades de vivência e participação dos estudantes nas aulas.

Considerações finais

Diante das experiências vivenciadas ao longo do estágio supervisionado, foi possível compreender que esse momento formativo desempenha um papel fundamental na construção da identidade profissional do futuro professor. As situações observadas e as intervenções realizadas no contexto escolar possibilitaram a articulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos na formação acadêmica e a prática pedagógica, evidenciando desafios, aprendizagens e transformações significativas no modo de compreender a docência. Ao refletir sobre esse percurso, percebe-se que o estágio contribuiu para o desenvolvimento de uma postura mais crítica e reflexiva, permitindo reconhecer a complexidade do trabalho docente como um todo e a importância da mediação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem.

O processo pedagógico desenvolvido evidencia que a proposição de atividades diversificadas, planejadas de forma intencional e progressiva, favoreceu significativamente o engajamento dos estudantes, a ampliação de seus repertórios de aprendizagem e a motivação para vivenciar novas práticas corporais. A partir da inserção de jogos, brincadeiras, dinâmicas cooperativas e adaptações esportivas, foi possível tensionar a predominância de conteúdos tradicionalmente hegemônicos, como futebol e queimada, superando resistências iniciais relacionadas à falta de familiaridade e a uma possível insegurança de não saber executar as atividades.

As respostas dos estudantes ao questionário e à entrevista revelam que a vivência de práticas como frisbee, boliche, bocha e atletismo contribuiu para uma maior abertura, participação e valorização da diversidade de experiências corporais, sendo os conteúdos majoritariamente avaliados como “legais” ou “muito legais”. Dessa forma, o processo vivenciado reforça a relevância de propostas pedagógicas que, ao articular ludicidade, diversidade e sequenciamento didático, promovem aprendizagens mais relevantes e uma relação mais positiva e motivada dos estudantes com a Educação Física escolar.

A disciplina de estágio supervisionado contribuiu de maneira significativa para a formação dos estudantes ao se organizar em três unidades formativas complementares. Na primeira unidade, voltada ao embasamento teórico, tivemos a oportunidade de aprofundar conhecimentos sobre a docência, o contexto escolar e especificidades do perfil dos estudantes nesse nível de ensino, construindo uma base conceitual essencial para a análise da prática educativa. A segunda unidade, caracterizada pela intervenção no ambiente escolar, possibilita o contato direto com a realidade da escola, permitindo que os conhecimentos teóricos sejam confrontados com a prática pedagógica, favorecendo o desenvolvimento de saberes docentes, da autonomia e da compreensão da complexidade do trabalho do professor. Por fim, a terceira unidade assume um caráter reflexivo, no qual, por meio da produção de uma narrativa de formação, nos possibilitou analisar criticamente as experiências vivenciadas, ressignificar nossas aprendizagens e consolidar a identidade profissional docente. Desse modo, ao articular teoria, prática e reflexão, o estágio supervisionado configura-se como um espaço formativo essencial na trajetória dos futuros professores.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1989.

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

NUNES, K. R.; VENTORIM, S. Narrativas de formação docente: experiências no estágio supervisionado em Educação Física. **Revista Contrapontos** - Eletrônica, Vol. 17 - n. 3, Jul-Set 2017. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/983>. Acesso em: 04 fev. 2026.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 1. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983.



Memoriais de Formação Docente

MEMORIAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE: NARRATIVAS DOS ESTUDANTES DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFES (2026)

Profa. Dra. Kezia Rodrigues Nunes

Esta seção evidencia o empenho em estimular os estudantes a produzirem uma escrita autobiográfica, marcada pelo sentimento de pertencimento em relação a temas, contextos e conteúdos que atravessam suas trajetórias. A proposta de escrita articula-se com textos que provocam reflexões sobre as práticas escolares, os currículos da Educação Física (Nascimento et al., 2011; Muller; Neira, 2018) e os saberes da experiência (Larrosa, 2002).

A atividade é realizada no início de uma das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS), especificamente no componente Estágio Supervisionado em Educação Física no Ensino Fundamental I. Ela funciona como um dispositivo de apresentação fundamentado em nosso referencial teórico, que compreende os currículos como redes de conhecimentos, vivências e afecções (Nunes; Ferraço, 2018).

A partir dessa apresentação, estabelecemos conexões com cenas e lembranças da infância, com as crianças que fomos, com os aprendizados construídos na Educação Física, com referências atuais — como documentos orientadores e produções acadêmicas —, com a formação universitária e com o compromisso de exercer uma prática profissional qualificada, socialmente referenciada e comprometida com o enfrentamento das desigualdades que marcam a realidade das crianças na contemporaneidade.

Em nossas aulas, este é um dos momentos mais aguardados. Durante a leitura dos memoriais, organizados em uma grande roda, circulam também fotografias, boletins, carteiras estudantis, camisas de times, blusas de formatura, brinquedos, cartilhas, medalhas, desenhos, bonés, bolas, abraços, lembranças, lágrimas e risos — além de tudo o que os estudantes desejam compartilhar para ampliar a dimensão estética das afetações, aproximando-nos tanto de nossas experiências passadas quanto das infâncias atuais.

No contexto da disciplina, a proposta busca favorecer a produção de narrativas, artigos, planos de aula e outras atividades vinculadas às histórias pessoais, sempre singulares e irrepetíveis. A seleção dos trabalhos para publicação nos Anais de 2026

tem como objetivo socializar fragmentos dessas vivências, ambientadas em quadras, escolas, parques, pátios, quintais e ruas. Ao compartilhar cenários escolares e familiares, bem como desafios e conquistas que marcaram as infâncias vividas, pretende-se mobilizar a reflexão dos leitores. Coletivamente, mapeamos os desafios do presente e, por meio de interações colaborativas entre instituições, construímos estratégias docentes capazes de renovar a educação com novas abordagens e perspectivas.

MEMORIAL DA INFÂNCIA

Alyce Luiza Felix



Fonte: Registros da autora.

Segundo Larrosa (2002, p. 22), o sujeito da experiência é aquele que “se deixa afetar e transformar pelo que vive, permitindo que os acontecimentos tenham sentido e impacto em sua formação”. A experiência, nesse sentido, não é apenas algo que se acumula, mas um movimento que atravessa o sujeito e o constitui, revelando-se na forma como ele se relaciona com o mundo e consigo mesmo. Nessa perspectiva, o memorial da infância se apresenta como um meio de documentar lembranças, sentimentos e experiências, buscando mais do que relatar fatos, mas atribuir-lhes sentido e compreender como contribuíram para a formação da identidade e da visão de mundo.

As minhas primeiras memórias da infância são marcadas pela presença firme da minha família, especialmente de meu pai, que sempre esteve presente em minha vida. Lembro-me dele chegando do trabalho e indo diretamente ao meu quarto para brincar comigo de casinha, cozinha e boneca. Todas as noites, contava a mesma história para que eu dormisse, e guardo a imagem nítida dele me ninando. Além do meu pai, tive a convivência com primas mais velhas que marcaram profundamente minha trajetória, pois, ao mesmo tempo em que brincavam comigo, também me “esculachavam” na mesma medida. Compartilhávamos momentos intensos no quintal, brincando de detetives e de “Três Espiãs Demais”, dividindo brinquedos e organizando piqueniques aos finais de semana com as moedas que juntávamos.

Na escola, desde o CMEI, sempre fui muito comunicativa e cativante. Recordo-me das professoras andando comigo por todos os cantos, como se eu fosse um pequeno bibelô. A creche também me proporcionou experiências significativas por meio de passeios mensais. Um dos mais marcantes ocorreu quando eu tinha seis anos, em uma visita ao Parque Moxuara. Passamos o dia inteiro entre brincadeiras, tirolesa, banho de mangueira, pedalinho e muitas outras atividades que marcaram minha memória afetiva.

Já nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ingressei no SESI, instituição em que permaneci até o 3º ano do Ensino Médio. Guardo lembranças das professoras e de momentos com os amigos, sobretudo das brincadeiras e da emoção de poder escrever de caneta. Fora da escola, aprendi a cozinhar com meu pai, a cuidar do meu cabelo com minha mãe e a escolher minhas próprias roupas — um marco importante para mim, enquanto menina negra que se reconhecia como “afropaty”. Desde muito cedo, aos três anos, iniciei o relaxamento capilar e adorava ver o movimento dos fios ao balançarem.

Outro aspecto fundamental da minha infância foi o samba, herança que carrego desde o berço. Cresci em meio às rodas de samba que meus pais frequentavam semanalmente, fui apresentada à comunidade nelas e por ela fui criada e acolhida. Até hoje, essa vivência representa um grande marco em minha vida. Assim, posso afirmar que minha infância foi maravilhosa, saudável e feliz, permeada por afeto, aprendizado e pertencimento.

Escrever sobre minha infância permitiu-me refletir sobre sua importância para a constituição do que sou hoje. Tornei-me quem sou porque tive a oportunidade de viver plenamente a infância, amparada por pais que lutaram para que eu não precisasse lutar nesse período da vida. Compreender o valor da infância também é compreender a sociedade, pois ela revela o contraste das oportunidades que nem todos possuem e as consequências que isso acarreta. Por isso, falar sobre a infância é, inevitavelmente, um ato político. Nesse sentido, a reflexão sobre o saber da infância dialoga com o conceito de Larrosa (2002), pois cada experiência vivida na infância possui o poder de nos constituir como sujeitos, influenciando nossa identidade, visão de mundo e modos de relação com os outros. Enquanto professora em formação, assumir essa perspectiva implica reconhecer e valorizar a infância como um período pleno de experiências que devem ser respeitadas e garantidas.

Referências:

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

MEMORIAL DE EXPERIÊNCIAS DO MEU PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Ana Caroline Martins da Costa

Imagem 1 — Apresentação de um teatro no 9º ano**Fonte:** Registros da autora.

Esse texto tem como objetivo perpassar pela minha experiência de estudante, ou seja, relatar sobre o período de escolarização e como isso interferiu na minha vida adulta e também refletirá na minha formação como futura professora, dialogando com as minhas experiências que mais marcaram ao longo desse processo. Ao trazer o conceito de experiência, cabe destacar o texto de Jorge Larrosa (2002): *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, ele vai trazer a experiência como algo que nos acontece, o que nos toca e nos transforma.

Sendo assim, não é algo que apenas “passa” por nós, mas que de certa forma irá nos marcar, exigindo espaços que irão proporcionar a abertura, a escuta e a disponibilidade para viver certas experiências. Ele vai relatar também que o saber da experiência consiste em ser algo singular e subjetivo, ligado à história e ao contexto de cada pessoa e assim não podendo ser transmitido como uma informação; precisa ser vivido.

De certa forma, ao dialogar com essas afirmações acerca do conceito trazido pelo autor, realmente a experiência possui um caráter único e precisa ser vivido, comumente acontece na escola somente a transmissão do conteúdo que não proporciona uma experiência vivida pelos estudantes dentro do ambiente escolar.

Ao relacionar com a minhas experiências vividas, cabe destacar que todo o meu período escolar foi no ensino público, desde a pré escola até o ensino médio. Algo marcante na minha trajetória foi a transição do fundamental 01 para o 02, pois na minha escola era algo bastante comentado e temido pelos alunos, por que era marcado pela mudança da escrita em que somente se escrevia de caneta e de letra cursiva, também a dificuldade das matérias aumentavam e o número de professores aumentavam. Nesse período do fundamental, construir bastante vivências em grupos como brincadeiras no recreio de pique alto, gincana e interclasse era algo marcante na minha turma.

Em relação aos professores, sempre tive uma interação positiva e proveitosa, onde me recordo de um episódio em que um professor de português realizava avaliações orais sobre livros que era obrigatório a leitura, e isso no início foi um impasse para mim na relação minha com o professor, a dificuldade de expressar o que leu, mas lembro que com o tempo essas avaliações foram se tornando algo simples através da interação construída com o professor. Além disso, na escola também tinha professores que somente transmitiam o conteúdo e não proporcionam certas experiências.

Ao mencionar experiências na parte das aulas de Educação Física, me recordo de não me interessar tanto, mas sempre participava da maneira que era estabelecido, como meninas na queimada e meninos no futebol, assim limitando a minha vivência em relação ao esporte. Somente quando entrei na universidade que vieram inúmeras oportunidades da prática de esporte e que eu me interessei no assunto e comecei a praticar.

Enfim, levando em consideração esse relato de experiência, agora no meu processo de formação consigo analisar e criticar as atuações dos meus professores e a minha falta de experiência em certas coisas que poderiam ser proporcionadas, posturas que contribuem com a minha formação de fato, positivamente e de espelho no que não deve ser feito como professor, exemplo nas aula de educação física no meu ensino fundamental que se baseavam em aulas limitadas e pobres de diversificação dos conteúdos.

Concluimos, portanto, que a disciplina de Estágio Supervisionado, componente curricular do curso de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo

(UFES), articulou com a minha experiência no lugar de estudante e se constituiu como uma experiência formativa marcante, que nos transformou tanto no âmbito pessoal quanto profissional.

Mais do que aplicar conteúdos, aprendemos a olhar para os alunos em sua totalidade, considerar suas histórias e compreender a escola como um espaço complexo, mas repleto de possibilidades. Essa trajetória reforça a importância de uma prática pedagógica investigativa, sensível ao contexto e comprometida com a construção de experiências significativas, nas quais ensinar e aprender se tornam processos vivos, relacionais e em permanente construção.

Referências:

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

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

DO ACONTECIMENTO À TRANSFORMAÇÃO: MEMÓRIAS DE UMA EXPERIÊNCIA ESCOLAR E ESPIRITUAL

Ana Lúcia Dornelas de Souza

Imagem 1 — Visita ao castelo do grupo missionário JMS



Fonte: Registros da autora.

O artigo *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, de Jorge Larrosa, propõe uma reflexão sobre o substantivo “experiência” e seu impacto na formação humana. O autor discute o que significa viver uma experiência, quem é o sujeito capaz de vivê-la, em que condições ela ocorre e como nos afeta. Para Larrosa, experiência não é simples informação, opinião ou tarefa mecânica, pois essas não transformam o sujeito. Ela acontece quando criamos espaço para a pausa, o silêncio e a reflexão, permitindo que um acontecimento crie sentido em nossa vida. Para isso, o sujeito precisa estar aberto e vulnerável, disposto a assumir o risco de ser afetado. Como afirma o autor, “[...] é experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma” (Larrosa, 2002, p. 26). Assim, só há experiência quando o vivido nos modifica de modo único e intransferível.

Recordo-me, nesse sentido, de uma vivência marcante em minha trajetória escolar, quando participei da Juventude Missionária Salesiana (JMS), no Colégio Salesiano Nossa Senhora da Vitória. O grupo realizava reflexões, ações solidárias e projetos de espiritualidade no contraturno. Entre eles, a experiência mais significativa foi a jornada missionária em 2022, no município de Castelo, Espírito Santo.

Hospedados em uma igreja local, visitamos diversas famílias da comunidade, levando palavras de fé, músicas, escuta e partilha.

Em especial, recordo a visita a um lar de idosos, onde encontramos pessoas que, apesar da solidão e das fragilidades da idade, nos acolheram com enorme carinho. Lembro-me que a senhora que, emocionada, disse que já não recebia visitas havia muito tempo e que nossa presença enchia seu coração de esperança. A alegria estampada em seus olhos e nos de outros residentes visitados mostravam como gestos simples, como cantar juntos ou apenas ouvir suas histórias, podiam significar tanto. Para mim, este encontro revelou de maneira concreta a importância da empatia, do respeito e da valorização da vida, mostrando que nossa presença, mesmo breve, foi capaz de transformar aquele dia em um momento de sentido e partilha para todos.

Essa experiência, logo, foi capaz de transmitir o que nenhum outro conteúdo apenas teórico poderia transmitir. Ao conviver com diferentes pessoas e histórias, fui transformada na maneira de olhar o próximo e de compreender a minha própria vida. Foi um acontecimento que deu sentido ao que Larrosa afirma sobre a experiência: ela não se reduz a informações ou tarefas, mas nos forma e nos transforma quando nos deixamos afetar pelo que vivemos.

Essa compreensão me leva a refletir sobre a minha futura atuação como professora no estágio e para além do mesmo. Quero que minhas aulas de Educação Física sejam mais do que o ensino da cultura corporal de movimento; desejo que sejam espaços de bem-estar, acolhimento e sentido. Assim como fui tocada pela empatia e pelo encontro com diferentes realidades, quero proporcionar aos meus alunos experiências em que se sintam à vontade para participar, aprender e errar sem medo de julgamento. Almejo que cada criança compreenda que a escola não é um lugar apenas de desempenho técnico, mas um espaço onde pode ser ela mesma, pedir ajuda quando necessário e reconhecer que o erro também faz parte do processo de aprender. Dessa forma, a contribuição do conceito de experiência se revela em meu compromisso de criar, no presente estágio e na minha futura prática docente, ambientes educativos que realmente afetem, formem e transformem os sujeitos, para além da mera transmissão de informações.

Nesse sentido, a disciplina de Estágio Supervisionado da Educação Física no Ensino Fundamental I tem se mostrado um espaço privilegiado de experiência,

conforme compreendida por Larrosa, pois ultrapassa o caráter técnico e instrumental da formação. Apesar de ter sido uma vivência enriquecedora e significativa, não foi fácil enfrentar a realidade escolar de forma direta, especialmente ao me deparar com situações de violência que atravessam o cotidiano de muitas crianças. Esses momentos geraram inquietações, reflexões e até desconfortos, mas também reforçaram a importância do papel do professor como agente de cuidado, mediação e transformação. O estágio tem contribuído para que eu reflita criticamente sobre minhas atitudes, escolhas pedagógicas e responsabilidades enquanto futura professora, compreendendo a docência como uma prática sensível, que exige escuta, empatia e atenção às singularidades dos alunos. Assim, almejo, por meio da minha atuação docente, contribuir para a construção de ambientes mais seguros, acolhedores e humanizados, nos quais a Educação Física se constitua como um espaço de respeito, pertencimento e possibilidade de mudança social.

Referências:

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

EXPERIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: HISTÓRIAS QUE TRANSFORMAM

Arthur Pereira Abdon

**Fonte:** Registros do autor.

Segundo Jorge Larrosa (2002) “É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. Como o autor descreve, experiências são perspectivas muitas das vezes únicas, sendo diferentes momentos e diferentes vivências que formam diferentes sujeitos com suas diferentes subjetividades, essas vivências nos transformam e nos formam, de uma forma apaixonante. “Se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão” (Larrosa, 2002).

Todos sabemos, alguns observando atualmente pela perspectiva de professor, outras com a experiência anterior na escola que a passagem da creche para o primeiro ano pode ser um pouco complicada, certamente comigo não foi diferente, na época em que ia entrar na escola recebemos (meus pais) uma oferta de bolsa para estudar em uma particular um pouco longe de casa, na época não tínhamos condições, mas pela oportunidade meus pais fizeram um esforço e fui para aquela escola onde não conhecia ninguém e na época um pouco tímido tive no começo muita dificuldade de me conectar com a turma, mas me lembro que isso mudou com um projeto da professora de sala da época de trabalhar um certo livro (não me lembro o nome) que falava sobre uma formiga cega e deficiente visual e seus desafios dentro do formigueiro, apesar daquilo a formiga me encantou pois ela apesar de parecer diferente e mais frágil, ela

não trabalhava como as outras formigas ou coisas do tipo, ela parecia estar sempre feliz e tinha muitos amigos, eu também quis ser amigo da formiga.

Acredito que a professora percebeu que a turma tinha gostado da formiga e fez na época uma bolsa (que era a bolsa da formiga) ali guardava o livro e tinha as tarefas da formiga e para complementar a professora mandou fazer uma formiga de pelúcia igual do livro, lembro das crianças olhando e ficando maravilhadas por verem a formiga na frente delas e para deixar essa experiência ainda mais vivida toda semana um aluno levava a formiga para casa junto com suas coisas e ela virava como nosso "PET", tinha que cumprir as tarefas, ler para a formiga, fotografar, e depois tínhamos a oportunidade de mostrar para todos os colegas as nossas experiências com a formiga e tudo que "ensinamos" a ela. Eu escolhi essa experiência não apenas pelo fato de ter sido uma boa ideia, mas de alguma forma a partir daquele momento as coisas mudaram, eu consegui me sentir melhor na escola nova, tive vontade de aprender (mesmo que fosse ler o livro da formiga) e tive também a oportunidade de estar mais com os meus pais em casa na época.

A reflexão que fiz e deixo é em relação as experiências individuais, talvez para muitos outros alunos foi apenas mais uma atividade, mas acredito que baseado nos contextos vividos pelo aluno (familiar, social, raciais etc.) até pequenas atividades podem ser marcantes e construtiva, pequenos detalhes podem mudar caminhos.

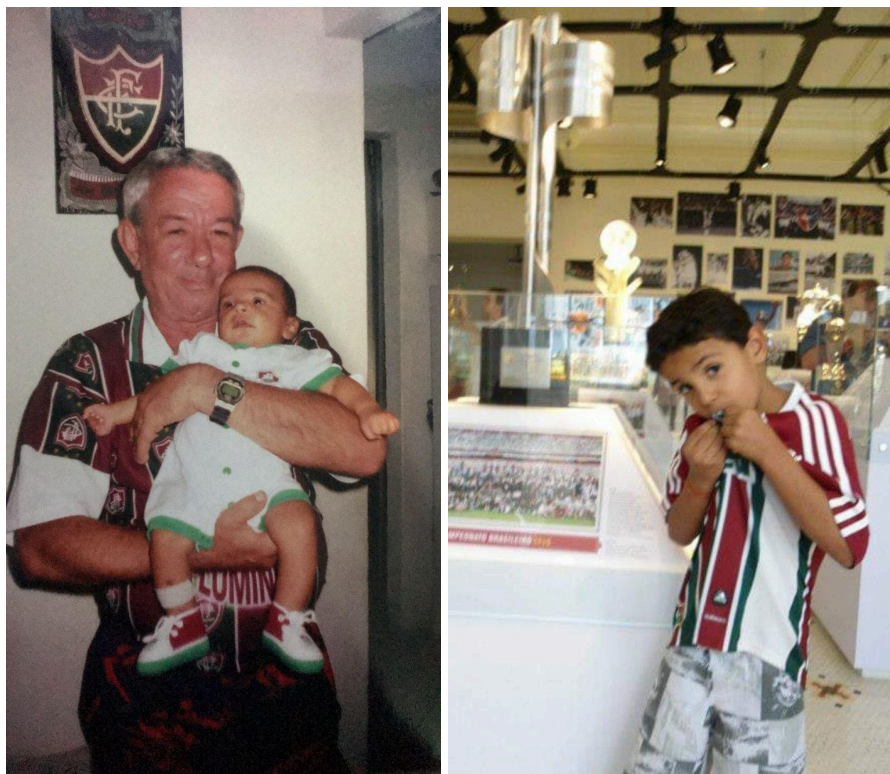
Essa história se reflete no professor que eu almejo ser, ainda em formação, mas sempre criando expectativas e claro não poderiam ser menores do que levar aos meus futuros alunos práticas e atividades que sejam marcantes, verdadeiras experiências de Jorge Larrosa (2002), que "nos passa", ou que nos toca, ou que nos acontece e que ao nos passar nos forma e transforma.

Referências:

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

O SENTIDO SINGULAR DO ESPORTE EM MINHA VIDA

Davi Farias Prado



Fonte: Registros do autor.

Em *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, Larrosa propõe pensar o saber experiência enquanto o sentido que o sujeito atribui a si mesmo e a sua existência, pois para ele este “Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo” (Larrosa, 2002, p. 27).

Nesse sentido, entende-se que a experiência, na perspectiva de Larrosa, diverge da ciência cartesiana e, conseqüentemente, não pode ser instrumentalizada, aplicada ou absorvida de forma sequencial. À luz dessa ótica, ainda que um grupo de pessoas passe pela mesma vivência, cada sujeito atribui sentidos distintos a ela.

As minhas aulas de Educação Física no ciclo da educação básica foram balizadas, em sua grande maioria, pela implementação dos esportes coletivos. Ao fazer uma reflexão de minhas vivências nesse período, percebo que as aulas sempre foram organizadas com metodologias semelhantes, mas, ao mesmo tempo, proporcionaram

experiências diferentes. A proposta de ensino não mudava de forma significativa, mas eu mudava, e o sentido não apenas das aulas, mas também do Esporte, se transformava para mim.

Enquanto estudante das fases iniciais da educação básica, me recorro de compreender a prática esportiva apenas como uma brincadeira, na qual eu e meus colegas tentávamos reproduzir o que víamos na televisão e realizávamos uma espécie de imitação dos jogadores que nos inspiravam. Com o passar do tempo, passei a enxergar essa mesma prática esportiva, ainda que com abordagens quase inalteradas, de forma diferente. A minha diversão dependia de minha necessidade de vencer e ser o melhor, configurando-se como frustrante qualquer vivência contrária, isto é, que proporcionasse uma condição de derrota.

O Esporte sempre foi algo que me interessou e foi um dos fatores que contribuiu para o meu ingresso no curso de Licenciatura em Educação Física. Hoje, na condição de estudante universitário, continuo a me afeiçoar por ele, mas o sentido que lhe atribuo alterou-se novamente. Nesse sentido, aprendi a compreendê-lo como um fenômeno sociocultural e de caráter temporal, isto é, que atravessa as relações sociais, bem como o contexto e a época aos quais se refere, muitas vezes reproduzindo paradigmas sociais existentes. Além disso, percebi que tal fator reverbera, muitas vezes, em intervenções seletivas e excludentes nas aulas de Educação Física.

Percebo que a forma como fui e tenho sido formado faz com que o sentido que atribuo ao esporte se altere. Com a disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, aprendi a enxergar novas formas de ensinar, novas metodologias e diferentes modos de me relacionar com diferentes pessoas, sobretudo com os meus alunos. Aprendi a estar do outro lado e acredito que ao olhar para minhas experiências passadas, posso agora, na condição de professor, compreender, ainda que minimamente, possíveis formas de impactar positivamente e humanamente, os meus estudantes através do ensino do Esporte.

Desconheço os próximos caminhos e estou disposto a vivê-los, pois, para ter experiência é preciso atravessar o risco, a incerteza e o desconhecido, afinal “somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (Larrosa, 2002, p. 25).

Referências:

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

MEMORIAL DE INFÂNCIA: A VIVÊNCIA QUE SE TORNA EXPERIÊNCIA

Elisa Lima Santos

Imagens 1 e 2 — Um quadro para a vovó e a festa junina com a mamãe

Fonte: Registros da autora.

Ao nos debruçarmos sobre o texto de Larrosa (2002), logo no início somos convidados a refletir sobre a educação a partir de dois princípios: o da ciência/técnica e o da teoria/prática. Ambos os pontos de vista já são conhecidos e conceituados. Contudo, o autor nos instiga a considerar uma terceira possibilidade: a da experiência/sentido.

Nesse sentido, começando a narrativa a partir do tempo presente, rememoro um pensamento que construí dentro da Universidade, ouvindo e aprendendo com o coordenador do laboratório de estudo e pesquisa do qual faço parte como bolsista, o Prof. Me. Francisco E. Caparróz. Trata-se da compreensão de que a experiência, antes de se constituir como tal, passa por um processo de problematização da vivência. Em outras palavras, os eventos que compõem a nossa vida são inicialmente vivências e, quando problematizados e dotados de sentidos e significados, transformam-se em experiências que nos atravessam e nos moldam como sujeitos.

Para tanto, esse exercício: “[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes” (Larrosa, 2002, p. 24).

A educação básica, especialmente o ensino fundamental I e II, não foi uma experiência positiva para mim no âmbito pessoal, pois foi um período marcado por muitas perdas, sendo a maior delas a da minha mãe, aos 8 anos, que causou mudanças significativas (de casa, de escola, de bairro e de rotina). Nesse contexto, a escola acabou assumindo um papel de refúgio. Embora nem todos os momentos tenham sido prazerosos, hoje olho com muito carinho para o que vivi. Foi nesse espaço que construí muitas amizades, algumas das quais mantenho até os dias atuais. Também foi na escola que iniciei a prática de esportes, participando de competições escolares e, posteriormente, ingressando em escolinhas externas.

As disciplinas que mais despertavam meu interesse eram artes e educação física. À época, eu não tinha plena consciência disso, mas, refletindo hoje, compreendo que eram justamente as aulas que mais me possibilitavam aproximação com as pessoas em minha casa. Talvez por esse motivo ocupassem um lugar especial. Esses momentos permitiam uma troca: eu podia compartilhar em casa o que havia aprendido ou produzido e, ao mesmo tempo, construir conhecimentos de forma conjunta com minha família.

Recordo-me, por exemplo, das aulas de educação física destinadas aos ensaios da festa junina. Nesses dias, eu chegava em casa e queria dançar e ensaiar com minha avó, que também me mostrava como ela dançava forró em sua juventude. Lembro-me também de um quadro produzido em uma aula de artes. Minha avó sempre apreciou a pintura e as atividades artísticas; sempre que ia visitá-la, era dia de fazer desenhos com papel carbono e pintar. Quando eu cheguei com essa atividade para casa, ela prontamente pegou seus materiais e me ajudou a pintar. De volta à escola para a avaliação deste trabalho, contei como tinha sido o processo de estar com minha avó e pintar, ao mesmo tempo em que ela me ensinava sobre as técnicas de pintura que ela usava.

Nesse processo de transformação, é essencial reconhecer que as experiências que verdadeiramente nos marcam muitas vezes não estão ligadas a acontecimentos grandiosos ou extraordinários, mas sim ao cotidiano ordinário, aqueles momentos simples que passam quase despercebidos. Momentos que talvez não tivessem um peso consciente, mas que hoje me fazem compreender o quanto essas situações ordinárias carregavam afetos, trocas e significados profundos. São justamente esses pequenos

gestos, repletos de sensibilidade e presença, que ganham força quando revisitados e ressignificados, e se tornam experiências formativas duradouras.

Compreendo que os significados que atribuímos às vivências podem ser construídos de diferentes formas, e uma delas é pela escrita. Ao redigir este memorial, por exemplo, revisitando e problematizando minha infância, atribuo novos sentidos e, assim, transformo vivências em experiências. Como ressalta Larrosa (2002, p. 21):

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos.

Nesse sentido, a professora em que penso me formar é aquela que consegue, através das práticas, promover vivências significativas capazes de se transformar em experiências para os alunos. Quero construir práticas pedagógicas que dialoguem com a sensibilidade, com a escuta e com a valorização das histórias de vida de cada estudante, entendendo que a educação não se limita ao espaço escolar, mas reverbera em suas casas, famílias e comunidades.

A disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Física no Ensino Fundamental I, ao possibilitar uma aproximação com a realidade escolar e vivências diretas com os alunos, permitiu que nós, estagiários e professores em formação, colocássemos em prática aquilo que aprendemos e aquilo que almejamos ser enquanto educadores. O exercício de refletir sobre os aprendizados construídos e articulá-los ao planejamento das aulas, considerando não apenas o que desejávamos ensinar, mas também aquilo que as crianças queriam e precisavam aprender, promoveu uma relação distinta com os conteúdos abordados na Universidade, uma vez que ultrapassa o âmbito teórico e nos permite experienciar a realidade de forma concreta. Concluo, então, que a disciplina foi de grande relevância e contribuição para minha formação.

Referências:

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

ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: NÃO SE OPONHA, ESCUTE, EXPERIMENTE

Giovanni Monaco



Fonte: Registros do autor.

Ao discutir o conceito de experiência, Jorge Larrosa (2002) afirma que ela se tornou escassa em um mundo de atividades aceleradas, onde sujeitos superexcitados buscam constantemente se impor, em vez de se expor. Em contraposição a essa lógica, ele propõe um “sujeito da experiência”, que desacelera e se abre para escutar, perceber e ser atravessado pelo que está à sua volta. Para o autor, a experiência autêntica não

reside no ato de impor-se ao mundo, mas no de se expor a ele e às pessoas. É, portanto, nesse gesto de parar para escutar e se abrir ao outro que uma nova experiência se torna possível.

Recordo que, quando mais novo, mais precisamente no ensino fundamental, os momentos de silêncio em sala de aula eram, para mim, provocativos, e eu queria sempre falar; sentia-me no direito dessa fala. Sempre que possível, eu me expressava com comentários, piadas, conversas paralelas ou perguntas à professora. Foi então que, em um trabalho muito significativo de português, se não me engano, a professora solicitou que entrevistássemos alguém mais velho, em um processo de escuta de experiências. E assim o fiz, entrevistando meu avô. Naquele momento, sem perceber, comecei a pensar, ainda que com resistência, no que era deixar de ser aquele que se impõe para me tornar um sujeito que se "expõe", com toda a vulnerabilidade que isso carrega, um processo que me levou à experiência da escuta, do desacelerar para compreender.

Contudo, essa recém-descoberta abertura para o mundo foi brutalmente posta à prova. Pouco tempo depois, meu pai morreu. Se a conversa com meu avô era sobre abrir as portas para o valor da experiência pela escuta, a morte do meu pai as fechou com uma violência avassaladora. Durante minha juventude, sinto que perdi a capacidade de me expor, o mundo e as histórias das pessoas diminuíram seu valor para mim, pois a pessoa mais importante para mim havia partido. Foi preciso um longo e doloroso processo para reaprender a escutar e experimentar, para entender que a vulnerabilidade que conheci com meu avô e a dor que senti com meu pai eram, ambas, faces da própria experiência de estar vivo.

Ainda sobre Larrosa (2002), ele introduz seu texto falando da palavra, a palavra que dota de sentido e forma o pensamento, pois pensamos a partir delas. Sendo assim, ao juntar os dois conceitos e a história com meu avô, percebo que, ao escutá-lo, não recebi apenas histórias desconectadas, mas palavras carregadas de memórias e sentimentos, que me ofereceram um novo olhar sobre o mundo. Nesse movimento, pude me expor à voz do outro e, a partir dela, elaborar novos significados.

Essa escuta ativa e desacelerada é muito importante na formação dos sujeitos e, sendo assim, na minha atuação profissional também deve estar presente, fazendo-me perceber que a experiência não é apenas viver ou fazer, mas se deixar atravessar pelo

outro, pelas histórias, práticas e emoções que nos cercam. Como professor em formação, compreendo que o papel do professor é totalmente incoerente com a simples transmissão de conhecimento, na qual o aluno somente recebe a informação, pois, na verdade, envolve também criar espaços nos quais os alunos possam perceber, refletir e dar sentido às suas próprias vivências. Ao aprender a escutar e a me abrir para aquilo que cada estudante traz, assim como promover que ele se abra para o que eu carrego comigo enquanto futuro professor, percebo que o ensinar e o aprender se constroem de maneira compartilhada e repleta de sentido para ambos: o professor, sabendo que aquilo que ele traz é significativo para os alunos, e os alunos, entendendo que o professor se importa com os seus processos formativos e de experiência.

Estar na escola e em sala de aula é um desafio interno para mim, pois não sei ainda o que desejo para minha carreira. Embora eu me dedique, me falta o sentimento que impulsiona a continuar na escola. Ainda, a respeito da contribuição do que foi o estágio para a minha formação, darei ênfase da importância da relação entre professor-aluno e a construção de combinados coletivos, esse processo foi muito importante e palpável para mim, pois as crianças desenvolveram um auto gerenciamento dos combinados e de forma autônoma começaram a policiar a si mesmos e aos outros, evitando situações de conflitos. Isso me fez perceber o quão importante é construir um ambiente de respeito em conjunto, para que o aprender faça sentido e prazeroso.

Referências:

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

MEMORIAL DE EXPERIÊNCIA: O QUE PERMANECE QUANDO TUDO PASSA

Karolina Dos Santos Lehmann

Imagens 1, 2 e 3 — Com minha mãe e minha avó**Fonte:** Registros da autora.

O que é ter experiência? Seria algo superficial, que pouco interfere em nossas vidas? Não para Larrosa. Segundo ele a experiência, é aquilo que move nossas vidas, nos faz crescer, nos transforma e nos leva além. Ter experiência é se permitir ser afetado por algo, é ser atravessado pelo que se vive, é prestar mais atenção nos detalhes que fazem sentido, “falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2002).

No entanto, vivenciar uma experiência autêntica tem se tornado cada vez mais difícil, “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.” Larrosa (2002) acabamos vivendo menos de forma profunda. Diversos fatores impedem que algo realmente nos toque: o excesso de informação, a repetição de opiniões em cadeia e a rotina de trabalho exaustiva, acabam por paralisar o sentir. Tudo parece se reduzir a meros reflexos de conteúdos prontos, mediados por diferentes aparatos, que bloqueiam nossas possibilidades de vivência real, pois viver é experienciar.

Com isso, pensar em como está sendo produzir essas experiências no ambiente escolar, fica cada vez mais difícil, o que me faz refletir em como foi o meu próprio período escolar. Me recordo de muitos momentos bons, que contribuíram para me tornar quem sou agora. Lembro-me que gostava muito das aulas de história, sempre

me fascinava a forma como a professora contava sobre a Cleópatra e do Júlio César, parecia que estávamos todos lá, com ela no Antigo Egito. Esse dia em específico não consigo me esquecer, pois enquanto ela contava as histórias, eu só conseguia pensar que queria ser como ela, e talvez foi ali, umas das primeiras vezes que considerei ser professora. Sempre gostei de ouvir sobre as coisas, e hoje me considero uma boa ouvinte, e me arrisco a pensar, que todas as histórias são boas, basta saber contar e aprender a ouvir. E quando penso dessa forma associo a minha boa professora de história, que me fez gostar ainda mais de ouvir.

Para além das aulas de história, sempre gostei das aulas de educação física, me recordo com carinho de quando fui pela primeira vez a um campeonato. O professor, sempre foi um incentivador do atletismo no ambiente escolar, e com ele tive a oportunidade de competir com outras escolas, e eu que nunca tinha pensado na possibilidade do esporte dessa forma para mim, fiquei maravilhada. Nessa competição ganhei uma medalha no arremesso de peso, e não via a hora de chegar em casa e mostrar para minha mãe e minha avó o que eu tinha conseguido fazer. Porque o mais importante não era a medalha em si, e sim saber que elas ficariam orgulhosas de mim, mas não só por ter ganho alguma coisa, mas por ter tido coragem de ir, ter me arriscado a tentar. Nesse dia me senti capaz de fazer tudo, apenas por ter sido boa em algo.

Vendo agora meus momentos do passado, aprendi muito mais que conteúdos, quando olho para o texto de Larrosa, percebo que nas aulas de história aprendi sobre o cuidado de ouvir o outro, enquanto nas de educação física, pude aprender a confiar mais em mim mesma, ter mais autonomia e me sentir capaz. Mas nada seria possível se os meus professores não tivessem se atentado aos detalhes, que agora, anos depois, posso perceber. O que torna ainda mais evidente a importância que o coletivo desempenha em nossas vidas, sem alguém para ouvir não há tanta graça em falar, estar junto um do outro também é formador, impulsionador de experiências, pois, através do outro também aprendemos sobre nós, apesar de cada um sentir há sua maneira, o coletivo é algo indispensável.

É isso que penso em transmitir aos meus alunos em minhas futuras práticas docentes, para que eles possam sentir que são capazes de muito, para que consigam ouvir e serem ouvidos, quero que vivam verdadeiramente os seus acontecimentos,

para que se tornem experiências, e saibam o que permanece quando tudo passa. “Você não é o acúmulo de coisas; você é o que sobra quando tudo vai embora” (Autor desconhecido).

Referências:

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

RAÍZES DA MINHA FORMAÇÃO

Kleuber Estevão Zandonadi



Fonte: Registros do autor.

O texto *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, de Jorge Larrosa (2002), evidencia a importância da experiência, seu significado e de como nos relacionamos com e por meio dela. Para o autor:

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “im-posição” (nossa maneira de impormos), nem a “pro-posição” (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco (Larossa, 2002, p. 24-25).

Diante disso, para que a experiência aconteça de fato, é preciso nos expormos para o outro e para o mundo, reconhecendo nossa vulnerabilidade e assumindo os riscos e transformações.

Recordando da minha infância, percebo nitidamente o quão exposto fiquei. Minha infância foi ativa a todo momento, tanto na escola, quanto fora dela. Na escola

tive muitos amigos, amigos esses que carrego comigo até hoje, estudei da educação infantil até o ensino com praticamente todos eles.

As aulas de Educação Física eram tudo para mim, sendo minha aula preferida. Sempre achava as aulas ótimas, não perdia uma, mesmo sendo muitas vezes as mesmas coisas, futebol para os meninos e queimada para as meninas, no fim eu nem ligava só queria brincar e aproveitar as aulas. Desse modo, nem todos os professores podem servir de referência visto que a grande maioria não explorava o potencial da educação física, eram repetitivos e com aulas nada inclusivas.

Fora da escola foi onde tive minhas experiências mais marcantes e felizes. Morei até os 18 anos no interior, explorei tudo o que ele podia me proporcionar. Brincava o dia inteiro, andando de bicicleta, brincando de carrinho, subindo em árvores, comendo frutas frescas no pé e ralando o nariz inúmeras vezes. Infância boa é essa em que a única preocupação é brincar, sem medo de se sujar, de se machucar, sem medo de nada.

Ao refletir sobre as experiências e o texto é notório observar que as experiências nos formam e nos transformam, sejam elas boas ou ruins. Minha infância e minhas experiências foram ótimas, não trocava nada do que vivi. Por outro lado, é triste saber que a infância das crianças dessa nova geração está fragilizada e sendo limitada pelas telas e pelas novas tecnologias, resultando em experiências que talvez não se potencializam ao máximo. Portanto, nós como futuros professores precisamos compreender qual sujeito estamos lidando a fim de proporcionar uma experiência de qualidade.

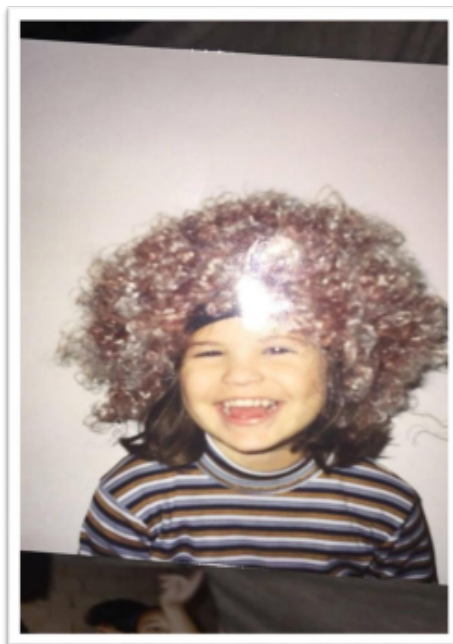
Ao final da disciplina, pude perceber que se tratou de um período marcante e muito significativo para a minha aprendizagem. Essa disciplina contribuiu em vários aspectos da minha formação, bem como percepções e o papel do professor, me despertou para eu ser professor pesquisador das minhas próprias ações, construindo intencionalidade e sentido. Além disso, possibilitou a compreensão da dinâmica escolar e suas especificidades, ao proporcionar a inserção em um ambiente escolar real. Portanto, me recordarei da disciplina de estágio supervisionado I como um momento crucial de amadurecimento docente e paixão pela profissão.

Referências:

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

ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: IMAGINAÇÃO E AS HISTÓRIAS QUE ME MARCARAM

Laura Ribino Coutinho



Fonte: Registros da autora.

A palavra experiência remete a algo que vai além dos acontecimentos cotidianos. Segundo Larrosa Bondía (2002), trata-se daquilo que realmente nos atinge e provoca transformações, não sendo apenas o que acontece, mas aquilo que nos toca e se torna parte de quem somos. A partir dessa perspectiva, é possível compreender a experiência como um processo singular, construído na relação entre o sujeito e aquilo que o afeta, contribuindo para aprendizagens que ganham sentido ao longo da vida.

Ao lembrar minha infância, percebo que sempre gostei muito de histórias, livros e desenhos animados. Meu desenho favorito era o Scooby-Doo, justamente porque reunia personagens diferentes, aventuras com fantasmas e mistérios que despertavam minha curiosidade. Esse gosto por histórias também se conectou a uma experiência escolar que tive: a visita de uma contadora de histórias no ensino fundamental. Toda semana havia um momento dedicado a ouvir as histórias, muitas delas sobre o folclore brasileiro, acompanhadas de objetos que ela utilizava, como instrumentos, fantoches e fantasias.

Tudo isso era muito mágico para mim, com o olhar de uma criança. Eu me envolvia muito, parecia estar dentro das histórias, memorizava cada detalhe e, em casa,

tentava reproduzir os objetos com materiais velhos e improvisados. Mais tarde, nos finais de semana, ao me reunir com meus primos, costumava compartilhar essas histórias, o que demonstra como uma experiência pode ultrapassar o espaço escolar e ser incorporada ao cotidiano.

Ao relacionar essas vivências com a leitura de Larrosa (2002), compreendo que as experiências significativas da infância não se encerram no momento em que acontecem, mas permanecem e se desdobram em outros contextos. As vivências de contação de histórias despertaram sentimentos e de compartilhar aquilo que foi positivo e significativo com meus familiares, demonstrando o potencial formativo da experiência. Essa reflexão reforça a compreensão de que a prática docente pode contribuir para aprendizagens que vão além dos conteúdos, temos que criar situações que dialoguem com as realidades dos alunos e os afetem de maneira significativa.

A disciplina Estágio Supervisionado de Educação Física no Ensino Fundamental foi fundamental para compreender que a professora que estou me tornando se constrói a partir do contato com as realidades concretas da escola e das experiências que atravessam os alunos. Ao vivenciar o cotidiano escolar, tornou-se possível perceber que comportamentos como a violência não surgem isoladamente, mas estão relacionados às experiências que as crianças vivem em suas relações, sejam elas positivas ou negativas.

Conforme Larrosa (2002), a experiência é aquilo que nos toca e nos transforma; dessa forma, compreender essas vivências contribuiu para a construção de uma postura docente mais sensível, atenta e reflexiva. A disciplina me ajudou a entender a importância de atuar para além da transmissão de conteúdos, reconhecendo a necessidade de acolher os alunos, mediar conflitos e criar propostas pedagógicas que ampliem suas experiências corporais, respeitando seus contextos e possibilidades. Assim, o estágio contribuiu para fortalecer a compreensão de uma prática docente comprometida com o cuidado, a escuta e a formação integral dos estudantes, aspectos que considero centrais para a professora que desejo me tornar.

Referências:

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

CAMINHOS DA EXPERIÊNCIA: DA GINÁSTICA RÍTMICA À FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Lavínia Sezini Cindra

Imagem 1 — Primeira competição de ginástica rítmica em 2010



Fonte: Registros da autora.

O conceito de experiência é fundamental para compreender currículo e avaliação na educação. Mais do que uma simples atividade, a experiência envolve aquilo que é vivido pelo sujeito em sua totalidade, com dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais. Viver uma experiência significa ser atravessado por situações que deixam marcas e ampliam nossa forma de compreender o mundo. Por isso, na educação, não basta registrar resultados: é preciso valorizar os processos e afetos que emergem no cotidiano escolar. No texto de Nunes e Neira (2021), a experiência aparece como algo que não pode ser reduzido a provas ou classificações, pois há sempre uma distância entre o que se passa pelo corpo e o que se expressa em palavras ou registros. Os autores destacam que “as práticas avaliativas que tratam das crianças na educação infantil também devem considerar muito mais esses elementos do que as categorizações objetivas e superficiais”. Assim, a experiência é compreendida como processo vivo, singular e coletivo, que deve ser valorizado no currículo e na avaliação.

Minha experiência com a ginástica rítmica na escola Marista começou de forma positiva: eu gostava das aulas, fiz amigas e me sentia motivada a participar. Porém, como acontecia no contraturno, eu estudava pela manhã e permanecia à tarde na

escola, o que gerava cansaço. Além disso, por ser bolsista, minha família tinha dificuldades com os custos extras de alimentação, já que eu não podia sair sozinha. Essa realidade financeira, somada à falta de incentivo e à ausência de políticas de permanência, fez com que eu deixasse a modalidade por um período.

Outro ponto que marcou minha vivência foi a postura da professora. Apesar de estar presente, percebia que ela não demonstrava entusiasmo pela modalidade e, em alguns momentos, transmitia a impressão de estar ali apenas por obrigação. Essa falta de envolvimento acabou impactando a motivação da turma, mostrando como a postura do educador influencia diretamente a forma como os alunos se relacionam com a prática. Mais tarde, retornei em outra escola e reafirmei meu gosto pela ginástica rítmica. Esse reencontro foi decisivo para reconhecer como a prática sempre fez parte da minha identidade desde a infância e orientou minha escolha profissional até hoje.

O texto de Nunes e Neira (2021) me ajudou a refletir que currículo e avaliação devem valorizar os processos vividos e não apenas resultados formais. A ginástica rítmica marcou profundamente minha trajetória escolar e acadêmica, pois me mostrou cedo a área em que eu gostaria de atuar. Foi um espaço de descobertas, autoconhecimento e expressão, que me ensinou que a educação também se realiza por meio do esporte e da arte. Hoje, como estudante de Educação Física e treinadora, percebo como essa experiência moldou meu caminho e reforço que as vivências escolares precisam ser reconhecidas em sua totalidade. A partir dessa trajetória, compreendo que professora eu quero me tornar: uma educadora comprometida, sensível e engajada, capaz de incentivar e valorizar as experiências dos alunos, para que nenhum deles deixe de aprender ou desistir de algo que ama por falta de acolhimento e motivação.

A disciplina de Estágio Supervisionado teve uma contribuição fundamental para a minha formação como professora, pois possibilitou vivenciar, de forma concreta, aquilo que muitas vezes permanece apenas no plano teórico da graduação. A partir das experiências no estágio, especialmente em um contexto marcado por vulnerabilidade social, conflitos e empobrecimento do repertório corporal, pude compreender que o trabalho docente em Educação Física exige muito mais do que domínio técnico: demanda sensibilidade ao território, escuta atenta aos estudantes e capacidade constante de mediação e adaptação das práticas pedagógicas. O estágio me ensinou a

observar, planejar, intervir e refletir de maneira integrada, entendendo a Educação Física como prática cultural atravessada por relações sociais, desigualdades e afetos. Nesse sentido, as práticas colaborativas, os jogos adaptados e o enfrentamento dos conflitos em aula contribuíram para consolidar uma postura docente mais crítica, humana e comprometida com a construção de experiências educativas significativas, reforçando a professora que deseja ser: alguém que valoriza os processos, promove inclusão e reconhece a experiência como eixo central da formação e da aprendizagem.

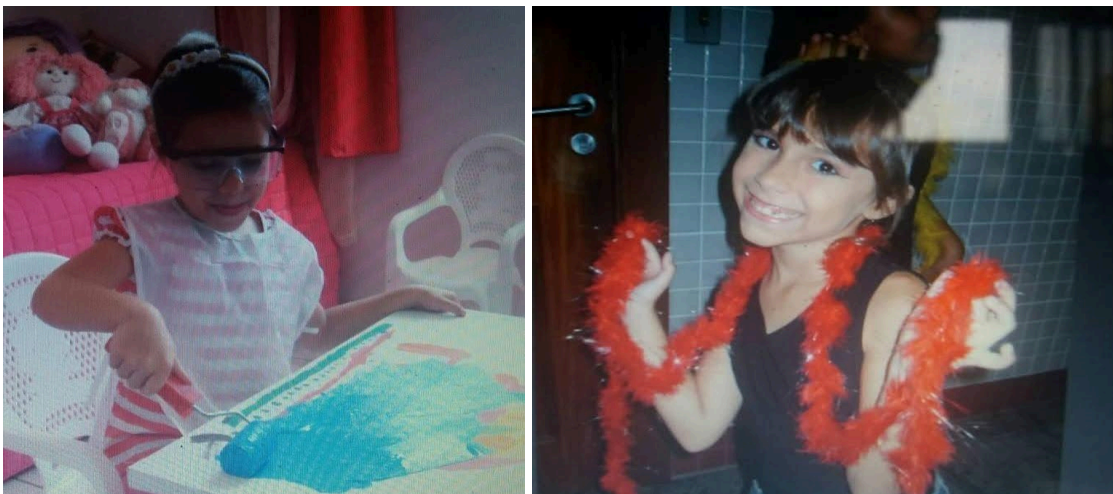
Referências:

NUNES, Kezia Rodrigues e NEIRA, Marcos Garcia. Currículo e avaliação discente na educação infantil: prática cartográfica dos registros cotidianos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 2, p. 856-883, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n2.20>. Acesso em: 25 fev. 2026.

CORPO EM MOVIMENTO, ARTE EM EXPRESSÃO: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA

Manuela de Carvalho Botelho

Imagem 1 — Entre o quadro da aula de Artes e a apresentação cultural



Fonte: Registros da autora.

Ao refletir sobre minha trajetória acadêmica no Ensino Fundamental 1, iniciado em 2011 como bolsista em uma escola particular, destaco a importância da Educação Física como componente curricular essencial para o desenvolvimento integral. Segundo Larrosa (2002), em suas Notas sobre a experiência e o saber de experiência, "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca". Nessa perspectiva, as experiências que vivenciei durante esse período foram fundamentais para a minha formação. Durante esse período, vivenciei experiências significativas que contribuíram para a formação de habilidades motoras, sociais e cognitivas.

Ao longo dos cinco anos do Ensino Fundamental 1, participei de aulas de Educação Física que priorizavam a ludicidade e a diversificação de atividades. Os circuitos e brincadeiras foram fundamentais para o desenvolvimento de habilidades motoras. Dentre as atividades mais memoráveis, destacam-se: Pique bandeira, boliche e xadrez humano, queimada, amarelinha. Essas experiências não apenas promoveram o desenvolvimento físico, mas também fomentaram a socialização, a cooperação e a resolução de conflitos.

Paralelamente às aulas de Educação Física, a dança esteve presente em minha vida de forma significativa. Desde 2007, pratico balé e outras modalidades de dança,

como jazz, funk e dança livre. A dança não apenas aprimorou minhas habilidades motoras, mas também contribuiu para a expressão artística e a criatividade. Dentro da escola, a dança foi incorporada como parte de apresentações culturais. Essas apresentações tinham o objetivo de mostrar o trabalho das professoras na turma de forma alternativa.

Em retrospecto, percebo que a Educação Física e a Arte no Ensino Fundamental 1 moldaram minha perspectiva sobre a educação na formação integral de indivíduos. Como futura professora de Educação Física, essas experiências influenciaram minha visão sobre a importância de criar aulas dinâmicas, lúdicas e inclusivas, que promovam não apenas o desenvolvimento físico, mas também a socialização, a criatividade e a expressão artística. Pretendo levar essas lições para minha prática profissional, buscando criar ambientes de aprendizagem que sejam significativos e enriquecedores para meus futuros alunos.

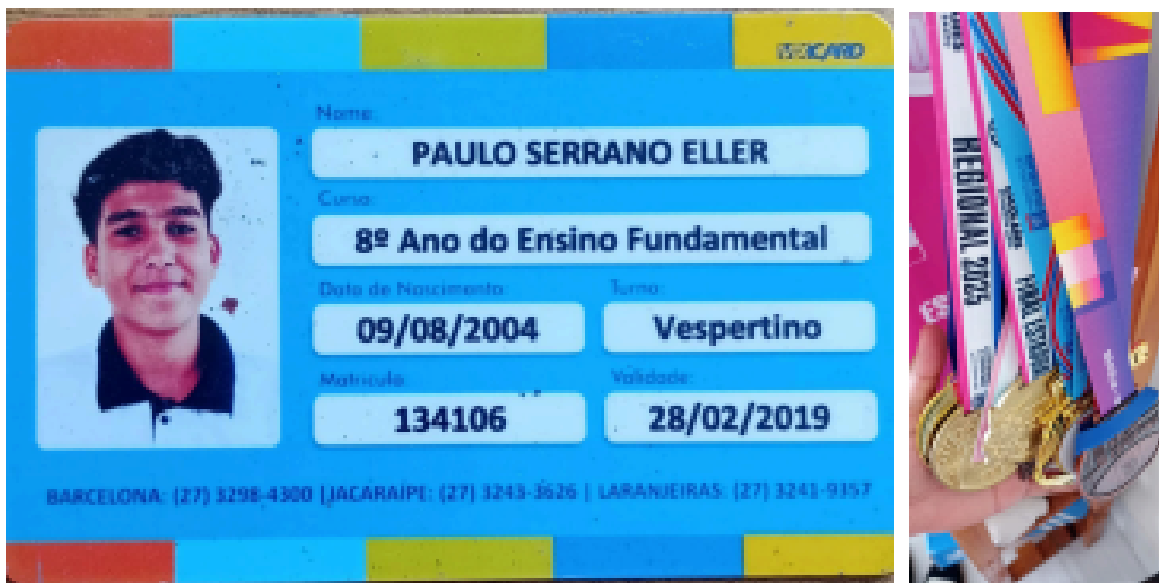
Além dessas vivências enquanto aluna, a disciplina de Estágio no Ensino Fundamental 1 contribuiu de forma significativa para a constituição da professora que sou hoje. Por meio da observação, do planejamento e da atuação prática, pude compreender os desafios e as potencialidades do trabalho docente com crianças, reconhecendo a importância de uma Educação Física intencional, sensível e alinhada às necessidades do desenvolvimento infantil. O estágio possibilitou articular teoria e prática, ressignificando minhas experiências anteriores como aluna e ampliando meu olhar sobre o papel do professor como mediador do conhecimento, do cuidado e da inclusão. Dessa forma, a disciplina contribuiu para a construção de uma identidade docente mais crítica, reflexiva e comprometida com uma educação integral e humanizada.

Referências:

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

RECORDAÇÕES ESCOLARES E MINHAS EXPERIÊNCIAS

Paulo Serrano Eller

Imagem 1 e 2 — Entre a carteirinha de estudante e as medalhas da educação básica**Fonte:** Registros do autor

Segundo Larrosa (2002) a experiência é “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” (Larrosa, 2002, p 21). Isso só me mostra o quão importante são as experiências e as vivências vividas por mim em toda a minha idade escolar, creio que pude ter vivido muito bem essa época.

Partindo dessa ideia de Larrosa vemos que nós só vivemos uma vivência quando ela nos influencia de alguma maneira ou nos marca, pois “é o que nos passa”, então ocorreu uma influência na sua vida, seja ela positiva ou negativa. Olhando para trás e refletindo tenho certeza que minhas grandes vivências foram no ensino fundamental, eu estudei em 5 escolas no ensino fundamental, Atuante em Bairro de Fátima, Alternativo em laranjeiras e depois eu fui para a unidade em Barcelona, no UP em Jardim Camburi e no IESC em Alegre. Em todas essas escola eu tive momentos felizes e tristes, creio que no UP foram os mais tristes e nos Alternativo e IESC foram os mais felizes.

Minhas experiências mais felizes foram com os jogos internos, sempre fui muito competitivo e sempre pratiquei muitos esportes, jogava de tudo nas aulas, então no Alternativo tínhamos o JOIN, que era o jogos internos que eu joguei várias vezes, mas

ganhei uma vez que foi um dos melhores momentos e no UP minhas melhores recordações também foram com jogos internos que foi onde na semifinal peguei um pênalti e acertei um pênalti e classificamos pra final e a galera começou a gritar o meu nome, foi muito marcante, mesmo a gente perdendo depois e no IESC também ganhei o jogos internos, lá era diferente os times, o professor misturava o fundamental todo em times, assim ficava gente do 6º ano até o 9º no mesmo time.

Acredito que o que mais me ajudou a moldar o Paulo de hoje foi no IESC, pois lá era um lugar muito diferente, eu sou nascido e criado na grande Vitória, mas meu pai sempre teve o sonho de morar numa cidade pequena, então depois que meus pais se aposentaram nos mudamos para Alegre mais precisamente Rive, um distrito. De certa forma foi um baque muito grande para mim e meu irmão, fiquei meio ansioso em relação à escola, pois fiquei com medo de ser igual o UP, mas na primeira semana já fui recebido da melhor forma possível, no primeiro dia já atrasei, pois não sabia pegar o ônibus e na primeira semana já tava almoçando na casa do Lauro, um dos mais parceiros. Creio que no IESC fez com que eu entendesse mais as responsabilidades que eu tinha que tomar e que tinha que correr atrás, pois eu tinha que fazer as coisas sozinho e comecei a ficar mais independente nisso.

Depois de tantas experiências eu tive a oportunidade de voltar ao ensino fundamental, só que agora no estágio obrigatório, numa perspectiva totalmente diferente, antes aluno agora professor e acredito que de fato essa experiência passou em mim, me mudou e ajudou a entender mais da docência e como ela me impacta e impacta as crianças que nos passam, acredito que foi um experiência que vai ficar guardada comigo pra sempre.

Referências:

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

DA MINHA EXPERIÊNCIA PRÓPRIA!

Vitória Aleixo Lima Barbosa



Fonte: Registros da autora.

Tudo o que sabemos e aprendemos na vida vem através de leituras, histórias que nos contam na infância, o que nos é passado na escola, relatos de experiência de outras pessoas e as nossas próprias experiências. Sendo esse último é dentre todos o mais importante para Larrosa (2002), segundo ele “A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida.”. Só é possível termos certeza de um fato se ele nos ocorreu, nenhum livro, argumento ou ideia será capaz de modificar aquilo que nos atravessou durante a vida, nos deu experiência e nos trouxe conhecimento.

O saber que nos é transmitido através da experiência de outros, não nos molda por completo até que a experiência vivida por outro nos atravesse e ainda assim, por influência do nosso meio social e criação primária a experiência não será igual, logo o saber adquirido será novo. Como Larrosa nos explica em seu texto “Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência.”.

A minha experiência de infância que me marcou foi uma apresentação de balé, a primeira que eu me lembro. Eu tinha 6 anos e me apresentei para os pais na creche, lembro que fiquei nervosa, é claro, mas me sentia confiante por saber toda a coreografia. Ainda lembro alguns passos da coreografia, que não eram muito mirabolantes, mas me fez me sentir demais. Ali na creche que começou meu trajeto na dança e trouxe como experiência da “minha própria vida própria”. Claro que depois que eu cresci a experiência se tornou mais desafiadora, subir em um palco de verdade e me apresentar para um teatro lotado, não é fácil até hoje. Mas viver o espetáculo, os truques que a gente faz nos bastidores, a correria nas coxias, as palavras de incentivo e a vontade de ir ao banheiro um segundo antes de entrar no palco (o que é sempre de puro nervosismo), isso é apenas meu, meu saber derivado da minha experiência.

Apesar de esse ano eu não ter dançado e vivido novas experiências, o que eu tenho nunca poderá ser tirado de mim. As pessoas podem me levar tudo o que tenho de mais valioso, mas o meu conhecimento que eu busquei e o meu saber através das minhas experiências, isso não podem levar de mim. A dança é expressão de si, o que sentimos, pensamos e entendemos. Apesar de ser uma prática não muito presente nas escolas por preconceito, principalmente vinda dos meninos, a dança pode se tornar espaço de liberdade no meio da correria do dia a dia. E assim como ela é pra mim, espero que seja para os meus alunos também. Sei que nem todos serão dominados por essa paixão, mas terei cumprido o meu papel por ao menos apresentar esse “mundo” a eles. E é isso que eu quero levar para os meus alunos, a lembrança do que foi vivido nas aulas de Educação Física e que os atravesse de forma que os marquem e que eles possam no futuro serem pessoas transformadas e que transformem através da sua experiência. “Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” - Larrosa, Jorge Bondía (2002).

A experiência do estágio no Ensino Fundamental I reafirmou a minha vontade de ir à escola e atuar. Levar um pouco do que aprendi na Universidade para as crianças e vê-los aprendendo aquilo que passamos, evoluindo coletivamente e individualmente nas suas relações sociais e desenvolvendo habilidades novas. A alegria das crianças em me ver chegar na sala e a felicidade delas na aula é o que traz conforto ao coração em meio às dificuldades que existem na escola.

Referências:

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

