# ANAIS DO V CONGRESSO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

## A Educação Física na Área das Linguagens

ISBN 978-85-8167-170-3

REALIZAÇÃO

EDITORA UNIVATES

EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA | UNIVATES

APOIO

CBCE-RS

Complexo Esportivo Univates

Silvane Fensterseifer Isse
Derli Juliano Neuenfeldt
Danise Vivian
(Orgs.)

# ANAIS DO V CONGRESSO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

1ª edição

EDITORA UNIVATES

Lajeado, 2016

**Centro Universitário UNIVATES**
**Reitor:** Prof. Me. Ney José Lazzari
**Vice-Reitor e Presidente da Fuvates:** Prof. Dr. Carlos Cândido da Silva Cyrne
**Pró-Reitora de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação:** Profa. Dra. Maria Madalena Dullius
**Pró-Reitora de Ensino:** Profa. Ma. Luciana Carvalho Fernandes
**Pró-Reitora de Desenvolvimento Institucional:** Profa. Dra. Júlia Elisabete Barden
**Pró-Reitor Administrativo:** Prof. Me. Oto Roberto Moerschbaecher

**Editora Univates**
**Coordenação e Revisão Final:** Ivete Maria Hammes
**Editoração:** Glauber Röhrig e Marlon Alceu Cristófoli
**Arte:** Agência Experimental de Comunicação da Univates - AECOM

**Conselho Editorial da Editora Univates**

| **Titulares** | **Suplentes** |
|---|---|
| Fernanda Rocha da Trindade | Adriane Pozzobon |
| Marli Teresinha Quartieri | Ieda Maria Giongo |
| Rogério José Schuck | João Miguel Back |
| Fernanda Cristina Wiebusch Sindelar | Alexandre André Feil |

Avelino Tallini, 171 – Bairro Universitário – Lajeado – RS, Brasil
Fone: (51) 3714-7024 / Fone/Fax: (51) 3714-7000
editora@univates.br / http://www.univates.br/editora

C749 Congresso Estadual de Educação Física na Escola (5. : 2016 : Lajeado,RS)

Anais do V Congresso Estadual de Educação Física na Escola: a Educação Física na área das linguagens, 12 e 13 de maio de 2016, Lajeado, RS / Silvane Fensterseifer Isse, Derli Juliano Neuenfeldt, Danise Vivian (Orgs.) – Lajeado : Ed. da Univates, 2016.

116 p.

ISBN 978-85-8167-170-3

1. Educação Física 2. Pedagogia 3. Congresso 4. Anais I. Título

CDU: 612.3

Catalogação na publicação – Biblioteca da Univates

**AS OPINIÕES E OS CONCEITOS EMITIDOS, BEM COMO A EXATIDÃO, ADEQUAÇÃO E PROCEDÊNCIA DAS CITAÇÕES E REFERÊNCIAS, SÃO DE EXCLUSIVA RESPONSABILIDADE DOS AUTORES.**

# V CONGRESSO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

## A Educação Física na Área das Linguagens

**13 e 14 de maio**

### Comissão Organizadora do Evento

Ma. Silvane Fensterseifer Isse
Me. Derli Juliano Neuenfeldt
Dra. Danise Vivian

### Comitê Científico

Ma. Alessandra Brod (Univates)
Dr. Carlos Leandro Tiggemann (Univates)
Ma. Cláudia Inês Horn (Univates)
Dra. Danise Vivian (Univates)
Dra. Denise Grosso da Fonseca (Ufrgs)
Me. Derli Juliano Neuenfeldt (Univates)
Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki (Ufrgs)
Dra. Grasiela Kieling Bublitz (Univates)
Dr. Hugo Norberto Krug (UFSM)
Dr. Lauro Inácio Ely (Univates)
Dra. Jacqueline Silva Da Silva (Univates)
Me. Leandro de Oliveira Rocha (Univates)
Me. Leonardo de Ross Rosa (Univates)
Dra. Margarita Rosa Gaviria Mejia (Univates)
Dra. Maria Cecília Camargo Günther (UFSM)
Dra. Mariane Inês Ohlweiler (Univates)
Dra. Marli Hatje Hammes (UFSM)
Dra. Morgana Domênica Hattge (Univates)
Dr. Paulo Evaldo Fensterseifer (Unijuí)
Ma. Raquel Da Silveira (Furg)
Dr. Rogério José Schuck (Univates)
Dr. Rodrigo José Madaloz (URI)
Me. Rodrigo Lara Rother (Univates)
Me. Rodrigo Lopes (Ufrgs)
Ma. Silvane Fensterseifer Isse (Univates)
Ma. Tania Micheline Miorando (Univates)
Dr. Victor Julierme Santos da Conceição (Unesc)
Ma. Taís Prinz Cordeiro (Univates)

EDUCAÇÃO FÍSICA
LICENCIATURA

UNIVATES

# APRESENTAÇÃO

O ano de 2016 é marcado, no Brasil, por movimentos que colocam a formação de professores, inicial e continuada, em discussão. Há novas diretrizes para formação de professores em processo de implantação, o que tem provocado os cursos de licenciaturas a dialogarem com a realidade escolar; a sociedade como um todo foi chamada a contribuir com a Base Nacional Comum Curricular, e luta-se pela manutenção do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

Nesse contexto, o V Congresso Estadual de Educação Física na Escola manifesta sua preocupação com a Educação de nosso país e, ao mesmo tempo, luta pela continuidade de um evento que se legitima a cada ano, especialmente pela carência de eventos acadêmico-científicos que tratem especificamente da Educação Física Escolar. Esses aspectos reforçam o desejo e o compromisso do Curso de Educação Física, Licenciatura do Centro Universitário UNIVATES de solidificar esse espaço de encontro e discussão.

O Congresso Estadual de Educação Física na Escola, pela sua caminhada ao longo dos anos, consolida-se não como mais um espaço para pensar a Educação Física na escola, mas em um lugar que, conforme Tuan (2011), é um espaço que nos é familiar, que tem significado, tal como nossa casa. É a experiência com o espaço que o torna um lugar.

O encontro entre professores de Educação Física, pesquisadores e estudantes para debater a Educação Física Escolar deixou visível o sentido da mesma para essas pessoas e o quanto o tema do Congresso, "A Educação Física na área das Linguagens", tem desacomodado e provocado a pensar como nos colocamos nessa área e que diálogos podemos construir?

Estiveram presentes 11 instituições de Ensino Superior: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Universidade São Judas Tadeu, UFRGS, UFSM, UNISC, FACOS, IPA, FURG, URI – Santo Ângelo, PUCRS e UNIVATES. Além dos participantes vinculados às IES, professores das redes municipais de ensino de Arroio do Meio e Porto Alegre e da rede estadual, vinculados a escolas do Vale do Taquari, compartilharam suas produções. Tivemos 82 trabalhos submetidos, 65 aprovados e 45 apresentados, os quais estão sendo publicados nestes anais. Os trabalhos são fruto de pesquisas, projetos de extensão ou relatos de experiências didático-pedagógicas. Nesse ano, também foram apresentados materiais didático-pedagógicos, pois entende-se que os saberes docentes construídos no cotidiano escolar, na nossa prática pedagógica, precisam ser socializados.

Além das sessões científicas, manteve-se a parceira com a Secretaria Estadual do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte/RS, na realização, pelo quarto ano consecutivo, do Seminário de Dissertações e Teses. Foram apresentadas três dissertações: "Micropolítica escolar e o trabalho docente do professor de Educação Física: um estudo de caso etnográfico em escola estadual da cidade de Camaquã/RS" (PPGCMH – UFRGS), de autoria de Jônatas da Costa Brasil de Borba; "Qualidade de vida relacionada à saúde de adolescentes de 14 a 16 anos da rede municipal de ensino de uma cidade do Vale do Sinos, RS" (Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social - FEEVALE), de autoria de Luís Eurico Kerber, e "O trabalho docente dos professores de Educação Física durante a implementação do Ensino Médio Politécnico: um estudo em escolas de Ensino Médio na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul" (PPGCMH – UFRGS), de autoria de Maicon Felipe Pereira Pontes.

Estiveram conosco, também, os professores Me. Luís Alberto Flores Lucini (Uniritter), Dra. Rosane Cardoso (Univates) e Dra. Paola Zordan (UFRGS), que participaram da mesa de debate "Linguagem e Educação: olhares e cruzamentos". Já a conferência que tratou do tema central do evento, "A Educação Física na Área das Linguagens", foi proferida pelo professor Dr. Jaison José Bassani (UFSC).

Na última tarde do evento, foram oferecidas três oficinas: "Educação Física e mídias digitais", ministrada pela professora Esp. Daniela Diesel (Univates); "Esportes de aventura na escola", ministrada pelo professor Dr. Ivan Livindo de Senna Corrêa, do Colégio de Aplicação da UFRGS, e "Hóquei no ambiente escolar", ministrada pela professora Anelise Mieres de Lima (Confederação Brasileira de Hóquei sobre Grama e Indoor - CBHG).

O V Congresso Estadual de Educação Física na Escola mantém o compromisso assumido de manter vivo o debate sobre a Educação Física Escolar. E que em 2017 possamos nos reunir novamente para compartilhar e problematizar os fazeres da Educação Física Escolar!

Silvane Fensterseifer Isse
Derli Juliano Neuenfeldt
Danise Vivian
Lajeado, 13 de maio de 2016

# SUMÁRIO

## PALESTRAS

CORPO, ARTE E O PROBLEMA DA LINGUAGEM ..... 11
Paola Zordan

MALÉVOLA: QUANDO AS FADAS PERDEM AS ASAS ..... 14
Rosane Cardoso

## RESUMOS DO SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

MICROPOLÍTICA ESCOLAR E O TRABALHO DOCENTE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE CAMAQUÃ/RS ..... 18
Jônatas da Costa Brasil de Borba, Elisandro Schultz Wittizorecki

QUALIDADE DE VIDA RELACIONADA À SAÚDE DE ADOLESCENTES DE 14 A 16 ANOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UMA CIDADE DO VALE DO SINOS, RS ..... 21
Luís Eurico Kerber, Gustavo Roese Sanfelice

## RESUMOS DAS SESSÕES CIENTÍFICAS

A "RELEITURA" DA NARRATIVA DE UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE UMA ESCOLA DA RMEPOA-RS ..... 26
Andressa Ceni Lopes, Elisandro Schultz Wittizorecki, Mateus Ceni de Oliveira

A ARTE DE BRINCAR DE CIRCO ..... 28
Gabriele Bortoluzzi de Freitas

A AUTOETNOGRAFIA COMO UM DESENHO TEÓRICO-METODOLÓGICO EM PESQUISAS EDUCACIONAIS ..... 30
Lucas Lopez da Cruz, Márcio Cardoso Coelho, Francisco Goldschmidt Filho, Fabiano Bossle

A CAPOEIRA COMO PRÁTICA CORPORAL ALTERNATIVA NA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE ..... 32
Rita de Cássia Quadros da Rosa

A FORMAÇÃO PESSOAL DO FUTURO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ..... 34
Daniela Diesel, Silvane Fenterseifer Isse, Suzana Feldens Schwertner

A VISÃO DE PROFESSORES SOBRE A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ÁREA DAS LINGUAGENS ..... 36
Vivianne Costa Koltermann, Bruna Vieira Lesina

ANÁLISE DO IMC EM ESCOLARES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE SANTO ÂNGELO ..... 38
Rosana Steinhaus da Rosa, Luiz Augusto Veiga Vargas, Rita Braga Dias, Viviana da Rosa Deon

APONTAMENTOS SOBRE A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO ..... 40
João Luís Coletto da Silva, Éder da Silva Silveira

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA (PIBID) NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO ..... 42
João Aleixo Moura de Freitas, Rosana Steinhaus, Viviana da Rosa Deon

AS POSSIBILIDADES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS DA RMEPOA-RS ..... 44
Andressa Ceni Lopes, Elisandro Schultz Wittizorecki

AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA: UM ESTUDO DE CASO ..... 46
Tairine Duarte Dias, Denise Grosso da Fonseca

BRINQUEDOTECA UNIVATES: ESPAÇO DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO ..... 48
Letícia Krüger, Cláudia Inês Horn

ISBN 978-85-8167-170-3

DESCRIÇÃO ETNOGRÁFICA? COMO ENTENDEMOS SUA RELEVÂNCIA NA ETNOGRAFIA ..... 50
Jacqueline Zilberstein, Samuel Nascimento de Araújo

DISCUTINDO A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ÁREA DAS LINGUAGENS: REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES ..... 52
Denise Grosso da Fonseca, Luan Abel Pujol, Sandro Machado

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ..... 55
Alexandra da Silva D'Avila, Lisandra Oliveira e Silva, Tiago Matos Braga

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA: DESAFIOS E POSSIBILIDADE ..... 57
Lucas Lopez da Cruz, Marcio Cardoso Coelho, Filipe Ribas de Aguiar, Francisco Goldschimdt Filho

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: ANÁLISE DOS FATORES QUE DIFICULTAM UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA BEM SUCEDIDA ..... 59
Daniel Teixeira Maldonado, Sheila Aparecida Pereira dos Santos Silva

ESTÁGIO SUPERVISIONADO I: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ..... 61
Josué Rauber, Jean Johans, Cloé Agostini Scheid, Leandro Oliveira Rocha

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA: APROXIMAÇÕES ENTRE A CONDIÇÃO HUMANA, CULTURA E EDUCAÇÃO ..... 63
Andressa Marques da Silva, Bhianca Conterato Patias, Caroline Foggiato Ferreira, Renata Nascimento Duarte

GÊNERO E CONSTRUÇÃO CULTURAL DOS CORPOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE ..... 65
Lucas Silva Skolaude, Filipe Ribas de Aguiar, Ivanize Honorato, Lucas Lopez da Cruz

INTERDISCIPLINARIDADE, PIBID E FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE ..... 67
Andréa Chancho de Lima, Adriana Magedanz

JOGOS LÓGICOS NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A EXPERIÊNCIA NO PIBID/UFRGS ..... 69
Felipe de Oliveira Gonçalves, Viviane Dulius de Lima, Liliane Ferrari Giordani

JUVENTUDE, LAZER E OCUPAÇÃO DOS ESPAÇOS PÚBLICOS: OBSERVAÇÕES A PARTIR DO *HIP HOP* EM SANTA MARIA – RS ..... 71
Diego Luis Sauer, Elizara Carolina Marin

LEITURA NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS CRIADORAS ..... 74
Cecilia Sostmeier, Fabiane Olegário

O LUGAR DA MENINA NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS SÉRIES INICIAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE ..... 76
Filipe Ribas de Aguiar, Ramiro José dos Reis, Lucas Silva Skolaude, Francisco Goldschmidt Filho

O MOVIMENTO DE ESCOLARIZAÇÃO NA PRISÃO ..... 78
Larissa Volken Lutz, Fabiane Olegário

O PEDAGOGO NO ESPAÇO HOSPITALAR DESAFIOS E POSSIBILIDADES ..... 80
Simone Cristina Schneider Altmann, Fabiane Olegário

O PROCESSO DE ESCUTA COMO MEIO PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: UMA EXPERIÊNCIA ATRAVÉS DO BASQUETE ..... 82
Jacqueline Zilberstein, Karine Muller, Camila da Rosa Medeiros, Luciana Nunes

OLHAR DOS ACADÊMICOS SOBRE O ESTÁGIO PROFISSIONAL DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA BACHARELADO DA URI - CAMPUS DE SANTO ÂNGELO/RS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL ..... 84
Cinara Valency Enéas Mürmann, Jandir Cleiton Dugatto, João Aleixo de Moura Freitas

PARA PENSAR O CURRÍCULO: A ENTRADA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ÁREA DAS LINGUAGENS ..... 87
Roseli Belmonte Machado, Natacha da Silva Tavares, Viviane Dulius

ISBN 978-85-8167-170-3

PEI ESCOLAS ESPORTIVAS DA UNIVATES – RESULTADOS DE 2015 ..... 90
Vanessa Ahne, Rodrigo Lara Rother, Clairton Wachholz

PLANEJAMENTO COLABORATIVO POR LICENCIANDOS DISCIPLINARES ..... 92
Amanda Riedel, Brendom da Cunha Lussani, Róger Sullivan Faleiro, Adriana Magedanz

PLANEJAMENTO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS: UMA ETNOGRAFIA EM DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE ..... 94
Luciana de Oliveira Nunes, Karine Muller, Camila da Rosa Medeiros, Jacqueline Zilberstein

PROJETO: "APROXIMANDO GERAÇÕES ATRAVÉS DE JOGOS RECREATIVOS CULTURAIS: UMA INTERDISCIPLINARIDADE COM A EDUCAÇÃO FÍSICA" ..... 96
Vivianne Costa Koltermann, Bruna Vieira Lesina

PROJETO VEREDAS DA LINGUAGEM: ESPAÇO DE DISCUSSÃO PARA CORPOREIDADE E LUDICIDADE ..... 98
Sandriele da Silva Soares Hammes, Silvane Fensterseifer Isse, Cláudia Inês Horn

PROJETOS DE TRABALHO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE ..... 100
Márcio Cardoso Coelho, Ivanize Nascimento Honorato, Samuel Nascimento de Araújo, Tiago Nunes Medeiros

PSICOPEDAGOGIA: UM CAMPO DE ESTUDO INTERDISCIPLINAR ..... 103
Luiza Fernanda Vuaden, Claudia Inês Horn

REFLEXÕES INICIAIS SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE PORTO ALEGRE/RS ..... 105
Tiago de Matos Braga, Lisandra Oliveira e Silva, Alexandra da Silva D'Avila

REFLEXÕES SOBRE OS SEMINÁRIOS INTEGRADOS NO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E A EDUCAÇÃO FÍSICA ..... 107
Éder José Müller, Lisandra Oliveira e Silva

## RESUMOS DA EXPOSIÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

BADMINTON DA ESCOLA: RECICLANDO MATERIAIS E CONCEITOS ..... 110
Andressa Ceni Lopes, Clarice Benvenuti, Ivone Bolico

DESENVOLVIMENTO DE APLICATIVO MÓVEL PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ..... 111
Felipe de Oliveira Gonçalves, Daniele Lemos dos Santos

DESENVOLVIMENTO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM DIGITAL "APRENDER É MUITO LEGAL" ..... 112
Felipe de Oliveira Gonçalves, Daniele Lemos dos Santos

DESPERTANDO NOVOS OLHARES: CONHECENDO NOSSA ESCOLA ..... 113
Adesi Guzzon, Isadora Loch Sbeghen, Viviane Dulius de Lima, Lisiane Torres e Cardoso

MATERIAIS ALTERNATIVOS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: POSSIBILIDADES DE REFLETIR SOBRE A RELAÇÃO HOMEM-NATUREZA ..... 114
Derli Juliano Neuenfeldt, Jane Márcia Mazzarino

UTILIZAÇÃO DE CHARGES COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO ..... 115
Daniel Teixeira Maldonado, Pollyane de Barros A. Vieira, Elisabete dos Santos Freire, Luiz Sanches Neto

ISBN 978-85-8167-170-3

# PALESTRAS

# CORPO, ARTE E O PROBLEMA DA LINGUAGEM

Paola Zordan[1]

Um convite para discutir a dita "área das Linguagens" a partir do olhar da literatura/escrita, das artes e da educação física, é um convite que no leva a pensar uma série de problemas entre todos esses campos e a nomenclatura "linguagens. Minha perspectiva é a da Arte, com muita familiaridade na Literatura e pouco conhecimento das epistemologias que envolvem a Educação Física, portanto, é a partir das artes enquanto campo ampliado de saberes e da área de conhecimento Arte, que trato do problema. Na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB 9394/96, a Arte é considerada como área de conhecimento que configura um componente curricular obrigatório na Educação Básica. A legislação e as políticas públicas educacionais compreendem que fazem parte desse componente as modalidades artísticas Artes Audiovisuais e Visuais, Dança, Música e Teatro. As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica estão centradas em outras questões, de cunho mais social, transdisciplinar e interdisciplinar, sem definir áreas e subáreas de conhecimento e sim campos e instâncias para a ação educativa. No Rio Grande do Sul essa ligação parece forte em função das escolhas e da delimitação dos referenciais curriculares que o Governo do Estado lançou há cerca de sete anos atrás. A nomeação "Linguagens, Códigos e Tecnologias" presente no documento *Lições do Rio Grande* e outras normativas oficiais que circunscrevem a Arte na tal grande área das "Linguagens" está envolvida em dois grandes fatores: uma teorização cuja propagação, e insistência discursiva, se estratifica em uma ou outra redação de política pública e as próprias estratificações históricas que determinam escolhas e divisões curriculares.

Em termos teóricos, teremos que partir de uma consideração sucinta: tanto a Arte como a Educação Física não existem sem o corpo. Impossível alguém encenar sem corpo, tocar um instrumento sem corpo, dançar sem corpo, desenhar, pintar, gravar, esculpir, até mesmo usar um software gráfico audiovisual sem corpo. Então, é muito tranquilo, do ponto de vista da Arte, demonstrar o quanto o corpo é condição de existência para todo e qualquer tipo de arte. Creio que o mesmo argumento seja facilmente aplicável na Educação Física. Então, nos deparamos com uma primeira questão: pode o corpo, em sua imanência, ser tratado como "linguagem"? E o que vem a ser uma linguagem, afinal? Existem tantos conceitos para definir o que é linguagem quanto existem concepções para se dizer o que é arte. Não são exatamente essas concepções, as quais demandariam teses para serem apresentadas, que nos interessam aqui. Vamos considerar, como baliza para pensarmos a relação entre Arte, Educação Física e Linguagem, apenas os elementos constitutivos da arte, dos movimentos do corpo e da linguagem, elementos cujas características não podem ser modificadas por mais que se distingam as concepções. Então, independente da teoria adotada para se contextualizar o que pode ser a linguagem, podemos presumir, simplificadamente, que toda e qualquer linguagem demanda codificações, ou seja, não há linguagem fora da ação de codificar e decodificar. Não vamos listar aqui todos tipos de códigos que as linguagens pressupõem e sim, a partir dessa síntese, perguntar: o corpo, seus gestos, seus movimentos, podem ser uma codificação? Certamente, o corpo sofre codificações, sobre o corpo muitos códigos são inscritos, transcritos, escritos, Mas há um código específico que possa dar conta de tudo o que perpassa, expressa e constitui um corpo?

No caso da Arte, tudo o que se instaura permeia a percepção, essa jamais descolada dos corpos. Seja em termos táteis e hápticos (a percepção do tato frente ao espaço), visuais, sonoros, gustativos, olfativos, a percepção material constitui toda e qualquer arte como estímulo ao pensamento, porém, nem sempre

1 Professora pesquisadora do Departamento de Artes Visuais e do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ISBN 978-85-8167-170-3

podemos dizer que o que se pensa configura algo codificável, ou seja, algo instituído dentro de uma convenção a ser apreendida e posteriormente reconhecida. Mesmo assim, há quem diga que não há percepção que não seja codificada, porém tal acepção implica uma perspectiva estruturalista e linguística em relação ao pensamento, conceituando seu plano noológico em termos de linguagem. Contextualizadas nos paradigmas linguísticos da primeira metade do século XX, propagações simplificadas de Bakthin e Saussurre e outras teorias estruturalistas, defendem um conceito de arte em termos de linguagem, transpondo os elementos constitutivos da arte a signos formais codificados dentro das próprias estruturas teóricas que desenvolvem esse conceito. Foi uma tendência muito forte no século passado compreender o mundo e até a própria psique em termos de linguagem, criando no senso comum a crença de que tudo na existência é passível de "leitura", ou seja, de decodificação. Entretanto, um estudo mais profundo de Lacan, cujas aulas permitiram a acepção de um inconsciente como "linguagem" ou mesmo na semiologia de Roland Barthes, um dos autores linguageiros mais lido pelo mundo, nos coloca num limite em relação ao que pode uma linguagem. Nesse limiar a teoria estruturada chega em elementos que nem sempre se estruturam. Tratam-se de forças inauditas, impossíveis de serem codificadas e, consequentemente, comunicadas. Para linguistas como Hemjslev, nem todas as formas de expressão apresentam conteúdos que podem ser circunscritos em códigos. Há uma diferença substancial entre percepções codificáveis e percepções para as quais não encontramos uma forma de expressão instituída ou pree scrita dentro de alguma estrutura que detenha significações e designações convencionais. Muitas das sensações provocadas pela arte não conseguem ser traduzidas por palavras ou mesmo por convenções não verbais. É a partir dessa premissa que arte e comunicação se distinguem, visto a arte nem sempre visar uma "ação comum" em torno de códigos. A comunicação se faz valer dos elementos constitutivos da arte, porém a arte não é comunicação, mesmo quando composta com códigos passíveis de serem interpretados, lidos e decodificados dentro de certos parâmetros e contextos. A mesma lógica é facilmente transposta para a Literatura, pois nem todo texto literário é passível de interpretações precisas e convencionais. A Literatura também é uma maneira de se fazer arte, porém não com o corpo e sim com as palavras, que são sim, códigos convencionalizados. Porém a literatura, em especial a poesia, pode partir ao meio as palavras, pois tem potencial para romper com as convenções que as palavras e as letras trazem, arregaçando e deformando o sentido de uma língua. Tanto na Arte como na Literatura as interpretações são contingentes e abertas, pois são poéticas e não informacionais, tampouco formativas. A Linguística, por suas caraterísticas e estruturação, se diferencia substancialmente da Literatura, o que já apresenta um problema intrínseco ao campo denominado Letras, também posto dentro da tal área "linguagens".

Na anterior Lei de Diretrizes e Bases, fruto dos paradigmas do século XX, a LDB 5698/71, a área *Comunicação e Expressão* envolvia as disciplinas advindas das Letras, a controversa "atividade curricular" Educação Artística e a Educação Física. Mesmo que isso não justifique a atual aglutinação destas disciplinas, a historicidade de uma área impregna as escolhas dos agentes encarregados de formular novos textos oficiais. Entretanto, uma história extensa dos currículos, mostra que na Idade Média, Lógica e Gramática, disciplinas da antiguidade clássica e das escolas medievais que podemos considerar as mais próximas do que hoje instituímos como Linguagem, estão em campos bem diferentes do que a Música e a Geometria, cujos conhecimentos ainda permanecem na Arte, destarte o caráter interdisciplinar da Geometria entre a Matemática e a Arte. Somente na Paidéia, conforme os estudos de Werner Jaeger, podemos encontrar uma só educação onde Gramática, Música e Ginástica são espaços disciplinares distintos integrados na formação do cidadão grego. Entretanto a concepção de "linguagem", típica de abstrações do mundo industrializado que começa a se informatizar, em nada converge às práticas educacionais dos antigos. Também é importante observar que no império de Alexandre essa formação já se modifica, expandindo-se a outros saberes, sendo que o uso dos números e das formas aprendido com as culturas orientais expande a educação helenística para códigos que vão para além dos das notações musicais e os da Gramática. E hoje, assim como para a cultura romana, que veio logo

após a cultura alexandrina, a educação abrange muitos outros conhecimentos, os quais, via classificações enciclopedistas e taxonomias científicas, definem áreas de conhecimento com subdivisões próprias. Isso atesta o quanto à colocação da Arte, Educação Física, Linguística, Gramática e Literatura numa área chamada Linguagens, se baseia, mais do que na historicidade, em concepções estritas ao paradigma linguístico. Já ultrapassado por muitos outros paradigmas, em termos de escolha curricular, a área dita "linguagens" está restrita a uma história recente, cuja circunscrição do campo *Comunicação e Expressão*, advém de uma Lei para Educação criada durante o regime militar. Há, nesse caso, uma tendência a interpretar e decodificar aquilo que, por ser inaudito, dificilmente fechado, sem posição fixa, é potencialmente revolucionário. A arte e o corpo fazem revoluções micropolíticas muito mais efetivas, em termos subjetivos, do que as das guerrilhas militantes, das oposições bélicas e outras manifestações majoritárias que recorrem aos grandes dualismos. Desconheço uma investigação que corrobore amplamente a hipótese de que subsumir a Arte na linguagem seja uma espécie de despontencialização política de suas forças mais transgressoras, visto toda e qualquer arte trazer aquilo que não pode ser convencionalizado e instituído. Por essa razão, intelectuais, pesquisadores e professores da área de Arte estão argumentando junto aos órgãos públicos para que a Arte seja uma área de conhecimento independente e não circunscrita ao que designam como *Linguagens.* Entretanto, o tratamento legal hoje incorpora estratificações discursivas ao insistir no uso deste termo, tendo em vista a última lei decretada dia 2 de maio deste ano para alterar o inciso 6o do artigo 26 da LDB (que desde 1996 sanciona o ensino de arte como obrigatório): "As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens *[sic]* que constituirão o componente curricular de que trata o artigo". Conforme sugestão de Lucia Gouveia Pimentel, a palavra modalidade, que não carrega nenhuma perspectiva teórica, substitui, sem teorizações e paradigmas implícitos, a palavra linguagem quanto ao desígnio dos diferentes tipos de artes que a Arte apresenta.

**Palavras-chave:** Arte no currículo. Paradigma linguístico. Modalidades artísticas

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec. 2012

BARTHES, Roland. *Elements de Semiologie.* Paris: Éditions du Seil, 1964.

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as respectivas alterações introduzidas pelas Leis nº 10.639/2003, nº 11.274/2006, nº 11.645/2008 e Lei nº 11.525/2007 e nº Lei 13277/2016.

HJELMSLEV, Louis. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

JAEGER, Werner. *Paideia, a formação do homem grego.* São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LACAN, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

Parecer CNE/CEB Nº 07/2010 – Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Referencial Curricular Lições do Rio Grande: Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Secretaria de Educação. Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2012.

ZORDAN, Paola . *Percursos das artes plásticas visuais: geologia de uma disciplina***.** In: ICLE, Gilberto. (Org.). *Pedagogia da Arte: entrelugares da criação*. 1ed.Porto Alegre (RS): UFRGS, 2010, v. 1, p. 84-101.

# MALÉVOLA: QUANDO AS FADAS PERDEM AS ASAS[1]

Rosane Cardoso[2]

Este texto aborda *Malévola* (*Maleficent*, 2014), filme estrelado por Angelina Jolie, no papel-título, e dirigido por Robert Stromberg. O filme bebe na fonte de *A bela adormecida* da versão Disney de 1959. Mas as semelhanças terminam rapidamente e, embora todos saibam, se viram o filme, que o príncipe não salva ninguém, vale a pena destacar que a narrativa foca na transgressão, ao provocar o inaudito encontro de forças antagônicas e, sobretudo, o elogio ao corpo monstruoso.

Era uma vez Malévola, uma fada criança cheia de jovialidade. Ela pertence a Moor, reino de criaturas fantásticas que faz divisa com a terra dos homens. A trégua entre os povos é tensa e o rei humano pretende firmemente derrotar os "monstros" e apossar-se dos tesouros existentes naquele lugar estranho. Malévola, mesmo sendo uma criança, é a defensora do reino. A primeira imagem de Malévola é perturbadora: uma linda menina, com dois chifres, rosto com traços animalizados e imensas asas que terminam em garras. Um dia, ela conhece um menino "do outro lado" e se tornam amigos. Mas Stefan (Sharlto Copley) é ambicioso e se aproveita da confiança de Malévola para conseguir ascensão social. Anos depois, em um terno encontro, ele induz a fada ao sono, arrancando-lhe as asas.

Ao se tornar um falso herói, alegando, ao exibir as asas, ter matado a fada, recebe a mão da filha do velho rei em casamento. Desse matrimônio, nasce Aurora (Elle Fanning), amaldiçoada, no batizado, pela vingativa Malévola: ao completar 15 anos, irá furar o dedo no fuso de uma roca e cairá em profundo sono do qual só despertará graças a um beijo verdadeiro, algo em que a fada de Moor não acredita existir. Após a macabra cerimônia, a criança é entregue a três fadas que a levam para a floresta, onde passam a viver no exílio. Com discrição, Malévola vigia o crescimento da princesa, esperando que ela chegue à idade em que selará seu destino. Para isso, recruta Diaval (Sam Riley), um corvo que transforma no que deseja e cujos olhos pretende usar como forma de conhecer o que se passa no reino de Stefan.

O nascimento de Aurora corresponde à morte simbólica de Malévola, privada da liberdade de voar. Aurora, como o nome evidencia, tem pele rosada, cabelos louros e reflete alegria e esperança. Malévola compõe um quadro obscuro, mesmo quando está feliz, e estabelece o paradoxo entre fada e feiticeira, pela transformação que sofre ao longo da narrativa. Assim, Malévola corresponde à raiz da concepção de fada, "suscetíveis a grandes transformações inesperadas e têm certa relação com outros seres míticos como sereias e lâmias (seus aspectos maléficos)". (CIRLOT, 1984, p. 16).

Por este viés, pode-se ver que Malévola representa o conhecimento dos segredos da natureza e da magia. A leitura que os inquisidores impuseram às feiticeiras reflete mais uma mulher – como a pecadora – do que um ser milagroso e bom. Filha das sombras e da noite, a feiticeira pode ser uma bela e sedutora jovem. Assim, torna-se, gradativamente, o inverso da fada "angelizada", cristalizando os poderes negativos. Porém, é evidente que o conhecimento que se atribui às feiticeiras está relacionado, no imaginário popular, às forças ocultas, ignorando-se que tanto a fada na sua imagem de bondade, quanto a bruxa, possuem saberes que estão vedados aos mortais comuns.

Segundo Coelho (1991), as fadas simbolizariam uma face positiva, carregando consigo a missão de prever e prover o futuro. A bruxa, no entanto, seria o lado frustrado desse poder, o que a levaria a ver cortadas suas

1 Este texto está ampliado em artigo intitulado *Malévola: a fada que dormia*, a ser publicado.
2 Professora de literatura no Centro Universitário UNIVATES e na Universidade de Santa Cruz do Sul/UNISC.

ISBN 978-85-8167-170-3

possibilidades de realização e, em consequência, a vontade de destruir o considerado aceitável por padrões arbitrariamente construídos. Observando a maioria dos mitos femininos monstruosos, por exemplo, a frustração os constrói. É o ódio que faz Medusa, por exemplo, petrificar jovens heróis, assim como Caribdes, Sila, as sereias e uma interminável lista de mulheres híbridas.

Mas este é outro diferencial em Malévola. Ela se considera perfeita em sua constituição. É feliz e plena como seus chifres, asas e garras. Com ela, percebe-se que a monstruosidade se constrói no interior e não na forma. Por isso, é inconcebível para Malévola que Stefan lhe tenha roubado justamente o que mais lhe importa e que, na batalha final, ele use o que lhe foi segredado, isto é, o ponto fraco das fadas para subjugá-la. Mas, é durante esta mesma batalha que Aurora percebe o seu papel, não como filha do usurpador, mas como afilhada da fada. É quando devolve as asas à legítima dona, asas que, em seu simbolismo generalizado, são sinônimas da espiritualidade, da imaginação e do pensamento (CIRLOT, 1984, p. 103), três estados importantes na compreensão da personagem Malévola.

Cega pelo ódio, o pensamento de Malévola se fecha ao conhecimento e a vida a sua volta se torna uma extensão da dor que sente. Embora o espectador rapidamente perceba o seu amor pela menina, Malévola é a última a percebê-lo, o que revela que Aurora também tem uma missão. Afinal, não é a fada que salva a princesa, mas é a bela adormecida que restitui vida à fada.

No que *Malévola* contribui para a leitura do conto de fadas? Difícil estabelecer críticas centradas nesse sentido. Constitui-se como uma leitura e as breves reflexões aqui apresentadas esperam focalizar apenas isso. É um filme que, se trai, como todo e qualquer filme, a história contada em antigos livros, tem por justificativa o fato – óbvio, aliás – que se trata de uma linguagem narrativa distinta. Se, em outra instância, não é exatamente uma história idílica, *A Bela Adormecida* também não era. Apenas trazia a ideia algo amena que a animação costuma trazer. Mas lá estava a bruxa – essencialmente bruxa, sem qualquer redenção – a urdir tramas mirabolantes para destruir seu desafeto até chegar a castigo deveras violento, característica marcante dos contos de fadas.

Comparar Malévola à Aurora, o conto aos filmes, ou o longa de 1959 ao de 2014 sempre resultará, a princípio, complexo, já pelos suportes que optam, já pelas tecnologias empregadas nos dois últimos, mas, sobretudo, porque cada uma das tramas mantém sua especificidade e premissa como narrativa. *Malévola* não busca ser fiel ao registro escrito e, em relação ao filme da Disney, claramente enaltece a obra, ao mesmo tempo em que a desconstrói. As animações da Disney só muito recentemente parecem estar em processo de abandonar o moralismo e os estereótipos. *Malévola* é, no mínimo, interessante por respeitar as possibilidades do maravilhoso e, neste caso, prestar honras mais à tradição oral do que ao filme base.

Um dos méritos do filme está no cuidado de manter a relativização entre o princípio e o fim. Isso, de certo modo, também é uma forma de respeito ao simbolismo dos contos de fadas que, antes de qualquer didatismo, aponta para as relações coletivas e inquietudes humanas. Como exemplo, Malévola, a protagonista, segue, até o fim, sendo representada pelo negro, pelas asas imensas, pelo mistério, enquanto Aurora mantém o retrato da pureza e do branco, cor dos iniciados e, justamente por isso, sua claridade não é opacidade ou, em outras palavras, um simples indício do suposto bem. São dois mundos que se unem sem que haja necessidade de se tornarem iguais, o que faria perder o sentido da narrativa e da conquista de ambas. Sobretudo, embora Malévola seja claramente a heroína, o reino passa a ser governado por Aurora porque a feiticeira deseja apenas ser livre.

Por fim, é interessante observar quão inesgotável é a fonte de onde vêm os contos maravilhosos. Bom será imaginar que as versões fílmicas são uma razão para contar-se a história "verdadeira" às crianças, indicar-lhes a leitura de Basile, Perrault ou dos Grimm. Mas o cinema deste nível acena para mais: poder reconhecer e

interpretar. De fato, não interessa tanto quem seja a heroína de *Malévola*, ou a separação de mundos que faz pensar na intolerância que segue na sociedade ou a ambição desmedida. Interessa mais, talvez, entender que tanto a princesa quanto a "bruxa" estão em sono enquanto seus mundos estiverem separados. Aurora e Malévola – dia e noite – conseguem compartilhar a vida. Complementares, constroem um novo reino porque se permitem como opostos. O mundo não é Aurora, puro e sem máculas. Mas não tem de ser a Malévola que dormia.

Sobretudo, no filme, a fada consegue reelaborar seu luto e dor. O beijo que desperta a princesa é um gesto de perdão e de amor. Não deixa de ocorrer, evidentemente, uma tipificação narrativa, os velhos clichês hollywoodianos. Felizmente, o teor simbólico do filme se sobressai. Embora a recuperação das asas seja seu maior desejo, Malévola sai do limbo que vivera no momento em que reconhece que ama Aurora mais do que a si mesma e muito acima do ódio que sente por Stefan. Vencer, fisicamente, ao tirano, é uma concessão narrativa. O herói, claro, deve vencer, no conto de fadas. Mas a recompensa, no filme, não é esta. Um espectador atento percebe a cereja do bolo. Malévola não se transforma em um corpo normatizado pelo mundo dos homens, do mesmo modo que Aurora não submete o seu ao casamento feliz para sempre. Os mundos precisam, neste momento, simplesmente conviver.

## Refêrencias

BRUNEL, Pierre. *Dicionário de mitos literários*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

CIRLOT, Juan-Eduardo. *Dicionário de símbolos*. São Paulo: Moraes, 1984.

COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas*. **São Paulo: Ática, 1991.**

GRIMM, Jacob & Wilhelm. *Contos de fadas*. Belo Horizonte: Villa Rica, 1994.

PERRAULT, Charles. *Contos de Perrault*. Belo Horizonte: Villa Rica, 1994.

STROMBERG, Robert (Dir.) & WOOLVERTON, Linda (Rot.). *Malévola* (Filme). Estados Unidos/Reino Unido: Walt Disney Productions, 2014.

# RESUMOS DO SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES

# MICROPOLÍTICA ESCOLAR E O TRABALHO DOCENTE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE CAMAQUÃ/RS

Jônatas da Costa Brasil de Borba[1]
Elisandro Schultz Wittizorecki[2]

**Resumo:** O cotidiano de trabalho em um contexto escolar pode reservar, a um professor, desafios ao estabelecerem relações com colegas professores, gestores e funcionários. Entendemos que diante destes e outros desafios relacionados à prática pedagógica e o trabalho docente, o professorado desenvolve algumas estratégias de sobrevivência (WOODS, 1995), resistências e alternativas. Isto pode proporcionar a adoção de posturas e posicionamentos, além de certo grau de autonomia e domínio dos conteúdos, da didática, do planejamento, por exemplo. A rede de relações que se estabelece nestes contextos de ensino e aprendizagem é denominada pela literatura de relações micropolíticas (BALL, 1989). Quase que constantemente os professores precisam compreender e posicionar-se frente às transformações que decorem dos movimentos conferidos pela organização micropolítica que é mobilizada pelos interesses e estratégias de poder (HOYLE, 1982). A organização micropolítica pode ou não condizer a estrutura formal que rege administrativamente e pedagogicamente uma escola composta por Direção e Vice-direção, que cuidam da administração, e Supervisão e Orientação, que cuidam predominantemente da dimensão pedagógica, contudo percebemos que nem sempre os limites entre as funções e cargos são claros. Os professores de Educação Física ocupam um lugar diferente em relação aos professores de outras disciplinas, em razão da natureza dos conteúdos e da prática pedagógica que lida com os elementos da cultura corporal de movimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Em contextos escolares cada vez mais precarizados, o professorado de Educação Física precisa encontrar alternativas para garantir o desenvolvimento do trabalho com a Educação Física, que requer materiais e espaços específicos e que implicam em investimentos. A relação com membros da administração pode favorecer ou inviabilizar a destinação de verbas para o trabalho com a Educação Física, por exemplo. Procuramos com este estudo compreender como a micropolítica escolar modifica o trabalho dos professores de Educação Física da escola estudada e compreender as estratégias que estes professores desenvolvem em seu cotidiano frente à organização micropolítica da escola para construir o seu trabalho. **Decisões metodológicas:** Para compreender como a micropolítica escolar modifica o trabalho dos professores de Educação Física e suas estratégias frente a este contexto organizacional, decidimos pela realização de um estudo de caso etnográfico, pois entendemos que as ações podem ser mais bem compreendidas quando são observadas no seu "ambiente habitual de ocorrência" (BOGDAN e BIKLEN, 1994), observadas de dentro (GEERTZ, 1989; WOODS, 1995). Iniciamos o processo de negociação em Junho de 2014, em uma escola da Rede Estadual de Educação da cidade de Camaquã/RS e o estudo se estendeu até 28 de abril de 2015. Utilizamos como instrumentos de obtenção de dados a observação participante, a entrevista semiestruturada e a análise de documentos (NEGRINE, 2010; WOODS, 1995; LÜDKE E ANDRÉ, 1986). A partir das observações, percebemos as relações continham divergências e convergências, para uma compreensão do contexto e das relações entre os diferentes grupos que operam na escola, buscamos uma aproximação à Supervisora, que após negociação, concordou em colaborar com nosso estudo. O grupo de professores era inicialmente composto por quatro professores que concordaram em colaborar com o estudo, em setembro de 2014, e em dezembro mais quatro professores foram acolhidos

1 Licenciado em Educação Física (UFRGS), Mestre em Ciências do Movimento Humano (UFRGS), bolsista CAPES, brasiljo@gmail.com.

2 Doutor em Ciências do Movimento Humano (UFRGS). Professor Adjunto na Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, elisandro.wittizorecki@ufrgs.br.

pela escola, destes oito professores, quatro e a supervisora participaram como colaboradores do estudo. Todos os agentes do contexto estudado, bem como a escola, tiveram seus nomes substituídos por nomes fictícios. **Discussão e considerações transitórias:** Diferentes situações que envolvem os elementos micropolíticos, como as alianças, os acordos, as diferentes ideologias, a maneira pela qual se tomam as decisões, as disputas e os conflitos (GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1997), podem acarretar mudanças ao trabalho dos professores de Educação **Física desta escola. Observamos** que os acordos, frutos de uma negociação entre dois professores de Educação Física, modificaram diretamente a organização do trabalho de ambos os professores, que a partir deste acordo teriam a quadra a sua disposição por um apenas um de seus dois períodos. Porém, os limites deste acordo entre os professores Mateus e Marta é tênue e constantemente o professor Mateus infringe o acordo estabelecido, permanecendo na quadra até que todas as estudantes e a professora Marta cheguem à quadra, ou utilizando a quadra mesmo em dias e horários que não sejam para utilização de suas turmas. Assim como afirma Bardisa Ruiz (1997), no contexto escolar constantemente são feitos e refeitos acordos firmados. Outro tipo de acordo observado foi uma aliança temporária em que os professores juntam às diferentes turmas para a prática de Futsal e Vôlei (Diário de campo em 01/09/2014). O professor Mateus se posiciona não satisfeito com o acordo com a professora Marta, por isso, entendemos que está posta uma disputa latente (JARES, 1997). O que torna o acordo na relação estabelecida entre os professores Marta e Mateus em uma concessão, sendo que o professor Mateus abriu mão de seus interesses, porém constantemente busca o modificar. Aprendemos com os professores de Educação Física que, no início de 2015, formaram um arranjo com a direção por conta dos interesses comuns, o que favoreceu o surgimento de alianças entre Direção e professores de Educação Física. Estar atento à organização da Escola Orquídea nos permitiu entender que este posicionamento. Inicialmente apenas do professor Mateus favorecia o acesso a condições melhores de trabalho e materiais de trabalho, sem necessitar o preenchimento do caderno de pedidos como os demais professores faziam. Graças a esta proximidade, os professores de Educação Física requeriam diretamente os materiais para a responsável pelo setor financeiro, através da lista de materiais que eram comprados nos dias seguintes. Não afirmamos com isto que a organização formal, dada pelos cargos organizados em uma hierarquia piramidal, não influenciam o trabalho dos professores, entendemos que há uma relação dialética entre organização forma/hierárquica e organização micropolítica/orgânica e que a compreensão destas relações pode favorecer o trabalho docente em Educação Física.

**Palavras-chave:** Micropolítica. Trabalho docente. Educação Física escolar.

## Referências

BALL, S. *La micropolítica de la escuela: hacía una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós, 1989.

BARDISA RUIZ, T. Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid, n.15, p.1-34, set-dez 1997.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

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

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T. La micropolítica escolar: algunas acotaciones. *Revista Professorado*. v.1, n.2, p.45-47, 1997.

HOYLE, E. Micropolitics of educational organizations. *Educational Management and Administration*, N. 10, p. 87–98, 1982.

JARES, X. R. El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación.* Madrid, n.15, p.53-73, set-dez 1997.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação*: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S (orgs.). *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas.* 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

WOODS, P. *La Escuela por dentro:* la etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós, 1995.

ISBN 978-85-8167-170-3

# QUALIDADE DE VIDA RELACIONADA À SAÚDE DE ADOLESCENTES DE 14 A 16 ANOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UMA CIDADE DO VALE DO SINOS, RS

Luís Eurico Kerber[1]
Gustavo Roese Sanfelice[2]

**Introdução**: Esta dissertação foi desenvolvida no Programa de Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale, na linha de pesquisa Saúde e Inclusão Social. A publicação de estudos sobre o tema Qualidade de Vida (QV) foi ampliada na década de 90 pela constituição de um grupo de pesquisa vinculado a OMS designado WHOQOL GROUP que buscou conceituar a Qualidade de Vida Relacionada à Saúde (QVRS) e desenvolver instrumentos com propriedades psicométricas adequados, aceitos pela comunidade científica internacional e que norteassem as pesquisas nesta área (FLECK et al., 1999b; SOARES et al., 2011), definindo-a o como: um construto complexo, multidimensional, que permite atribuição de valor positivo ou negativo às suas dimensões; decorre da subjetividade de cada sujeito investigado, por conceber que a realidade só adquire significado pela percepção, portanto, no processo de interpretação da realidade (FLECK et al., 1999a). Entretanto constata-se que, apesar do massivo crescimento já apontado nos estudos de QVRS nas duas últimas décadas em populações adultas ou com agravos de saúde, o mesmo não ocorreu na mesma proporção com crianças e adolescentes saudáveis (RAJMIL et al., 2001, 2006). Segundo a OMS e a OPAS, a adolescência constitui-se em um processo tanto biológico como associado às vivências sociais, marcado pela aceleração do desenvolvimento físico, cognitivo, social e estruturação da personalidade: pré-adolescência entre 10 e 14 anos e adolescência dos 15 aos 19 anos (WHO, 1986), associada a maior vulnerabilidade física, psicológica e social, com complexas mudanças no processo de desenvolvimento do ser humano (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Dessa forma, a experiência do adolescer exige da família, dos profissionais de saúde e da educação uma atenção especial para o adolescente, sendo necessário ajudá-los a lidar com situações e problemas que possam provocar danos e agravos à saúde, possibilitando-lhe a livre expressão dos aspectos que influenciam na sua percepção de qualidade de vida (HEIDEMANN, 2006). Por reconhecer a multidimensionalidade do indicador de Qualidade de vida Relacionado à saúde (QVRS) no decorrer da presente investigação fez-se necessário buscar outros indicadores complementares intervenientes nas diferentes dimensões da QVRS que possam ser alvo de ações individuais e coletivas objetivando a melhoria da qualidade de vida. Considerando que fatores de risco para doenças crônicas podem ter seu início na adolescência, este período pode ser considerado como chave para intervenções e modificações de hábitos e comportamentos, bem como melhoria da QVRS (CURRIE et al., 2012). Associado a estes aspectos, a análise da evolução da legislação e das políticas públicas desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 e Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, assinalam como princípios a proteção integral e prioritária à criança e ao adolescente, entendidos como sujeitos de direito (RIFIOTIS, 2007), reafirmados com a publicação do Estatuto da Juventude em 2013, que trata dos direitos dos jovens e da configuração da estrutura estatal, fortemente influenciado pela Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959), com prerrogativas reafirmadas em 1989 pela Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989). Além disso, compreende-se que os sujeitos desta investigação precisam ser atuantes no exercício da cidadania, ouvidos na tomada de decisões o que legalmente justifica a investigação da QVRS. Nessa perspectiva, a QVRS passa a ser um indicador importante das políticas públicas na ótica de quem deve ser beneficiado com essas ações, ou seja, os adolescentes reconhecidos como plenamente capazes ao exercício

1 Universidade Feevale, Mestrado em Diversidade Cultura e Inclusão Social, luislek@feevale.br.
2 Universidade Feevale, sanfeliceg@feevale.br.

da cidadania (MARTINS, 2008) dos quais se buscou as percepções quanto a QVRS, bem como se realizou a avaliação do nível de atividade física (NAF) e do estado nutricional antropométrico (ENA), associado a compreensão das relações com suas trajetórias escolares e inserção no mercado de trabalho. Entende-se, assim, que esses procedimentos seriam essenciais na ampliação da compreensão da associação dessas variáveis às dimensões da QVRS, moduladas por meio de ações educativas e de políticas públicas para o adolescente. O objetivo geral foi verificar a associação entre as variáveis sociodemográficas, nível de atividade física (NAF), estado nutricional antropométrico (ENA) e indicadores de qualidade de vida relacionados à saúde (QVRS), percebidos por alunos de 14 a 16 anos matriculados na rede municipal de ensino da cidade de Ivoti/RS e por seus pais ou responsáveis. Foram adotados os seguintes objetivos específicos: mensurar os indicadores de QVRS percebidos por alunos de 14 a 16 anos da rede municipal de ensino da cidade de Ivoti/RS e por seus pais ou responsáveis; traçar o perfil sociodemográfico da população e amostra; verificar o NAF e o ENA expresso pelo Índice de Massa corporal (IMC) da amostra total de adolescentes; comparar os indicadores de QVRS dos adolescentes por estrato de idade, sexo, NAF, ENA, perfil de inserção no mercado de trabalho, histórico de reprovação dos adolescentes; comparar os indicadores de QVRS dos adolescentes do presente estudo na percepção dos próprios adolescentes com a percepção dos respectivos pais ou responsáveis. **Metodologia:** Este estudo adotou um paradigma quantitativo, descritivo, de corte transversal com delineamento de um levantamento A amostra foi selecionada de forma censitária, não probabilística; constituída por voluntários, totalizando 335 adolescentes entre 14 e 16 anos, de ambos os sexos, matriculados na rede municipal de Ivoti/RS em 2015 e 253 pais dos respectivos alunos, extraídos de uma população de 457 adolescentes. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados o Questionário de Qualidade de Vida Relacionada à Saúde Kidscreen-52 versão para jovens e versão para pais ou tutores (RAVENS-SIEBERER et al., 2005, questionário IPAQ-versão curta(IPAQ, 2005), questionários sociodemográficos para alunos e pais/responsáveis, bem como, mensuradas a massa corporal e estatura, para calcular o IMC (HEYWARD, 2013) Para classificação do ENA aplicou-se o critério proposto pela International Obesity Task force (COLE; LOBSTEIN,2012) e o para o NAF adotou-se os 300 minutos semanais de atividades físicas moderadas e vigorosas proposto pela OMS (WHO, 2011). Verificou-se a não normalidade dos dados coletados pelo teste de Kolmogorov-Smirnov, adotando-se um nível de significância em $p \geq 0,05$, o que determinou o uso de procedimentos de análise inferenciais não-paramétricos. **Resultados:** Verificou-se quanto à percepção de QVRS escores mais elevados que estudos locais (MENDES, PICCOLI E QUEVEDO,2014; AGUIAR, 2011) e internacionais (GASPAR; MATOS, 2008), com maior distribuição no 3º e 4º quartis na maioria das dimensões. Os maiores escores foram observados D10 Bullying (93,33±20,00), D2 sentimentos (83,33±16,67) e D8 apoio social (83,33±20,00). Contudo, obtiveram menor mediana na dimensão D1 saúde e atividade física (72,00±24,00), D9 atividades escolares (73,33±23,33). Quanto ao NAF a amostra mostrou-se na maioria ativa fisicamente (62,7%); contudo, apresentando elevada prevalência de sobrepeso (21,2%) e obesidade(6,6%). Analisando os escores de QVRS, observou-se uma percepção mais positiva dos participantes do sexo masculino, do grupo etário de 15 anos, dos indivíduos eutróficos e dos jovens considerados ativos fisicamente comparando-os aos demais extratos amostrais. Pode-se afirmar, no contexto investigado, que a inserção no mercado de trabalho interfere na percepção de QVRS, elevando os escores em geral, mas traz redução significativa na dimensão D9 Ambiente Escolar e elevação dos índices de reprovação para os jovens trabalhadores. Na comparação entre os resultados dos adolescentes com seus pais ou responsáveis, verificou-se que os pais superestimam significativamente a percepção de QVRS dos filhos nas Dimensões D3 Estado Emocional, D5 Autonomia e Tempo Livre, D6 Aspectos Familiares, D9 Aspectos Escolares. Houve subestimativas significativas pelos pais da QVRS dos filhos nas dimensões D2 Sentimentos, D7 Aspectos Financeiros e ET% Escore total.

**Palavras-chave:** Qualidade de Vida Relacionada à Saúde. Adolescentes. Nível de Atividade Física. Estado Nutricional Antropométrico. Educação.

## Referências

AGUIAR, S. B. **Qualidade de vida relacionada à saúde de adolescentes em idade escolar de Gravataí, RS.** 2011. 84f. Dissertação (Mestrado Profissional em Inclusão Social e Acessibilidade) - Universidade Feevale, Novo Hamburgo, RS. Brasil, 2011.

COLE, T. J.; LOBSTEIN, T. Extended international (IOTF) body mass index cut-offs for thinness, overweight and obesity. **Pediatric obesity**, v. 7, n. 4, p. 284-294, 2012.

CURRIE, C.; ZANOTTI, C.; MORGAN, A.; CURRIE, D.; LOOZE, M. D.; ROBERTS, C.; BARNEKOW, V. (org.). Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe, **Health Policy for Children and Adolescents**, n. 6, 2012. Disponível em: <http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf?ua=1>. Acesso em: 05 ago. 2014.

FLECK, M. P. A.; LEAL, O. F.; LOUZADA, S.; XAVIER, M.; CHACHAMOVICH, E.; VIEIRA, G.; SANTOS, L.; PINZON, V. Desenvolvimento da versão em português do instrumento de avaliação de qualidade de vida da OMS (WHOQOL-100). **Rev Bras Psiquiatr**, v. 21, n.1, p. 19-28, 1999a;.

FLECK, M. P. A.; LOUZADA, S.; XAVIER, M.; CHACHAMOVICH, E.; VIEIRA, G.; SANTOS, L.; PINZON, V. Aplicação da versão em português do instrumento de avaliação da qualidade de vida da organização mundial da saúde (WHOQOL-100). **Revista saúde pública**, v. 33, n.2, p.198-205, 1999b.

GASPAR, T.; MATOS, M.G. **Qualidade de Vida em Crianças e Adolescentes** - Versão Portuguesa dos Instrumentos KIDSCREEN-52. Cruz Quebrada: Aventura Social e Saúde, 2008.

HEIDEMANN, M. **Adolescência e saúde:** uma visão preventiva: para profissionais de saúde e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

HEYWARD, V. H**. Avaliação física e prescrição de exercício:** técnicas avançadas. 6. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2013.

IPAQ. **International Physical Activity Questionnaire -. Guidelines for Data Processing and Analysis of the International Physical Activity Questionnaire (IPAQ)** – Short and Long Forms.[S.l.]: IPAQ, Nov. 2005. Disponível em: http://www.ipaq.ki.se/scoring.pdf. Acesso em: 03 ago. 2014

MARTINS, J. S. **A sociedade vista do abismo**: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis, Rio de janeiro: Vozes, 2008.

MENDES, D.; PICCOLI, J. C. J.; QUEVEDO, D. M. Qualidade de vida relacionada à saúde de escolares do ensino fundamental de Campo Bom, RS. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 22, n. 4, p. 47-54, 2014.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm>. Acesso em: 27 maio 2014.

ONU. Organização das Nações Unidas. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança.** 1989. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php>. Acesso em: 27 maio 2014.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano.** 12. ed. Porto Alegre, RS: AMGH, 2013.

ISBN 978-85-8167-170-3

RAJMIL, L.; ALONSO, J.; BERRA, S.; RAVENS-SIEBERER, U.; GOSCH, A.; SIMEONI, M. C.; AUQUIER, P. Use of a children questionnaire of health-related quality of life (KIDSCREEN) as a measure of needs for health care services. **Journal of Adolescent Health**, v. 38, n. 5, p. 511-518, 2006.

RAJMIL, L.; ESTRADA, M. D.; HERDMAN, M.; SERRA-SUTTON, V.; ALONSO, J. Calidad de vida relacionada con la salud (CVRS) en la infancia y la adolescencia: revisión de la bibliografía y de los instrumentos adaptados en España. **Gaceta Sanitaria**, v.15, p.34-43, 2001.

RAVENS-SIEBERER, U.; GOSCH, A.; RAJMIL, L.; ERHART, M; BRUIL, J; DUER, W.; AUQUIER, P.; POWER, M.; ABEL, T.; CZEMY, L.; MAZUR, J.; CZIMBALMOS, A.; TOUNTAS, Y.; HAGQUIST, C; KILROE, J. and the European KIDSCREEN Group. KIDSCREEN-52 quality-of-life measure for children and adolescents. **Expert Rev. of Pharmacoeconomics & Outcomes Research**, v. 5, n. 3, p. 353-364, 2005.

RIFIOTIS, T. **Direitos humanos: sujeito de direitos e direitos dos sujeitos**. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy(org). Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SOARES, A. H. R.; MARTINS, A. J.; LOPES, M. C. B.; BRITTO, J. A. A.; OLIVEIRA, C. Q.; MOREIRA, M. C. N. Qualidade de vida de crianças e adolescentes: uma revisão bibliográfica. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 7, p. 3197-3206, jul., 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232011000800019&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 ago.2014.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Young People´s Health** - a Challenge for Society. Report of a WHO Study Group on Young People and Health for All. Technical Report Series 731. Geneva: WHO, 1986.

WHO. WORLD HEALTH ORGANIZATION(WHO). **Global recommendations on Physical Activity for Health. 5–17 years old.** Geneva: WHO; 2011.Disponível em: http://www. who. int/dietphysicalactivity/physical-activity-recommendations-5-17years. pdf . Acesso em 10 Dez 2015.

# RESUMOS DAS SESSÕES CIENTÍFICAS

# A "RELEITURA" DA NARRATIVA DE UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE UMA ESCOLA DA RMEPOA-RS

Andressa Ceni Lopes[1]
Elisandro Schultz Wittizorecki[2]
Mateus Ceni de Oliveira[3]

**Resumo:** O campo de estudos sobre a formação de professores de Educação Física tem se dedicado, entre outros propósitos, a compreensão de como os docentes vão se constituindo e seguem aprendendo sobre esse ofício. Molina Neto e Molina (2009) relatam que uma produção científica a partir do protagonismo do professor como produtor de conhecimento diário é deveras enriquecedor e necessário para a área. Para eles ao se "investigar com os professores, com as escolas e com os estudantes" (p. 19) as pesquisas tomam uma relevância na produção de conhecimento. Na construção da narrativa de si, o colaborador-protagonista transitará por momentos de reflexividade sobre sua história de vida e este será o motor que impulsiona tanto a pesquisa quanto a dimensão formativa. Nesse sentido, o objetivo do presente trabalho é compreender como um professor de Educação Física de uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS (RMEPOA) compreende sua prática pedagógica vivida há 5 anos nesta rede de ensino, através de uma pesquisa narrativa (CLANDININ E CONNELLY, 2011) de caráter retrospectivo. Ao longo do trabalho, produzimos um texto que dialoga com a narrativa em primeira pessoa de nosso colaborador (em negrito) e nossas interpretações produzidas coletivamente. O trabalho foi realizado em uma escola da RMEPOA, situada da zona leste de Porto Alegre/RS. Realizamos três observações de aulas ministradas pelo professor para o sexto e sétimo ano do ensino Fundamental e uma entrevista semiestruturada a posteriori. O professor de Educação Física que participou da pesquisa se chama Mateus. O professor apresentou a observadora para os alunos logo no início das aulas. As observações foram realizadas no final do segundo trimestre letivo e para que no terceiro trimestre acontecesse um torneio de esportes (atendendo ao pedido dos estudantes), todos deveriam ter apresentado o trabalho final de dança, que era o conteúdo que estava sendo desenvolvido. Esta combinação foi feita no início do ano letivo e todos haviam concordado e se comprometido. Ao término das aulas, em roda, houveram momentos de feedback para esclarecer dúvidas, para os estudantes argumentar o que pensavam e fazer combinações para o torneio. Na entrevista, o professor Mateus foi questionado sobre o que lhe motiva trabalhar na escola. Ele relata que são "os alunos, as suas diferenças, as suas igualdades, o desejo de aprender, a relação de crescimento mútuo." A intenção desta proposta é internalizar o desejo através da troca, socializar regras a partir do desejo deles pelo torneio de futebol e assim propiciar uma atividade diferenciada de dança. Isto gerou também uma melhor relação interpessoal entre os alunos (releitura do professor em 2016). Ele percebe a necessidade de se pensar a educação, o aprendizado, as necessidades de cada sujeito no meio educacional. Professor e aluno são vistos como sujeitos ativos e capazes de mediarem as aprendizagens. Normalmente a aula de educação física é conhecida pelo "largobol" onde o professor larga a bola aos alunos e não interage com os alunos através do conhecimento historicamente construído da educação física, portanto que dirá reconstruir ou ainda construir algo novo. Isto é inconcebível. Nas minhas aulas no mínimo devemos mediar este conteúdo da educação física e isto não é flexibilizado, necessito caracterizar que existirá uma aula com início meio e fim e com uma proposta. (...) Naquele espaço eles são vitoriosos, são valorizados e reconhecidos pelo seu valor. A partir deste momento de ajuda entre alunos, passo a função de mediar as relações entre eles (releitura do professor em 2016). A partir do relatado e do que foi possível observar, o professor cria um ambiente de desenvolvimento

1 UFRGS, mestranda no PPGCMH, Andressa.ceni@gmail.com.
2 UFRGS, professor doutor no PPGCMH, *elisandrosw@gmail.com*.
3 Professor da RMEPOA, *mateusceni@hotmail.com*.

e aprendizado a partir de sua relação e compreensão do meio cultural dos alunos. Criou-se uma relação de parceria, possibilitando um espaço onde o pensar e o desejo podem circular, produzindo reflexões, pensamentos novos, ou seja, alunos pensantes, desejosos de saber. Na verdade, a relação de professor é de mediador do conhecimento, queremos ver a turma toda crescendo com seus erros e que cresça junto dos seus acertos. Nós mediamos, damos suporte, para este aprendizado sem riscos, com um propósito (releitura do professor em 2016). Junto com esses alunos, o docente pode criar novas maneiras de atingi-los. Tal reflexão nos coloca num local simbólico de movimento, consciente, de caminhar no sentido de conhecermos a nós próprios. Mas a proposta deste trabalho foi proporcionar momentos de reflexão, de movimento em direção a si próprio, para que seja possível a compreensão consciente deste deslocamento contínuo do processo de releitura sobre suas experiências. É bacana ver tua aula sobre a ótica de outro colega e ainda poder rever intervenções pedagógicas que conheci na psicomotricidade relacional sendo aplicadas na educação física dando certo. Se fosse uma entrevista de logo após a formatura e em 2011 seria bem diferente (releitura do professor em 2016). Cladinin e Connely (2011) refletem sobre o caminhar investigativo e seu movimento dentro da narrativa, destacando que narrar aspectos retrospectivos e prospectivos permite visibilidade e valor simbólico à experiência. O trabalho de campo permitiu-nos uma aprendizagem sensível sobre a construção da relação pedagógica entre estudantes e professor, pela via da pactuação de compromissos. Ao observar relendo esta intervenção de pesquisa da pesquisadora Andressa revejo minha atuação sobre sua descrição e reafirmo posições e posturas na aula. Estamos sempre em movimento e em constante aprendizagem dado a dinâmica diversa e em movimento que nos é apresentada no cotidiano (releitura do professor em 2016). Assim, a pesquisa narrativa retrospectiva aproxima o pesquisador do participante, colocando-os numa relação de dualidade, "às vezes participantes, às vezes pesquisador, nessa sempre impossibilidade de separação dos dois", "durante a experiência vivida e em seu momento presente de interpretação da época e a de agora" (CLANDININ E CONNELLY, 2011, p. 37). Vislumbramos então que a coautoria se faz necessária neste trabalho, por entender que o colaborador também é responsável pelo aprendizado de todos (colaborador e pesquisadores) ao longo da pesquisa, pois produziu conjuntamente o presente trabalho.

**Palavras-chave:** Educação Física. narrativa. retrospectiva.

## Referências

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M.. **Pesquisa Narrativa:** Experiência e História em Pesquisa Qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. M. K.. A prática pedagógica do professorado de Educação Física no cotidiano escolar. Pesquisar e aprender: metaponto de vista. *In:* MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F.; SILVA, L. O.; SANCHOTENE, M. U.. **Quem aprende? Pesquisa e formação em Educação Física Escolar.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2009.

# A ARTE DE BRINCAR DE CIRCO

Gabriele Bortoluzzi de Freitas

**Introdução:** O projeto "A arte de brincar de circo" é um trabalho de experiência de ensino, e surgiu no interesse de proporcionar às crianças da educação infantil brincadeiras diferenciadas, onde fosse possível explorar diversas habilidades motoras juntamente com o caráter simbólico uma vez que, o circo, traz ao mundo da criança todo universo da imaginação e do "faz de conta". Além disso, as propostas de atividades circenses inclinadas para a educação, pelo e/ou através do movimento, envolve os alunos de forma integral, aprimorando não só os aspectos motores, como também o aspecto cognitivo e social. Segundo as orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Florianópolis (2014, p. 34) "é possível perceber que a brincadeira é uma das atividades centrais da vida da criança". Porém, historicamente, as brincadeiras têm sido concebidas de diferentes maneiras: como manifestações naturais, como recreação, como sinônimo de jogo didático. A brincadeira é criada, e recriada, com seu poder de imaginação e criação. O brincar é natural na vida das crianças, é um momento que faz parte do seu dia a dia e se define como espontâneo, prazeroso e sem comprometimento.Vigotsky (1984, apud WAJSKOP, 2007), afirma que, é na brincadeira que a criança consegue vencer seus limites e passa a vivenciar experiências que vão além de sua idade e realidade, fazendo com que ela desenvolva sua consciência. Dessa forma, é com brincadeira que se pode propor à criança desafios e questões que a façam refletir, propor soluções e resolver problemas. Brincando elas podem desenvolver sua imaginação, além de criar e respeitar regras de organização e convivência que serão, no futuro, utilizadas para a compreensão da realidade. As brincadeiras permitem, também, o desenvolvimento do autoconhecimento, elevando a autoestima, propiciando o aprimoramento físico-motor e cognitivo. Brincando a criança tem a oportunidade de ser ela mesma; pode compartilhar situações, dividir experiências e realizar trocas culturais, desenvolver o corpo e a mente, além de ampliar a expressividade. Segundo as orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Florianópolis (2014, p.44) "a brincadeira é um dos pilares da cultura da infância, uma atividade social significativa." Para as crianças, a brincadeira é uma importante forma de ação social para a construção das suas relações e formas – coletivas e individuais – de interpretação do mundo. O mundo do Circo é um mundo mágico, onde a arte e a alegria estão presentes no dia a dia de quem vive esse mundo. Pretende-se neste projeto trazer para as aulas um ambiente de magia, encanto e de desafios, onde a criança poderá desenvolver sua imaginação, experiências comuns, mas por vezes, pouco exploradas; expressar ideias, sentimentos, necessidades e desejos, avançando assim no seu processo de aprendizagem. Através do projeto "a arte de brincar de circo" a criança estará desenvolvendo as áreas do conhecimento, além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, pois os instrumentos a serem utilizados como suporte a ajudarão, seja no aspecto físico, social, intelectual ou emocional, proporcionando assim o seu desenvolvimento integral. Este projeto tem por objetivo permitir que as crianças explorem individualmente e em grupo o desenvolvimento de habilidades e destrezas, sobretudo mediante exercícios, jogos e técnicas envolvidos na arte circense. Estas práticas possibilitarão o aperfeiçoamento de movimentos corporais, aumentando–lhes as possibilidades de expressão, com a incorporação de novos gestos, estimulando-lhes desinibições no convívio social e, por fim, facilitando–lhes a harmonização entre desenvolvimento físico, psicológico e social. Além do mais, o referido projeto contempla, também, buscar o conhecimento breve da história do circo; desenvolver o emprego de atitudes de cooperação e respeito mútuo; aprimorar habilidades locomotoras, manipulativas e de estabilização; proporcionar atividades que contribuam com a coordenação óculo-manual (malabares); trabalhar o imaginário das crianças através de números de mágicas; identificar os personagens do circo e suas funções, compreendendo a cultura circense; explorar com sucatas, personagens do circo, estimulando o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da fantasia, possibilitando a criança

ISBN 978-85-8167-170-3

pensar e agir; confeccionar materiais para trabalhar habilidades variadas (malabares, claves, perucas, pé de lata, entre outros); **Metodologia:** O presente projeto foi desenvolvido durante um bimestre, com os encontros realizados duas vezes por semana, com duração de uma hora cada encontro. O mesmo teve inicio com uma roda de conversa, onde foram explorados os conhecimentos que as crianças já possuíam a respeito do tema circo. Foram feitos os seguintes questionamentos: "O que era o circo?", "O que existia no circo?", "Quando o circo começou a existir?", entre outras questões. Após este primeiro momento, preocupou-se, então, em explicar aos alunos como se daria as etapas do projeto e informar-lhes como tudo iria acontecer. Os temas circenses escolhidos para serem trabalhados foram: equilibristas, palhaços, mágicos, malabaristas, trapezistas e acrobatas. Os mesmos foram desenvolvidos conforme a necessidade das crianças, alguns com uma semana de duração, outros com duas. Na semana do tema equilibristas, por exemplo, foram trabalhadas diversas formas de equilíbrio, como o equilíbrio com a corda no chão, equilíbrio no *slackline*; equilíbrio sobre a bola de pilates; equilíbrio com pés de lata e com perna de pau. Durante as atividades de acrobacia foram trabalhadas cambalhotas, "estrelas", parada de mão, giros e saltos. Foram confeccionadas perucas com meia e lã, nariz com caixa de ovo e roupas com tnt para o desenvolvimento do tema palhaço. Na semana destinada ao tema malabares, as crianças construíram claves, brincaram com bolinhas de jornal e com fitas de papel crepom. Foi desenvolvido um espetáculo, onde as crianças apresentaram números de mágica para as demais turmas da escola. E, por fim, as crianças brincaram livremente, encenando papéis circenses que mais se identificavam. **Conclusão:** Tendo em vista os aspectos observados foi possível verificar que o brincar está intrínseco ao mundo da criança, e pode colaborar para um melhor aperfeiçoamento em todos os aspectos da mesma servindo, também, como fonte de aprendizagem. Finalizo o projeto convicta que o mesmo atingiu seus propósitos, pois permitiu que as crianças explorassem suas destrezas e habilidades de forma lúdica, superando medos, interagindo de forma espontânea, expandindo assim, o seu desenvolvimento físico-motor, cognitivo e social.

**Palavras-chave:** Brincar. Circo. Criança.

## Referências

FLORIANÓPOLIS. Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis. Parte II – A brincadeira, Florianópolis, SC, p. 33-54, 2012.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

# A AUTOETNOGRAFIA COMO UM DESENHO TEÓRICO-METODOLÓGICO EM PESQUISAS EDUCACIONAIS

Lucas Lopez da Cruz[1]
Márcio Cardoso Coelho[2]
Francisco Goldschmidt Filho[3]
Fabiano Bossle[4]

**Resumo:** Este trabalho trata de um recorte acerca de um projeto de mestrado cujo o tema são os significados compartilhados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva do professor de Educação Física. Fazendo uso da perspectiva teórico-metodológica da autoetnografia (REED-DANAHAY,1997), o objetivo deste estudo é discutir a partir do paradigma epistemológico vigente, na forma de ensaio, quais as contribuições que a autoetnografia enquanto teoria tem a dar frente à realidade das pesquisas educacionais, com foco na área da Educação Física escolar. Com o intuito de mapear o estado da arte da referida temática foi realizada no portal de periódicos e no banco de teses da CAPES , nas subáreas da Educação e da Educação Física com o auxílio do motor de busca "*and*" cruzando os descritores "Educação Física" e "Educação de Jovens e Adultos" e "Autoetnografia", que apontou para um baixo número de trabalhos realizados com as referidas temáticas (14), sendo apenas nos trabalhos de Bossle (2008), Bossle, Molina e Molina Neto (2013) e Lopes (2012), verificado o uso da autoetnografia em estudos escolares. Levando em consideração que o levantamento sobre o estado da arte foi realizado apenas na produção brasileira, o número reduzido de trabalhos com o uso desta metodologia, nos faz refletir sobre o paradigma epistemológico hegemônico, que como apontado por Santos (2010) vive uma crise advinda de uma ciência que se pauta naquilo que é quantificável, deixando de lado a complexidade natural da vida. Esta perspectiva crítica também é sustentada por diversos outros estudos à cerca da ciência enquanto produção de conhecimento (PRIGOGINE, 2002; BOHM, 1998; MATURANA, 1996; SANTOS, 2010), que apontam que a perspectiva atual da ciência, muitas vezes impossibilita enxergar sistemas e processos que não possuem fragmentação, ou que a fragmentação impeça uma real análise sobre o todo, sendo o conhecimento indissociável do sujeito, com todo o seu processo histórico (FREIRE, 1979), do objeto, e do local situado da fala. Como construção epistemológica, compreendemos a autoetnografia como um desenho teórico-metodológico (CHANG, 2007; DENZIN, 2006; ELLIS, 2004; ELLIS & BOCHNER, 2000) que privilegia a forma primeira para aceitar que o "eu" pesquisador possui grande potencial para interpretar e reescrever de forma significativa os fenômenos sociais que o circundam. Nas palavras de Ellis (2015, p.10), "a autoetnografia tem sido não apenas uma forma de conhecer o mundo, mas uma forma de ser no mundo, que requer viver de forma consciente, emocional e reflexiva". Neste ponto, quanto estas decisões são olhadas a partir de um campo de embate simbólico, demarcam uma ruptura com um sistema hegemônico no campo dos saberes da Educação Física (BRACHT, 1999). Dessa forma as escolhas metodológicas de uma investigação científica não deveriam ser consideradas meras opções, mas sim, decisões ideológicas e que possuem uma sustentação maior na forma de ver o mundo do "eu" pesquisador (JONES, ADAMS & ELLIS, 2015 p. 229). Encaminha-se assim uma percepção acerca da autoetnografia como desenho teórico-metodológico qualitativo de pesquisa, que a coloca como uma nova possibilidade nas pesquisas educacionais. Com o termo "nova", nos referimos não ao tempo de existência da metodologia, mas sim a sua falta de utilização em trabalhos no campo da pesquisa educacional no Brasil, que tem como foco a compreensão e a leitura das culturas escolares. Esta necessidade

1 UFRGS, mestrando em Ciências do Movimento Humano, bolsista CNPQ, *lucasofg3@hotmail.com*
2 UFRGS, mestrando em Ciências do Movimento Humano, coelhocardosomarcio@gmail.com
3 UFRGS, mestrando em Ciências do Movimento Humano, *franciscogoldf@gmail.com*
4 UFRGS, *fabiano.bossle@ufrgs.br*

de alteração do foco nas pesquisas educacionais, se dá em grande parte, pela crise epistemológica evidenciada pelos autores que se propõe a discutir a produção de conhecimento. Além disso, entendemos também na autoetnografia uma potente teoria, que recoloca o pesquisador como peça chave na interpretação da cultura como campo de produção e compartilhamento de significados.

**Palavras-chave:** Autoetnografia. Educação Física. Educação de Jovens e Adultos. EJA.

## Referências

BOHM, D; PEAT, F. D. Ciencia, orden y creatividad. 2.ed Barcelona: Editorial Kairós, 1998.

BOSSLE, F. O. "eu do nós": O Professor de Educação Física e a construção do trabalho coletivo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. Tese (Doutorado em ciências do movimento humano), Escola de Educação Física. UFRGS. 2008

BOSSLE, F; MOLINA NETO, V; MOLINA, R. K. The eye of the hurricane: autoethnography in the southern Brazilian school context. QSE. International Journal of Qualitative Studies in Education (Print), v. 1, p. 1-17, 2013.

BRACHT, V. Educação Física e Ciência: cenas de um casamento in(feliz). Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

CHANG, E. Autoethnography: Raising Cultural Consciousness of Self and Others, in WALFORD, G. (ed.) *Methodological Developments in Ethnography (Studies in Educational Ethnography, Volume 12)* Emerald Group Publishing Limited, pp.207 - 221. 2007

DENZIN, N. K.Analytic autoethnography, or Déja vú all over again. Journal of Contemporary Ethnography. v.35 n.4. p. 419-428. Agosto de 2006.

ELLIS, C. *An ethnographic I: a methodological novel about autoethnography.* Walnut Creek, CA: Altamira. 2004

ELLIS, C. & BOCHNER, A. P. Autoethnography, personal narrative, and personal reflexivity. *In:*DENZIN, N. &LINCOLN, Y., 2000. *Handbook of qualitative research*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: p. 733-768. 2000

FREIRE, Paulo. Conscientização. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

LOPES, R. A. Semear-se em um Campo de Dilemas: uma Autoetnografia de um professor principiante na zona rural de ivoti/rs. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Vale do Rio dos Sinos. 2012.

MATURANA, H. R. La realidad objetiva o construida? II Fundamentos biológicos del conocimiento. México: Ed. Anthoropos/Universidad Iberoamericana/Iteso, 1996.

PRIGOGINE, I. As leis do caos. São Paulo: Editora UNESP. 2002

REED-DANAHAY, D. Auto/Ethnography: rewriting the self and the social. Oxford. Berg. 1997

SANTOS, B.S. Um discurso sobre as ciências. 7° Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

# A CAPOEIRA COMO PRÁTICA CORPORAL ALTERNATIVA NA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

Rita de Cássia Quadros da Rosa[1]

**Introdução:** A educação física é a disciplina que, na escola, tem como escopo propiciar experiências, saberes e produções, inerentes às manifestações corporais. O conjunto destes saberes, acumulados pela humanidade ao longo de sua história, corresponde ao que atualmente denomina-se "cultura corporal". Este paradigma de educação física, visa romper com uma tradição gímnico-esportivista da disciplina, introduzindo novas formas de realizar e perceber o movimento humano. Embora não seja recente, esta forma de conceber a educação física, encontra dificuldades de se consolidar no cotidiano escolar. Castellani Filho (2006), chama atenção para as diferentes perspectivas que nortearam a área, desde o início do século XX no Brasil. Até a década de 70, a ênfase recaiu inicialmente sobre as práticas gímnicas, de caráter militar higienista. As diretrizes relacionadas à educação física naquele período, sofreram grande influência do movimento eugenista e objetivavam a formação de uma nação saudável e disciplinada, refletindo os interesses dos governos do período. Com a retomada do poder pelos militares, na década de 70, a educação física adquire grande importância como ferramenta para a construção de uma imagem nacional, por meio do êxito nos esportes. Este processo de esportivização, teve grande impacto tanto na formação de professores quanto nas práticas da disciplina em ambiente escolar. Embora tenha sido questionado a partir da década seguinte (década de 80), segue influenciando fortemente as aulas de educação física escolar até o momento. Para problematizar a ênfase ao esporte no contexto escolar, faz-se necessário deixar claro que, a crítica remete à maneira como ele tem sido apresentado historicamente, à lógica utilitarista à que tem servido. O desporto possui inúmeros elementos que poderiam ser colocados em discussão: a competitividade, as regras estáticas, a predominância de modalidades de origem europeia, são algumas (BRACHT, 2000). Para sermos sucintos, abordaremos apenas um aspecto; a reprodução e a repetição de habilidades motoras/esportivas, em busca de um padrão técnico. Em primeira análise, parece-nos lógico que para aprender uma habilidade, a repetição seja necessária. De fato, não seria problema se a partir de um número determinado de execuções, todos os alunos tivessem alcançado a proficiência. No entanto, não é o que costuma ocorrer. Apenas uma minoria obtém o êxito de realizar o gesto de acordo com o padrão de desempenho desejável à modalidade. Ainda que a evolução individual seja considerada pelo professor, durante o jogo as diferenças entre uns e outros tornam-se evidentes. Este tipo de situação passa despercebida nas aulas, pois representa uma lógica presente e aceita na sociedade. Não abordar estas questões criticamente, faz com que os alunos acreditem que adquirir determinada habilidade seja apenas questão de mérito. Remete a uma realidade na qual todos são iguais, tiveram as mesmas oportunidades e consequentemente, aquele que não obteve êxito, não se esforçou o suficiente. Estas ditas verdades, presentes no discurso da meritocracia, naturalizaram-se no cotidiano da educação física; o que significa, na perspectiva de Foucault (2008), que são tidas como naturais, preexistentes e inalteráveis, o que impossibilita que venham a ser questionadas. Este breve exemplo sobre um dos elementos inerentes à prática esportiva, servirá de ponto de partida para a reflexão a seguir. A partir desta problematização, nosso objetivo é apresentar uma experiência docente que propôs a prática da capoeira no ambiente escolar, como alternativa à prática esportiva tradicional. **Metodologia:** O Projeto de capoeira começou a ser realizado no ano de 2014, em uma escola municipal do município de Lajeado – RS. Teve frequência de uma vez por semana, com duração de uma hora e quinze minutos, abrangendo um total de 50 alunos, entre meninos e meninas. Participaram alunos de educação infantil até sétimo ano do ensino fundamental. Ao longo do ano, além dos encontros regulares, os alunos foram convidados a fazer

1 Universidade De Santa Cruz do Sul – UNISC, Graduada em Educação Física, Mestranda em Educação, Bolsista PROSUP/CAPES, ritaquadrosdarosa@hotmail.com

apresentações em eventos realizados no município de Lajeado e cidades vizinhas. A participação no projeto foi gratuita, sendo necessária apenas a autorização do responsável. As aulas foram ministradas por uma professora de educação física com experiência em capoeira e os registrados anotados em diário de campo a cada encontro. **Apresentação dos resultados:** Apontamos a pratica da capoeira na escola, em contraponto aos valores empregados ao desporto, não por que ela esteja alheia ao contexto social ao qual está inserida. A capoeira, como toda pratica humana, é influenciada pela sociedade e atravessada pelos mesmos discursos que a compõem. No entanto, tendo em vista que sua prática não está condicionada à competição, nem a regras, nem a um fim específico, ela permite que alguns paradigmas sejam quebrados, como a questão das habilidades individuais. O exemplo dado da repetição do gesto esportivo, não se aplica à capoeira, pois nela os padrões de execução de movimentos, não são rígidos como no esporte tradicional. Ao longo das aulas no projeto de capoeira, não foram raras as vezes que uma dificuldade de execução, por parte de um aluno integrante do projeto de capoeira, suscitou a criação de uma nova forma de movimento. A capoeira permite que sua pratica seja recriada, todos os dias pelos próprios atores, pois não apresentar esta rigidez. Ninguém perde. O jogo da capoeira acontece quando dois capoeiristas interagem, conversam corporalmente, no ritmo do berimbau e das palmas. O movimento de um capoeirista, enseja uma resposta por parte do outro, que por sua vez, permite uma nova forma de resposta corporal. Não há um fim definido. O que faz com que os capoeiristas joguem é o prazer de jogar. A este respeito, as crianças parecem compreender muito mais facilmente que os adultos. Muitas vezes recebemos indagações por parte de outros professores, ao observarem nossas aulas, sobre quem ganha o jogo de capoeira, ou, o que é preciso fazer para ganhar. Estas perguntas demonstram como a lógica da utilidade competitiva, é naturalizada no imaginário do adulto sobre a educação física. No entanto, em nenhum momento fomos perguntados sobre isso pelas crianças. A capoeira une elementos de dança, ginástica, luta, canto, teatro e música. Por meio dela é possível propiciar variados tipos de vivências, contemplando o aluno de forma integral. Na capoeira, tem o mesmo valor realizar uma acrobacia ou cantar uma cantiga, ou ainda tocar um instrumento. Ao longo das aulas no projeto de capoeira, pudemos perceber que alguns alunos demonstravam preferência por cantar. Muitas vezes deixavam de jogar para cantar um número maior de cantigas. O mesmo acontecia com aqueles que demonstravam interesse especial por tocar. Em suma, ao mesmo tempo que oportuniza múltiplas vivências, a capoeira também dá liberdade para que o aluno se coloque da forma que mais lhe agradar, respeitando sua diversidade. Este fator permite fazer da prática da capoeira, um poderoso instrumento de inclusão. De acordo com o que foi apresentado, entendemos que a capoeira no contexto escolar se constitui em uma alternativa aos valores praticados no esporte tradicional.

**Palavras-chave:** Capoeira. Esporte. Educação Física escolar.

## Referências

BRACHT, Valter. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento** (ESEF/UFRGS), v. 6, n. 12, p. XIV-XXIV, 2000.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Papirus Editora, 2006.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2008.

# A FORMAÇÃO PESSOAL DO FUTURO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Daniela Diesel[1]
Silvane Fenterseifer Isse[2]
Suzana Feldens Schwertner[3]

**Resumo**: Ao longo da sua formação inicial o professor de educação física necessita mergulhar no seu interior com experiências de sensibilização, socialização, trocas de vivências pessoais e corporais. É importante que o acadêmico passe por momentos de reflexão da sua própria conduta, que este perceba seus desejos, limites, expectativas e decepções nas relações com o próximo, com o ambiente em sua volta e com objetos. Negrine (1998) explica que a formação pessoal se constrói pela via corporal e tem como elemento pedagógico um conjunto de vivências que possibilitam que o participante se volte para si mesmo, expresse suas percepções, seus medos, suas expectativas, seus desejos, deixando despertar sentimentos e emoções pessoais. O presente estudo apresenta um relato de experiência acerca das práticas corporais desenvolvidas com acadêmicos do Curso de Educação Física. Articuladas ao estágio de docência do Mestrado em Ensino do Centro Universitário UNIVATES, as práticas foram desenvolvidas na disciplina de Formação Pessoal, no segundo semestre de 2015. Tal disciplina objetiva contribuir para o reconhecimento da diversidade humana como elemento integrante da sociedade, favorecendo as práticas inclusivas, como as relações interpessoais e a capacidade de escuta, diálogo e cooperação. O trabalho tem como objetivo discutir a importância ética e estética da educação corporal do acadêmico de Educação Física, à medida em que essa contribui para a sensibilização, para a percepção de si e do outro e para a construção de um corpo criativo. A metodologia utilizada neste trabalho é qualitativa, descritiva, por meio de observações das aulas e das vivências corporais de movimento que estimulam a criação, o toque, o conhecimento, a expressão e a comunicação corporal, assim como a análise dos memoriais descritivos produzidos pelos acadêmicos durante o semestre. O *corpus* de estudo foi analisado por meio da análise do conteúdo (BARDIN, 2012).A partir das observações realizadas e da análise dos memoriais descritivos, percebeu-se que o processo de educação corporal e pessoal desperta nos estudantes um emaranhado de sentimentos, sensações e estranhamentos, conforme o relato de um acadêmico em um dos memoriais descritivos *"...as práticas acrescentam a minha formação, muitas vezes sem saber o real sentido, alguma mudança no meu interior está acontecendo, estou me tornando um pessoa mais experiente em relação as adversidades que possam surgir".* De acordo com Duarte Jr (2010) é preciso educar o olhar, a audição, o tato, o paladar, e o olfato para percebermos de uma forma acurada a realidade em nossa volta e daquelas outras nem sempre acessíveis. É necessário possibilitar ao educando a descoberta de cores, formas, sabores, texturas, odores daqueles que a vida moderna lhe proporciona. Esse cuidado, pode ser atribuído também ao que diz respeito sobre o cuidar de si que significa desenvolver uma arte da existência. Cuidar de si é considerado uma prática social que se desenvolve na relação com os outros. O acadêmico necessita perceber-se corporalmente, adquirir uma imagem e identidade corporal para a formação da sua identidade profissional. Identidade aqui vista como aquilo que a pessoa "é", sua essência, suas características internas, através da unidade da sua experiência. A imagem corporal conforme Mataruna (2002) desenvolve-se dentro de uma estrutura complexa e subjetiva que sofre modificações ao longo de processos de construção e reconstrução. Nesse sentido, a Educação Física e a disciplina de Formação Pessoal proporcionam práticas de liberdade por meio do uso dos prazeres, seja por meio de técnicas de concentração ou por outras práticas corporais capazes de proporcionar uma prática refletida no eu e naqueles que estão ao seu redor. A formação pessoal, conforme Fragoso e Negrine (1997)

1 Centro Universitário UNIVATES, Mestranda em Ensino, danieladiesel@univates.br
2 Centro Universitário UNIVATES, Professora do Curso de Educação Física, silvane@univates.br
3 Centro Universitário UNIVATES, Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino, suzifs@univates.br

é um momento em que o adulto em formação reflita sua própria conduta, numa atitude introspectiva, perceba seus desejos, limites, expectativas e decepções nas relações com os outros, com os objetos e com o espaço que lhe rodeia. Local onde, ao profissional em formação, será oportunizado vivências corporais na qual encontre prazer de movimento, disponibilidade corporal e facilidade de comunicação. É esta formação permite que o adulto passe a ter mais disponibilidade corporal, conheça melhor suas limitações e ao mesmo tempo possa refletir sobre elas. Este autoconhecimento permite o desbloqueio de certas resistências, permite uma dimensão mais real das limitações de cada indivíduo frente a diferentes situações e, consequentemente, prepara o profissional para ter uma 'postura de escuta' [...] (FRAGOSO; NEGRINE, 1997). Ao longo do estágio de docência as práticas foram planejadas com a finalidade de proporcionar a educação corporal dos acadêmicos para que estes ampliassem sua disponibilidade corporal e suas ações nas interações humanas, ampliando-se sua capacidade de escuta, acolhimento, diálogo e cooperação. Pudemos perceber o crescimento dos acadêmicos na medida que estes se envolviam e permitiam a sua entrega nas atividades de vivências corporais ao longo do semestre. Estes, iniciaram a disciplina tímidos, pouco falantes, pouco questionadores, e foram permitindo-se passar por experiências de crescimento pessoal pela via corporal, pelos sentidos, pela sensibilização ao longo dos encontros.

**Palavras-chave:** Formação Pessoal. Educação Corporal. Educação Física.

## Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo.* São Paulo: Edições 70, 2012.

DUARTE JR., João-Francisco. *O sentido dos sentidos*: *a educação (do) sensível*. 5. ed. Curitiba, PR: Criar Edições Ltda, 2010.

FRAGOSO, Rosângela Fragoso; NEGRINE, Airton. *Práticas corporais alternativas e seus significados.* Movimento. Porto Alegre, V. 4, nº 6, p. 14-33, 1997.

MATURANA, Humberto; FORTES, José Fernando Campos. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

NEGRINE, A. *Terapias corporais:* a formação pessoal do adulto. Porto Alegre: Edita, 1998.

# A VISÃO DE PROFESSORES SOBRE A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ÁREA DAS LINGUAGENS

Vivianne Costa Koltermann[1]
Bruna Vieira Lesina[2]

**Introdução**: As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 1998) incluem a interdisciplinaridade como um dos princípios norteadores que propiciam a construção do conhecimento. A proposta de interdisciplinaridade é voltada para a formação do indivíduo, trazendo consigo de forma implícita um diálogo das diversas ciências entre si, fazendo com que sua interpretação do saber seja como uma só, não de maneira fragmentada. (FAZENDA, 1994). O documento proposto pela Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, os referenciais curriculares Lições do Rio Grande (RIO GRANDE DO SUL, 2009), evidencia uma necessidade que as situações de ensino e aprendizagem se desenvolvam de maneira contextualizada, de modo que todos os conteúdos das disciplinas sejam relacionados entre si, como também relacionados com as questões da vida dos alunos e o meio em que os cerca. Diante dessas proposições que fazem parte desta legislação, a presença da Educação Física como uma área das linguagens na forma interdisciplinar se explica pelo uso da linguagem corporal como elemento central do processo de interação existente entre os alunos, juntamente com a cultura corporal de movimento. Desta forma, tanto a participação como a interação social propicia ao indivíduo o reconhecimento do outro, como também de si mesmo. Neste sentido, percebeu-se a necessidade na qual os conteúdos fossem interligados entre si, trazendo a proposta de interdisciplinaridade. Assim, a Educação Física passou a fazer parte da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias a partir da proposição dos PCNEM (BRASIL, 2000). Em sua essência, estes documentos propõem à Educação Física a responsabilidade de levar aos estudantes experiências de conhecer e apreciar as diferentes práticas corporais, compreendendo-as como uma produção cultural dinâmica e diversificada (GONZÁLES; FRAGA, 2009). Neste contexto, o objetivo desta pesquisa é analisar a identidade da Educação Física enquanto área das linguagens na percepção dos professores de Educação Física e das demais áreas de duas escolas públicas do centro do estado do Rio Grande do Sul (RS). Justifica-se pela necessidade de debater sobre este tema, visto que é de extrema importância que os conteúdos tenham uma interdisciplinaridade entre si, e que a Educação Física tenha o papel de não somente como uma disciplina prática, mas que também tenha um papel social e interdisciplinar, fazendo elos com outras disciplinas curriculares, contribuindo com a formação integral do aluno. **Metodologia**: Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, feita através de questionários com questões múltiplas e abertas para 10 professores de duas escolas da rede pública de ensino, nos quais 2 professores são da disciplina de Educação Física e os demais das diferentes disciplinas. As duas escolas são da zona central de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. Foram analisados 10 questionários, no qual foi baseado na análise de conteúdo de Bardin (1977). **Resultados**: Como principais resultados obtidos, podemos perceber, em sua maioria, que a inserção da Educação Física na área das linguagens no currículo do Ensino Médio justificou-se pela capacidade na qual a disciplina pode contribuir com a formação integral dos alunos através da interdisciplinaridade, mas que trabalhar interdisciplinarmente evidenciou uma grande dificuldade por parte dos professores, em que percebiam essa dificuldade de identificar quais relações possíveis as disciplinas tinham entre si. Através dessas constatações obtidas nos questionários, configurou-se o aspecto da dificuldade de integração entre todas as disciplinas da área, sendo este um fator relevante que há de ser considerado neste desafio. Em relação à percepção dos professores de Educação Física e das demais áreas, percebemos através dos questionários que a identidade da disciplina de Educação Física enquanto área das linguagens é muito relevante, pois os conteúdos

1 Universidade Federal de Santa Maria, Educação Física, *vivianne.koltermann@hotmail.com*.
2 Universidade Federal de Santa Maria, Educação Física, *brunavlesina@hotmail.com*.

trabalhados na disciplina fazem ligações com outras disciplinas do currículo, buscando superar o estigma que a Educação Física possui de ser uma disciplina isolada e que não tem contribuição para a formação dos alunos. Pelo contrário, a disciplina contribui, e muito, para a formação integral do aluno, sendo o professor o mediador para que os alunos tenham a sua formação e seu desenvolvimento integral. Quando os professores foram questionados sobre as possíveis relações da sua disciplina com as demais que estão na mesma área, os mesmos responderam de maneira pouco específica, o que sugere uma possível falta de clareza quanto ás suas possibilidades. Da mesma maneira, quando instigados sobre estratégias que poderiam ser abordados de forma interdisciplinar, os professores mostraram-se com algumas dúvidas, mas de maneira positiva quanto ao processo interdisciplinar a ser realizado com as demais disciplinas. Em relação à importância da Educação Física no currículo do Ensino Médio, os professores de Educação Física afirmam que a disciplina possui um papel fundamental referente à cultura corporal de movimento e os seus aspectos cognitivos, motores e sociais, considerando que é uma disciplina fundamental no currículo, visto que os alunos podem se expressar e também melhorar seus aspectos motores como também cognitivos e sociais. Conclui-se, nesse sentido, que considerar a Educação Física como uma linguagem não é uma tarefa simples, na qual abrange muitos conceitos novos para a área, dificultando o estabelecimento de relações que possam ser mais estreitas com o corpo em movimento (DUARTE, 2010). Dessa forma, torna-se essencial que o tema da interdisciplinaridade seja trazido para debate na formação inicial de professores como também entre os próprios professores da Educação Básica, para que, assim, tenha o alcance de todos os objetivos que a área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias propõem no currículo escolar do Ensino Médio.

**Palavras-chave:** Educação Física. Linguagens. Interdisciplinaridade. Ensino Médio. Professores.

## Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Diário Oficial da União, Brasília, 2000. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf > Acesso em: 15 mar. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). *Resolução 3, de 26 de junho de 1998*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção I, p. 21, 1998. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf >. Acesso em: 15 mar. 2016.

DUARTE, L. R. *Educação Física como Linguagem*. Motriz. Revista de Educação Física. UNESP, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 292-299, abr./jun. 2010. Disponível em: http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/3492/2934 . Acesso em: 15 mar. 2016.

FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 13. ed. Campinas: Papirus, 1994.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. *Referencial Curricular Lições do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (Artes e Educação Física). Governo do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 2, p. 184, 2009. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol2.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2016.

GONZÁLES, F. J; FRAGA, A. B. Caderno do professor: Educação Física. In: RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Referencial Curricular Lições do Rio Grande: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, artes e Educação Física.* Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2009.

# ANÁLISE DO IMC EM ESCOLARES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE SANTO ÂNGELO

Rosana Steinhaus da Rosa[1]
Luiz Augusto Veiga Vargas[2]
Rita Braga Dias[3]
Viviana da Rosa Deon[4]

O presente estudo teve por objetivo verificar o nível do componente de aptidão física relacionado a saúde IMC (**Índice de massa corporal**) em escolares de idade entre os 11 e os 14 em comparação com as tabelas do PROESP-BRASIL. O IMC trata-se de uma medida do nível de gordura de cada pessoa. É uma média de referência internacional reconhecida pela OMS (Organização Mundial da Saúde), que segundo Malina e Bouchard (2002) é considerado um teste de baixo custo e fácil aplicação, além de ser uma relevante ferramenta para avaliações clínicas, refletindo também condições socioeconômicas e de saúde populacionais, sendo hoje a técnica recomendada pela OMS. Nahas (2010) afirma que a saúde é um dos atributos mais preciosos, mesmo assim, a maioria das pessoas só pensam em manter ou melhorar a saúde quando esta se encontra ameaçada, e os sintomas de doenças são evidentes. Levando isto em consideração podemos citar a obesidade como uma das doenças que vem sendo tratada como um problema de saúde pública tanto na população jovem como na adulta, sendo considerada como uma epidemia mundial que se caracteriza pelo acúmulo excessivo de tecido adiposo no corpo e tendo como as suas causas aspectos com características genéticas, sexo, idade, ocupação, dieta, nível de atividade física, entre outros (PASCHOAL; TREVIZAN; SCODELER, 2008). Esta doença desencadeia distúrbios tais como hipertensão arterial, diabetes mellitus, doenças cardiovasculares, alguns tipos de câncer e problemas articulares. A obesidade pode ter início em qualquer faixa etária e pode ser desencadeada por fatores como o desmame precoce, a introdução inadequada de alimentos, distúrbios alimentares e da relação familiar, especialmente nos períodos de aceleração do crescimento. Fisberg (1995) relata a necessidade da identificação precoce do excesso de peso em crianças para diminuir o risco de se tornarem adultos obesos, dessa forma, o quanto antes for tratada melhor. Nas últimas décadas, as crianças se tornaram menos ativas, incentivadas pelos avanços tecnológicos, deixando de lado brincadeiras ativas e preferindo vídeo- games. Uma relação positiva entre a inatividade, como o tempo gasto assistindo televisão, e o aumento da adiposidade em escolares vem sendo observada (PIMENTA, 2001). Para calcular o IMC leva-se em conta o peso e a altura do indivíduo, dividindo o peso pela altura elevada ao quadrado. Este cálculo é uma forma simples e de grande importância para detectar se o indivíduo apresenta um grau de desnutrição, se está no padrão de normalidade, sobrepeso, obesidade ou obesidade mórbida. Dessa forma foi realizada uma pesquisa em uma escola estadual Pública do município de Santo Ângelo com o objetivo de verificar o nível do componente de aptidão física relacionado **à** saúde IMC comparado a tabela do PROESP-BRASIL. Antecedendo a coleta de dados na escola, foi estabelecido um contato prévio com a direção da escola e com o setor pedagógico, para apresentação da proposta de pesquisa, e obter autorização para realizar a pesquisa com os alunos da escola. Posteriormente foi enviado aos pais ou responsáveis, o termo de consentimento livre e esclarecido, no qual deveria estar assinado pelo responsável para realizar os testes. A amostra contou com a participação de 150 estudantes na faixa etária dos 11 aos 14 anos. Verificou-se, portanto que a maioria dos escolares estão com o IMC classificado segundo a tabela do PROESP- BRASIL como normal (63,3%), embora seja um resultado não tão preocupante

1 URI- Campus Santo Ângelo, Educação Física, rosanasteinhaus_uri@hotmail.com.
2 URI- Campus Santo Ângelo, Educação Física, luiz-vargas17@hotmail.com.
3 URI- Campus Santo Ângelo, Educação Física, rytabraga@hotmail.com.
4 URI- Campus Santo Ângelo, Educação Física, vivianadeon@gmail.com.

ISBN 978-85-8167-170-3

não deixamos de levar em consideração que, se somarmos o item "sobrepeso (29,3)" e "obesidade (6,0)", o total somaria 35,3, valores que são alarmantes, visto que tem se detectado em muitos estudos a preocupação com sobrepeso e obesidade. Referente ao sexo, os escolares do sexo masculino não apresentaram sobrepeso, já do sexo feminino apresentaram 2,2 % de " baixo peso". Os escolares do sexo masculino apresentaram um percentual de 81,4 %, no item "peso normal", 51% das meninas estão com o item "normal". Se somados "excesso de peso" e "obesidade" chega-se em 46,2% das meninas, percentual alto, em relação aos 51,6 %. Já os meninos apresentaram dados que somados aos dois itens "excesso de peso" e "obesidade" ficaram com 18,7%, entendendo-se que os meninos estão menos propensos ao sobrepeso e obesidade. Nesta pesquisa foi possível perceber que ambos os sexos apresentaram maior percentual na classificação "peso normal" em comparação as tabelas do MANUAL PROESP-BRASIL (2009). Embora a classificação do maior percentual seja "peso normal" entre as meninas somando os itens "sobrepeso" e "obesidade" ficam próximos da metade da amostra. Convém destacar que o professor de Educação Física é um importante incentivador da atividade física na escola, além motiva-los a ser fisicamente ativos no decorrer de sua vida. Portanto a disciplina de Educação Física na escola aliado a um programa de (Re) educação alimentar tem um papel importante no combate a esta doença, pois a prática de atividade física deve-se tornar um hábito desde a infância para diminuir problemas relacionados á doenças no futuro.

**Palavras-chave:** Aptidão Física. IMC. Obesidade.

## Referências

FISBERG M. Obesidade na infância e adolescência. In: Fisberg M. editor. Obesidade na infância e adolescência. São Paulo (SP): Fundo Editorial BYK; 1995.

NAHAS Markus V. Atividade Física Saúde e Qualidade de Vida. 2º ed. Londrina: Midiograf, 2001.

PASCHOAL, Mário Augusto; TREVIZAN, Patrícia Fernandes; SCODELER, Natália Folco. Heart Rate Variability, Blood Lipids and Physical Capacity of Obese and Non-Obese Children. Arq Bras Cardiol, 2009.

PIMENTA APA, Palma A. Perfil epidemiológico da obesidade em crianças: relação entre televisão, atividade física e obesidade. Rev Bras Ciência Movimento, 2001.

MALINA, R. E; BOUCHARD, C. Atividade física do atleta jovem: do crescimento à maturação. São Paulo. Rocca, 2002.

# APONTAMENTOS SOBRE A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO

João Luís Coletto da Silva[1]
Éder da Silva Silveira[2]

De um modo geral, a avaliação escolar no Brasil consolidou-se como uma prática regulatória, disciplinadora, excludente e que não auxiliava a aprendizagem. Segundo Luckesi (2011), essa é uma característica presente desde o período da educação jesuítica. Essa concepção de avaliação também foi responsável pela consolidação de práticas autoritárias e excludentes que dimensionaram o aluno e a educação como um produto. A Educação Física escolar não ficou isenta disso. Não são raros os exemplos que se perpetuaram no ensino desse componente que, em distintos momentos da história da educação, ao tratar a avaliação a partir de abordagens conservadoras, baseada em testes higienísticos e/ou padronizados como um fim, reduziu o corpo a um "objeto" sobre o qual reincidiam práticas avaliativas mecanizadas e atreladas a um tecnicismo. Dentre as mudanças ocorridas com a reforma curricular implantada pela Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, a partir de 2012, o preceito de uma "avaliação emancipatória", denominação dada na Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e seu Regimento na rede estadual, é o nosso tema de estudo. Trata-se de uma pesquisa de dissertação de Mestrado em Educação que está em andamento e que pretende compreender como alunos e professores de Educação Física realizam e percebem as práticas avaliativas ocorridas no âmbito do Ensino Médio Politécnico (EMP). Após quatro anos desta reforma curricular, um estudo como este pode trazer motes para reflexão sobre a avaliação escolar da Educação Física, sobretudo a respeito da noção, das possibilidades e limites de avaliação emancipatória no Ensino Médio. Segundo o Regimento do EMP (2012, p. 16), "a avaliação caracteriza-se como um processo e a possibilidade de vir a ser, da construção de cada um e do coletivo de forma diferente". Oposta à concepção de fim, promovendo-a como um processo, o documento defende que o aluno deve ter a sua história valorizada, independentemente das condições da realidade. A avaliação é vista também como uma prática mediada pelo docente, tendo como base pressupostos freireanos como a dialogicidade e a conscientização. Da mesma forma, é concebida como um processo no qual o aluno possa constituir-se como um sujeito humanizado e autônomo, participando, através de instrumentos como o da autoavaliação, da expressão da construção de sua aprendizagem. A Proposta do EMP impôs às escolas uma avaliação conceitual que deve ocorrer em via de mão dupla: por componente curricular e por área do conhecimento. Nesse caso, os resultados devem ser expressos em três conceitos: Construção Satisfatória da Aprendizagem (CSA); Construção Parcial da Aprendizagem (CPA); e Construção Restrita da Aprendizagem (CRA). Estas expressões conceituais devem ocorrer ao longo de cada trimestre por componente curricular e, ao final, através de conselhos de classe, por área do conhecimento. No decorrer dos trimestres, aos alunos que obtiverem CPA e CRA devem ser oportunizados roteiros de estudos e reforço traçados em "Planos Pedagógicos Didáticos de Apoio" com vistas à recuperação. Ao final do ano letivo são considerados "aprovados" sem Estudos Prolongados (EP) e/ou Progressão Parcial (PP) aqueles que receberem CSA em todas as áreas do conhecimento; "aprovados com EP ou PP" aqueles que receberem CPA em apenas uma área, e "reprovados" aqueles que receberem CPA e/ou CRA em duas ou mais áreas do conhecimento. Como os professores de Educação Física, inseridos na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, estariam vivenciando esse novo processo de avaliação no cotidiano escolar? Segundo Silveira e Pereira (2015), nesse modelo a avaliação das áreas de conhecimento se sobrepõem

1 Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da UNISC. dicoletto@hotmail.com
2 Doutor em História; Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de História e Geografia da UNISC; eders@unisc.br

às realizadas pelos componentes e isso traria a necessidade de existir um planejamento também por área e não apenas por componente curricular dentro das escolas. Mas, sob quais condições de trabalho os professores estão vivenciando essa reforma curricular? É possível conciliar as especificidades dos componentes em uma avaliação por área do conhecimento e ainda denominá-la de "emancipatória"? Quais seriam os elementos e/ou dimensões que integrariam e caracterizariam um processo de avaliação emancipatória na Educação Física escolar? Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa, que se delimita tratar de estudos complexos e singulares dos seus fenômenos, buscando conhecer a sua essência (TRIVIÑOS, 2015). Trata-se de um estudo de caso etnográfico (ANDRÉ, 1995), baseado na observação participante das aulas de Educação Física de três turmas do Ensino Médio durante, no mínimo, um trimestre letivo. O cenário do estudo é uma escola do EMP localizada no município de Santa Cruz do Sul. Os sujeitos da pesquisa serão três docentes de Educação Física, estudantes de três turmas (uma de cada ano do Ensino Médio) e o (a) supervisor (a) escolar da instituição. A forma de análise dos dados se apoia na triangulação dos mesmos, através da análise documental, observação e entrevistas semiestruturadas (YIN, 2005). A fase empírica da pesquisa ainda não foi iniciada. No entanto, já foi possível identificar as principais mudanças apresentadas nos documentos aqui referenciados no âmbito da reforma curricular gaúcha, especialmente no que tange à avaliação escolar. Também já identificamos as principais abordagens pedagógicas da Educação Física que influenciaram suas concepções e formas de avaliação no século XX. Dentre elas, destacam-se as que ficariam conhecidas como higienista, militarista, pedagogicista, competitivista e popular (GHIRALDELLI, 1989). Uma leitura atenta da obra de Ana Maria Saul (2010) também permitiu inferir que dentre os principais elementos constitutivos de uma "avaliação emancipatória" estariam a emancipação, a decisão democrática, a transformação, e a crítica educativa. Percebemos que a reforma curricular do Ensino Médio no RS tende a reforçar uma concepção da Educação Física, que começou a ficar mais evidente a partir da década de 1980: aquela de não se reduzir a um fazer corporal e mecânico e que defende uma prática de avaliação escolar dialógica, crítica e que ofereça possibilidades para a emergência de experiências emancipadoras.

**Palavras-chave:** Avaliação emancipatória. Educação Física.

## Referências

ANDRÉ, Marli Elisa D. A.; *Etnografia da prática escolar.* Campinas: Papirus, 1995.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. *Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico* – Parecer CEED nº 310/2012. POA: SEDUCRS, Nov/out de 2012. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_regim_padrao_em_Politec_II.pdf Acesso em 20 mar. 2016.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira.* 2. ed São Paulo: Loyola, 1989;

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.* 22. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo.* 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010;

SILVEIRA, Éder da Silva. PEREIRA, Marcos Villela. *O ensino médio politécnico gaúcho: vozes dissonantes sobre a avaliação conceitual e os índices de aprovação/reprovação.* XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. PUCPR 26 a 29/10/2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.* 1. ed. – 23 reimp. – São Paulo: Atlas, 2015;

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos.* 3. ed. – Porto Alegre: Brookman, 2005.

# AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA (PIBID) NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO

João Aleixo Moura de Freitas[1]
Rosana Steinhaus[2]
Viviana da Rosa Deon[3]

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. A Educação Física está baseada nos fundamentos na concepção de corpo e movimento, ou seja, a base do trabalho está centrada nesses dois conceitos. Sua origem é militar e médica, pois tinha uma função higienista além de ter como meta favorecer a educação do corpo, tendo como meta a constituição de físicos fortes e saudáveis, menos suscetíveis a doenças. Atualmente, a Educação Física vem se caracterizando pelo fato de os professores estarem acomodados em relação ao planejamento, os chamados "professor bola" onde tal comodismo leva o docente a não procurar por novas práticas, por cursos de atualização, etc. González e Fensterseifer (2009,P 12) colocam que a Educação Física se encontra entre "o não mais" e o "ainda não", ou seja, entre uma prática docente na qual não se acredita mais, e outra que ainda se tem dificuldades de se pensar. A Educação Física ainda é vista por muitos como um recreio, momento de descanso das outras atividades (outras disciplinas ditas mais "importantes") e diversão para os alunos, e raramente é reconhecida como uma disciplina que tem algo a ensinar e contribuir na formação humana. Por outro lado, Bracht (2003) afirma que há uma grande dificuldade de a Educação Física se explicar e se manter na escola, principalmente para a grande maioria de professores da disciplina e, também, para os demais envolvidos com questões educacionais (outros professores, diretores, alunos, pais de alunos, governantes, legisladores, etc.), as discussões do que dá identidade á Educação Física e do que a legitima na escola. A pesquisa descritiva que foi utilizada no presente estudo é um estudo de status e é amplamente utilizada na educação e nas ciências comportamentais. O seu valor está baseado na premissa de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas por meio da observação, análise e descrição objetivas e completas. Muitas técnicas ou métodos de resolução de problemas se situam na categoria da pesquisa descritiva (Jerry R. Thomas e Jack K Nelsom 3 ed. 2002). A pesquisa qualitativa consiste na escolha adequada de métodos e teorias convenientes no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos (FLICK, 2009). A pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado, buscando compreender o significado para os participantes de uma experiência em um ambiente específico e tem como foco a essência do fenômeno, tendo como objetivos a descrição, a compreensão, e o significado. A Educação Física deve ser tratada como disciplina formadora integral, que está pautada no ensino de conteúdo específicos da área, mas também de valores éticos e morais. Portanto o PIBID vem de encontro com essas possibilidades e é evidenciada

1 Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões, Educação Física.
2 Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões, Educação Física.
3 Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões, Educação Física.

ISBN 978-85-8167-170-3

na fala do bolsista 7 quando diz que "por via do PIBID, conseguimos por meio de muito esforço e conversas, conquistar os alunos pelo gosto de realizar a prática da Educação Física, onde o possibilitar atividades diferentes, motivou os alunos a realizar as aulas, sendo assim com a chagada do PIBID, A educação Física criou corpo nas aulas, consequentemente criou respeito dos alunos " Além disso o bolsista 9 destaca que "o aluno tem maior interação, as aulas são mais dinâmicas e estruturadas contendo as três dimensões do conhecimento, conceitual, procedimental e atitudinal". Para Coll (1997, p.164) as três dimensões do conhecimento definem os objetivos finais de um planejamento onde o conhecimento conceitual significa aprender fatos, conceitos e princípios; procedimental é definido por aprender o procedimento, já o conhecimento atitudinal significa comportar-se, respeitar ao próximo. O bolsista 1 diz que após a inserção do PIBID na escola, "os alunos percebem a importância da educação física, deixando aquela "crença de que essa disciplina era apenas jogar bola, passando a vê-la como uma diversidade de práticas corporais, que mesmo eles tendo algumas limitações ainda assim podem tentar realizar". Portanto, podemos concluir que com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, PIBID que estão trabalhando a disciplina de educação física com o ensino médio, podemos visualizar melhorias em vários sentidos, o primeiro foi que a partir do programa, alunos, professores e membros da equipe diretiva da escola puderam ter a clareza que a educação física não é só um passatempo e sim é um componente curricular de extrema importância e que não é valorizado na maneira que deveria ser, outra melhoria foi com os professores que saíram de sua "zona de conforto" e começaram a produzir novas metodologias e práticas de ensino e por fim com esse programa conseguimos visualizar que os bolsistas estão cada vez mais qualificados, pois todos os dias eles obtém novas experiências e estão mais atualizados do que acontece no âmbito escolar, então a educação física através deste programa volta a ser respeitada e tratada como um componente curricular.

**Palavras-chave**: PIBID. Docência. Educação Física. Ensino Médio.

## Referências

BRACHT, Valter [et al], Pesquisa em ação: Educação Física na Escola – Ijuí: ed Ijuí – 2003.

FENSTERSELFER, Paulo Evaldo, GONZÁLEZ, Fernando Jaime.: Entre o "não mais" e o "ainda não" pensando saídas do não lugar da EF Escolar 1º Caderno de Formação RBCE, p. 9-24, set, 2009.

JERRY K THOMAS, Nelson, Métodos de Pesquisa em Atividades Físicas – 2002.

# AS POSSIBILIDADES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS DA RMEPOA-RS

Andressa Ceni Lopes[1]
Elisandro Schultz Wittizorecki[2]

Resumo: Compreender a escola e o trabalho dos professores em nossa sociedade atualmente exige uma reflexão que perpassa diversos elementos, que revelem o emaranhado de possibilidades e limites para que a produção artesanal do cotidiano professoral aconteça. Cunha (2009) identificou que os docentes da rede municipal de ensino de Porto Alegre (RMEPOA) estão engajados nas novas configurações educacionais, como por exemplo, na gestão democrática. Um dos elementos importante para o desenvolvimento da democracia na escola é a escolha da equipe diretiva, que ocorre através de eleição na comunidade escolar. Ou seja, qualquer docente da escola pode ser integrante desta equipe, mediante interesse, formação e eleição de sua chapa (MEDEIROS, 2006). Para Libâneo (2008) a gestão escolar também se configura como uma prática educativa, pois "passam valores, modos de agir, influenciando as aprendizagens de professores e alunos" (p. 30-31). Assim, trabalhadores educacionais, professores e equipe diretiva, são instigados a refletir sobre as novas possibilidades de trabalho docente nas escolas da referida rede. Vislumbrando a complexidade do contexto educacional e trabalho docente, o objetivo neste trabalho é identificar quantos professores de Educação Física (EF) assumiram posições funcionais em equipes diretivas de escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA), no ano de 2015. O primeiro estudo que identificamos um levantamento sobre sua formação inicial dos diretores e vice-diretores da RMEPOA foi o realizado por Molina Neto (1996). O autor encontrou um índice de 22% de diretores e 10% de vice-diretores que possuíam a formação inicial em EF (no total de 40 escolas de ensino fundamental e médio). No referido estudo, o autor chamava a atenção para a existência de uma hegemonia política na cultura escolar de docentes nestas posições formados no curso de Pedagogia. Instigados pela temática, obtivemos liberação da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED) pesquisar quantas e quais escolas da RMEPOA possuíam algum membro da equipe diretiva com a formação inicial em Educação Física. Para tal, entramos em contato no mês de março de 2015 com a Assessora Chefe da SMED, solicitando por e-mail algumas informações, assim como a liberação para que entrássemos em contato com as escolas. Após a autorização, no mês de abril e maio foi realizado um contato com as escolas da RMEPOA, via telefone. O objetivo era identificar quais escolas possuíam seus membros da equipe diretiva (diretor ou vice- diretor) com a formação inicial em EF. A RMEPOA possui 53 escolas de Ensino Fundamental. No site da Prefeitura de Porto Alegre (SMED-RS, 2015) é possível identificar o nome, telefones para contato e endereço das escolas. Ao ligar para as escolas, nos identificávamos e explicávamos nossos propósitos acadêmicos. Identificamos dentre estas 53 escolas, que quinze (15) possuem algum membro da equipe diretiva com a formação inicial em EF. Dentre estas posições funcionais estão: direção e vice-direção escolar, coordenador pedagógico, Serviço de Orientação ao Estudante (SOE), coordenador cultural, coordenador de turno e coordenador de projeto. Interessante foi identificar que em algumas escolas os secretários e diretores (com os quais pudemos falar por telefone) sabiam nos informar quais outras escolas poderiam ter os professores de EF nestas posições funcionais. Como o nosso problema de pesquisa envolvia identificar quantos professores de Educação Física assumiram posições funcionais em equipes diretivas de escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, no ano de 2015, mais especificamente nas posições funcionais de direção e vice direção, o mapeamento realizado possibilitou contabilizar estes dados: 6 professores de Educação Física como diretores e 5 professores de Educação Física como vice-diretores. Tais

1 UFRGS, mestranda no PPGCMH, *Andressa.ceni@gmail.com*.
2 UFRGS, professor doutor no PPGCMH, *elisandrosw@gmail.com*.

ISBN 978-85-8167-170-3

números envolvem onze (11) diferentes escolas. Destas escolas, 5 são consideradas de grande porte "G" (1.201 – 1.600 estudantes), 3 de médio porte "M" (701 – 1.200) e 2 de pequeno porte "P" (até 700 estudantes). Uma destas escolas não se enquadra nesta classificação tipológica por oferecer Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo classificada como "GG". Cabe ressaltar que destas, 7 são professores do sexo masculino, sendo 5 deles na direção escolar. Nas escolas onde as professoras assumem estas posições funcionais, apenas duas são diretoras. Para Souza (2009) "a forte marca de gênero demonstra as desigualdades no preenchimento e desenvolvimento da função dirigente na escola pública" (p. 2), encontrando em seu estudo 78% de diretoras, onde 85% das mesmas estão na fase de experientes (mais de 10 anos) na carreira docente. Curiosamente, os homens atuantes nestas posições funcionais assumem mais precocemente, ou seja, com menos tempo de carreira assumem tal posição. O autor salienta que em escolas onde existe um equilíbrio entre o número de pessoas dos dois sexos, existe uma "política do sexo" menos influente na escolha de quem irá assumir tal posição. Para o autor, isso significa que tradicionalmente, compreende-se o papel dos indivíduos no trabalho, na família e na sociedade marcados por um entendimento masculino desses papéis, onde os homens ocupam em maior número essas posições. Souza e Gouveia (2010) acreditam que a formação inicial e continuada auxilia na contribuição da "edificação de um perfil de dirigente escolar articulado a perspectiva da gestão democrática, que toma como condição para ser diretor, antes de tudo, ser um trabalhador docente, um educador" (p. 176). Compreendemos que dar visibilidade a estas temáticas pode ampliar a compreensão e produção de conhecimento sobre a rede tramada artesanalmente e cotidianamente que é o trabalho docente dos professores de EF. Esta discussão não está no âmbito de afirmar que a formação inicial tenha que dar conta de subsídios teórico-político-metodológicos para que o futuro professor possa assumir outras posições funcionais na escola. Todavia, de alguma forma seria relevante proporcionar discussões acerca desta "movimentação" que pode ocorrer dentro da própria instituição escolar, visto as mudanças legais ocorridas nas últimas décadas, na RMEPOA. Sendo assim, entendemos que a gestão escolar também possa ser vislumbrada como uma possível posição funcional para os professores de EF, visto ser uma possibilidade de trabalho docente na atualidade.

**Palavras-chave:** Trabalho docente. RMEPOA. Educação Física. Gestão escolar.

## Referências

CUNHA, M. C. Os Caminhos da Produção Acadêmica sobre as Políticas de Descentralização da Gestão da Educação, da Municipalização do Ensino e sobre a Educação Municipal no Brasil. In: CUNHA, M. C. **Gestão Educacional nos Municípios.** Salvador: EDUFBA, 2009.

LIBÂNEO, J. C.: **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: MF Livros, 2008.

MEDEIROS, I. L. P. Gestão Democrática e escolha do diretor de escola. In: **Gestão Escolar Democrática**: concepções e vivências. LUCE, M. B. e MEDEIROS, I. L. P. Porto Alegre: Editora da UFRGS: 2006.

MOLINA NETO, V. **La cultura docente del profesorado de Educácion Física de las escuelas públicas de Porto Alegre.** – Tese de doutorado. Barcelona: Universidade de Barcelona, 1996.

SMED-RS, disponível no link: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=45, acessado em: junho de 2015.

SOUZA, A. R. Perfil da gestão da escola pública no Brasil: um estudo sobre os diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 49, p. 1-17, 2009.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 173-190, 2010. Editora UFPR.

# AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA: UM ESTUDO DE CASO

Tairine Duarte Dias[1]
Denise Grosso da Fonseca[2]

Avaliar é uma das tarefas mais complexas para o ser humano. A avaliação no âmbito escolar tem passado por mudanças históricas desde uma visão tradicional até perspectivas de caráter mais formativo e emancipatório. A avaliação tradicional, é identificada com princípios quantitativos, classificatórios, punitivos, seletivos e excludentes. A avaliação formativa surge com a inteção de transformar os parâmetros quantitativos em qualitativos e levar em consideração o que o aluno aprendeu e como aprendeu para mais facilmente superar suas dificuldades de aprendizagem bem como ajudar na superação das dificuldades do ensino, por parte do professor. A perspectiva emancipatória tem mobilizado políticas públicas educacionais, como é o caso do Estado do Rio Grande do Sul, que implantou a "Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014" que enfatiza uma perspectiva de avaliação emancipatória. De acordo com essa proposta o propósito da Avaliação Emancipatória é de identificar avanços e dificuldades dos estudantes, para que se possa intervir e agir, indicando possibilidades e alternativas para superar essas dificuldades encontradas, pretendendo-se assim tornar o estudante um sujeito autônomo, autocrítico e emancipado através de um acompanhamento do seu progresso durante o ano letivo. (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Segundo Saul (*apud* Proposta Pedagógica do RS, 2011, p. 20) a avaliação emancipatória se caracteriza como "a consciência crítica da situação e a proposição de alternativas de solução para a mesma, constituindo-se em elementos de luta transformadora para os diferentes participantes da avaliação". Fonseca (2015, p. 81). entende que a concepção emancipatória amplia a perspectiva formativa "com o propósito de mobilizar o senso crítico do educando individualmente e da escola como um todo, buscando a emancipação individual e institucional a partir de processos autoavaliativos." Nesse contexto, uma questão central orienta nossa pesquisa: Como a nova proposta curricular para o Ensino Médio e as recentes Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) têm implicado na prática pedagógica e avaliação da disciplina de Educação Física (EFi) nas escolas estaduais do RS? A partir desse problema o objetivo deste estudo é compreender como os professores de EFi percebem e praticam a avaliação a partir da perspectiva emancipatória presente nas orientações curriculares. A pesquisa desenvolvida teve como campo de investigação escolas estaduais de diferentes regiões do Rio Grande do Sul, através de uma metodologia de natureza qualitativa cujas estratégias utilizadas foram observação, entrevista semiestruturada, análise documental e diários de campo. O presente estudo trará a análise de informações colhidas através de entrevistas semiestruturadas, em duas escolas estaduais de uma cidade da fronteira oeste do Estado. Os colaboradores foram seis professores de Educação Física e duas Supervisoras Pedagógicas das respectivas escolas, os quais estão identificados por letras para preservar suas identidades. Os dados examinados evidenciam alguns olhares sobre o processo avaliativo os quais passaremos a debater. **Olhares sobre a avaliação**: Ao serem questionados sobre como está a discussão sobre a avaliação emancipatória na escola, parece haver diferentes entendimentos e posicionamentos sobre essa concepção avaliativa. O professor EP responde: "*Acredito que caiu o padrão da avaliação, ela deveria ser mais rígida do que na realidade é e ficou muito fácil para o aluno. O aluno tem muitas chances, muitas facilidades, [...]*". Esse professor parece não ter bem clara a concepção da avaliação emancipatória, pois considera que desta maneira houve uma queda no padrão de avaliação e o que o verdadeiro conhecimento acaba por não ser bem avaliado tornando a vida do aluno mais fácil. Já o professor MD demonstra uma melhor compreensão quando diz: "*eu*

1 Estudante do Curso de Licenciatura em Educação Física da ESEF/UFRGS. Bolsista de Iniciação Científica do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFRGS). E-mail: tairine_dias@live.com.

2 Docente do Curso de Licenciatura em Educação Física da Escola de Educação Física (ESEF) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: dgf.ez@terra.com.br.

*acredito que a avaliação emancipatória tenha como princípio um maior envolvimento dos alunos no processo [...]. Eu acredito nesse acompanhamento dia a dia, da construção do conhecimento, da avaliação contínua, não só de uma prova ou de um trabalho [...]".* Essa manifestação vai ao encontro da ideia de Ferreira (2013, p. 201) "A essência da mudança do paradigma da avaliação está no acompanhamento do processo de ensino, contínuo, participativo, diagnóstico e investigativo, singular – no tempo adequado de aprendizagem de cada um". Entretanto, ainda para Ferreira (2013), ao encontro dos diferentes posicionamentos manifestados, a mudança precisa ser assumida pelos professores, mas para isso é preciso que estes compreendam e acreditem na inversão defendida. Outro aspecto que aparece nas falas dos professores diz respeito a mudança da nota para conceito. O professor MP diz: "*eu faço a avaliação em notas. Na hora de passar para o boletim, no caso o caderno, aí a gente coloca conceito*" deixando claro que utiliza uma avaliação quantitativa e depois transforma a nota em conceito, o que na verdade não significa que tenha havido um processo qualitativo. Já a professora TD declara: "*eu acho que se fosse a nota seria melhor porque um aluno que é 5 talvez seja o mesmo aluno hoje que é 10 e eu acho que não é isso que nós esperamos né..., eu acho que isso tá confuso nessa avaliação".* As declarações dos dois professores nos levam a constatar que os mesmos continuam operando sob uma lógica quantitativa. Nesse sentido somos desafiados a refletir sobre a dificuldade que tem sido compreender o que significa avaliar qualitativamente e nesse sentido superar a prática da avaliação vista como a medida da quantidade de conteúdos aprendidos. Para Hoffmann (1998), avaliar qualitativamente pressupõe uma análise qualitativa das possibilidades dos educandos em relação a determinados conhecimentos. Também implica no acompanhamento à caminhada do aluno como forma de encontrar subsídios para o processo mediador. Quanto ao tensionamento em relação aos registros através de conceitos, Ferreira (2013, p.202) destaca:

> Neste caso, a troca da nota por conceitos não é uma voluntariosa forma diferente de dizer a mesma coisa. É a ideia de dizer alguma coisa diferente do que sempre foi dito, ou seja, comunicar o resultado de um processo, antes de ser apenas a constatação do que teria sido, teoricamente aprendido.

Os diferentes olhares sobre a Avaliação Emancipatória expressas neste estudo evidenciam alguns tensionamentos que nos instigam a indagar: - Diante das demandas que emergem da implantação de uma nova proposta curricular e dos atuais (des)mandos da gestão do Estado, como promover deslocamentos pedagógicos no âmbito da Educação Física no Ensino Médio?

**Palavras-chave:** Educação Física. Avaliação Emancipatória. Ensino Médio.

## Referências

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais (PCNs). Linguagens, códigos e suas tecnologias. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.

FERREIRA, Vera Maria. Ensino Médio Politécnico: mudança de paradigma. In AZEVEDO, José Clovis e REIS, Jonas. Reestruturação Curricular do Ensino Médio. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

FONSECA, Denise Grosso da. Planejamento. In: FONSECA, Denise Grosso da; MACHADO, Roseli Belmonte. **Educação Física: (re)visitando a didática.** Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 49-92.

HOFFMANN, Jussara. Pontos e Contrapontos. Porto Alegre: Mediação, 1998.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Proposta pedagógica para o Ensino Médio politécnico e educação profissional integrada ao Ensino Médio – 2011-2014. RS, 2011. p. 1-36.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Regimento referência das escolas de ensino médio politécnico da rede estadual. RS. p. 1-26.

# BRINQUEDOTECA UNIVATES: ESPAÇO DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO

Letícia Krüger[1]
Cláudia Inês Horn[2]

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo principal apresentar a Brinquedoteca Univates como um Laboratório Universitário e mostrar a sua importância como espaço de Pesquisa, Ensino e Extensão, envolvendo acadêmicos, professores, crianças, escolas e comunidade em geral. O projeto de criação e implantação da "Brinquedoteca Univates - Espaço Alternativo de Lazer e Aprendizagem", teve início há 15 anos, em 1999, em conjunto com a pesquisa "A importância de uma Brinquedoteca na Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental". No início, procurou-se inserir a Brinquedoteca como Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão, oferecendo atividades para professores e acadêmicos dos cursos de graduação e pós-graduação da Univates, para escolas de Educação Básica da região, bem como para a comunidade em geral. Ao longo do seu funcionamento, a Brinquedoteca teve como objetivo oferecer um espaço para pensar, repensar e incentivar atividades que envolvam o brincar com crianças, adolescentes e adultos, através da vivência com jogos e brinquedos, geralmente confeccionados com materiais de baixo custo. Acredita-se que, como afirma Moyles (2002) "o brincar é realizado por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem", envolvendo não só as crianças, mas também os adultos. A brincadeira e os brinquedos são de suma importância para as crianças e adultos, pois tem valor significativo para a formação social, cognitiva, psicológica, física e cultural. Segundo Santos (1995), "o brinquedo, o jogo e a brincadeira são veículos do crescimento das crianças, possibilitando a esta explorar o mundo, descobrir-se, entender-se e posicionar-se em relação a si mesma e à sociedade de uma forma natural". A Brinquedoteca trabalha com empréstimos de jogos e brinquedos alternativos, para que os acadêmicos possam oferecer tais recursos nas escolas onde trabalham, nas comunidades nas quais estão inseridos, na realização dos estágios supervisionados, além da possibilidade de confeccionar esses materiais lúdicos. Também, a Brinquedoteca Univates vem sendo utilizada como referência para as escolas de Educação Básica da região que, através de visitas, têm a oportunidade de conhecer e refletir sobre as mais variadas possibilidades que o espaço oferece. Busca-se o brincar sem compromisso, sem intervenção profissional, uma brincadeira espontânea, um brincar livre, aproveitando o indescritível prazer que o ato de brincar proporciona. Conforme Cunha (1994) "brincar sossegada, sem cobrança e sem sentir que está atrapalhando ou perdendo tempo, de modo a estimulá-la ao desenvolvimento de uma vida interior rica e a capacidade de concentração e atenção". Ao atuar também na formação de professores, através de oficinas, palestras, cursos, projetos de Extensão, a Brinquedoteca proporciona um espaço de estudo e reflexão sobre a ludicidade, debatendo questões contemporâneas articulada com referenciais teóricos. Através de oficinas, da contação de histórias, criação de novos brinquedos, planejamento de novos meios para serem desenvolvidos nas escolas, todos têm a oportunidade de vivenciar, sentir, enfim, ter uma experiência com o brincar, assim como a forma de melhor aproveitá-los. Trata-se muito mais de explorar e experimentar novas maneiras de brincar, do que apenas trabalhar com um brincar de passagem ou um brincar repleto de resultados escolarizados. Defende-se a perspectiva do brincar livre não pedagogizado ou não orientado pelo adulto para alcançar determinados objetivos de aprendizagem, mas sim um brincar com fim em si mesmo, o prazer e o desejo de brincar, de inventar muitas coisas, fantasiar e interpretar o mundo, de estar livre para "ser" outras

1 Estudante do Curso de Letras/Espanhol do Centro Universitário UNIVATES/Lajeado/RS-Brasil. Auxiliar acadêmica do Laboratório de Ensino Brinquedoteca UNIVATES. E-mail: leticia.kruger@univates.br
2 Doutoranda em Educação – UNISINOS. Mestre em Educação – UFRGS. Professora do Curso de Pedagogia – Departamento de Ciências Humanas e Jurídicas e Sociais do Centro Universitário UNIVATES/Lajeado-RS-Brasil. E-mail:clauhorn@yahoo.com.br

ISBN 978-85-8167-170-3

pessoas e personagens, um brincar ligado a experimentação e criação. Percebe-se que há uma pedagogização do brincar, onde, através do jogo educativo, intensifica-se objetivos, conteúdos, avaliações, tempos e espaços bastante fechados e planejados pelos adultos, sufocando as possibilidades de criação e experimentação. No ano de 2014 deu-se início a "Semana do Brincar", em comemoração ao Dia Internacional do Brincar, que ocorre anualmente no mês de maio. Nessa "Semana do Brincar" acontecem várias atividades, entre elas, painel, oficinas diversas, programação especial às escolas, entre outras, envolvendo alunos de escolas, acadêmicos, funcionários e comunidade em geral. Em 2016, através do Projeto de Extensão Veredas da Linguagem, o Eixo "Linguagem e Ludicidade" desenvolve momentos de estudo, planejamento e preparação de vivências lúdicas dentro do próprio laboratório da Brinquedoteca. Os objetivos centrais desse Eixo do referido Projeto de Extensão são: a) Instaurar, fortalecer e difundir experiências pedagógicas na perspectiva lúdica, tanto nos espaços universitários, quanto em ambientes escolares da comunidade; b) Possibilitar aos acadêmicos da Univates uma formação docente a partir de experimentações lúdicas, bem como da criação de espaços de estudo, reflexão e discussão sobre os referenciais teóricos envolvendo a ludicidade; c) Promover atividades lúdicas nas escolas de Educação Infantil parceiras do projeto. Ao problematizar a formação pedagógica na perspectiva lúdica, pretende-se propor atividades de extensão universitária, capazes de movimentar os projetos pedagógicos voltados à Educação Infantil, por meio de uma pedagogia comprometida com a experimentação, com a formação cultural dos professores, com o exercício de novas maneiras de ser e agir. Em síntese, tal Projeto de Extensão, busca criar espaços de formação pedagógica na perspectiva lúdica. Por fim, pretende-se, através de todas as atividades oferecidas no Laboratório da Brinquedoteca Univates, potencializar o brincar, provocar criações e problematizar as teorizações na área da ludicidade, pois é preciso inquietar-se em relação à forma cristalizada e romantizada na qual o brincar, por vezes, é teorizado nos espaços acadêmicos, envolvendo pesquisa, ensino e extensão.

**Palavras-chave:** Brinquedoteca. Ludicidade. Laboratório Universitário.

## Referências:

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar.** 2 ed. São Paulo: Maltese, 1994.

MOYLES, Janet R. Só brincar? **O papel do brincar na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, S. M. P. dos. **Brinquedoteca: sucata vira brinquedo.** – Porto Alegre: Artmed, 1995.

# DESCRIÇÃO ETNOGRÁFICA? COMO ENTENDEMOS SUA RELEVÂNCIA NA ETNOGRAFIA

Jacqueline Zilberstein[1]
Samuel Nascimento de Araújo[2]

**Resumo:** O presente trabalho tem por objetivo apresentar a descrição etnográfica como uma possibilidade de interpretação das informações do trabalho de campo. Entendemos que a etnografia se difere dos demais desenhos teórico-metodológicos porque: é baseada na pesquisa de campo; é personalizada, uma vez que o pesquisador está convivendo com o objeto de estudo e passa a ser tanto participante quanto observador; é multifatorial, pela diversidade de instrumentos de coleta de informações que se utiliza; requer um longo período de tempo no campo, de forma a ter uma imersão do pesquisador no mesmo; é indutiva, pois se utiliza da análise das informações obtidas no campo para construir uma teoria explicativa; é dialógica, pois o pesquisador pode debater suas conclusões e interpretações com os interlocutores ao passo que elas vão se estabelecendo; e é holística, uma vez que busca desvelar da forma mais completa possível o objeto a ser estudado (ANGROSINO, 2009). A etnografia é uma abordagem de caráter qualitativo e a interpretação é um elemento central na análise das informações. É fortemente sustentada pela descrição do que será observado – o local, os sujeitos, os costumes, entre outros – e é densa para poder guiar o pesquisador acerca do que aconteceu dentro do local de estudo (GEERTZ, 1996). Segundo Geertz (1996), determinados gestos, comportamentos e atitudes podem ter diferentes significações dependendo do contexto em que ocorrem. Sendo assim, cabe ao etnógrafo "aprender" sobre o contexto onde se encontra essa cultura para que possa interpretá-la, não como alguém de fora que faz apontamentos a partir de suas concepções, mas como um observador participante, que pode não fazer parte do contexto, mas o vivenciou de forma a poder realizar interpretações pertinentes àquela cultura com maior familiaridade. Nesta perspectiva que se torna importante a descrição densa – microscópica - da cultura, pois, de acordo com Geertz (idem), através dela é que o pesquisador realizará interpretações – a cerca do fluxo do discurso social – e salvará o "dito" em um discurso da sua possibilidade de se extinguir e fixá-lo em forma pesquisável. Entendemos que esse tipo de estudo se propõe a uma análise em profundidade e não tem como ser generalizadora, pois cada cultura tem suas determinadas práticas e símbolos, e apesar de algumas apresentarem semelhanças entre si, o contexto em que esta se encontra pode vir a influenciar a mesma, tornando-a assim diferente das demais (STIGGER, 2007). A partir disso podemos compreender que a descrição etnográfica trata da apresentação detalhada e em profundidade do grupo estudado e do campo de estudo onde é compartilhada a cultura. Ela busca aproximar o leitor do contexto estudado e do que é comum e do que é particular de determinado universo cultural para entender os símbolos que configuram estas culturas. Nesse sentido, nossa referência neste trabalho é a Tese de Doutorado de Stigger (2000). Stigger (idem) apresenta os grupos estudados oferecendo elementos para que o leitor compreenda os mesmos como universos culturais específicos, que possuem uma lógica própria. Tal lógica se relaciona em como estes indivíduos se apropriaram do desporto (seu objeto de estudo) e o inserem em suas vidas (STIGGER, 2000). Corroborando com Stigger (2000), Melucci (1996) expõe a importância de compreender as tendências de cultura a partir do que cerca os sujeitos estudados, por meio "[...] de uma perspectiva macrossociológica e, simultaneamente, através da consideração de experiências individuais na vida diária" (p.05). Sendo assim, entendemos que é relevante a compreensão desde o contexto no qual o estudo está sendo realizado para que através dele possamos interpretar a produção das representações que os sujeitos compartilham em determinada conjuntura e assim sendo, aproximar o leitor das interpretações realizadas a cerca do campo pesquisado. A descrição etnográfica

1 UFRGS, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, jacquezilberstein@hotmail.com.mail.
2 UFRGS, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, CAPES, araujoedf@hotmail.com.

também pode ser interpretada como importante na medida em que os estudos etnográficos podem vir a se utilizar do conceito de *pedaço* proposto por Magnani (2002). Para este autor, este termo trata de uma referência espacial, na qual há a presença regular de indivíduos que compartilham de um código de reconhecimento específico entre os mesmos. Quando um espaço, assim demarcado, transforma-se em um ponto de referência para diferenciar determinado grupo de indivíduos que o frequenta – os quais assumem particularidade quando neste espaço – ele torna-se um "pedaço" (MAGNANI, 2002). Por fim, entendemos que a descrição etnográfica se torna relevante procedimento no processo da pesquisa à medida que permite reconhecer e reconstruir a configuração do contexto particular que produz a cultura. Entender os aspectos simbólicos compartilhados por grupos específicos e sobre determinados temas, demanda, ao nosso ver, a interpretação sobre os universos particulares que os produzem. Entendemos que está aí uma referência significativa à afirmação de Geertz (1989) de que a etnografia é microscópica, pois visa interpretar em profundidade, em um conjunto de símbolos, o que produz a cultura e o que é produzido por ela.

**Palavras-chave:** Descrição etnográfica. Etnografia. Pesquisa qualitativa.

## Referências

ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante.* Porto Alegre: Artmed, 2009.

GEERTZ, C. J. Uma Descrição Densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, C. J. *As Interpretações das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989. p. 03-21

MAGNANI, J. G. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 17, n. 49, p. 11-29, 2002.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*, v. 4, n. 02, p. 03-14.

STIGGER, M. P. *Desporto, Lazer e Estilo de Vida: Uma análise cultural a partir de práticas desportivas realizadas em espaços públicos da cidade do Porto*. 2000. 321f. Tese (Doutorado em Ciências do desporto) – Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, Porto, 2000.

STIGGER, M. P. Estudos etnográficos sobre esporte e lazer: pressupostos teórico-metodológicos e pesquisa de campo. In: STIGGER, M. P.; GONZÁLES, F. J.; SILVEIRA, R. S. (orgs.). *O Esporte na Cidade: Estudos Etnográficos sobre Sociabilidades Esportivas em Espaços Urbanos.* 2 ed.. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. p. 31-50.

# DISCUTINDO A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ÁREA DAS LINGUAGENS: REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES

Denise Grosso da Fonseca
Luan Abel Pujol
Sandro Machado

A inclusão da Educação Física na Área das Linguagens se apresenta, nos últimos anos, como um grande desafio, de certa forma como um enigma a ser melhor decifrado. A partir das decisões legislativas e propostas curriculares para a Educação Básica que orientam a prática pedagógica dos professores, esse desenho curricular tem promovido debates e reflexões na busca de melhor localizá-lo como possibilidade de trato das questões curriculares e seus desdobramentos nas trilhas escolares. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio PCNEM (BRASIL, 2000, p. 125).

> A linguagem é considerada como capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido.

Nessa perspectiva temos uma compreensão ampliada de linguagem, a qual perpassa as linguagens específicas contempladas em cada componente. Assim, reforçando o que já apresentam documentos anteriores, as Diretrizes Curriculares Nacionais DCNs para a Educação Básica de 2013 confirmam que a Educação Física, juntamente com Língua Portuguesa, Língua Materna para população indígena, Língua Estrangeira Moderna, Literatura e Artes, integram a Área das Linguagens. A partir desses aspectos desenvolvemos um projeto de Pesquisa intitulado "A Educação Física na Área das Linguagens: Propostas Curriculares e Prática Pedagógica", o qual tem por objetivo geral analisar as transformações/deslocamentos da Educação Física na Educação Básica. Para debater neste Congresso, elegemos o seguinte objetivo específico que compõe nosso estudo: compreender as percepções dos professores de Educação Física do Ensino Médio acerca da entrada da Educação Física na Área das Linguagens. Os dados foram coletados a partir de entrevistas com professores de Educação Física e Supervisora Pedagógica em duas escolas públicas estaduais da cidade de Porto Alegre, considerando a política estadual de implantação da proposta do Ensino Médio Politécnico (2011- 2014), em consonância com a Resolução nº2 de 2012 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Nossa análise se apoia num marco teórico dos Estudos Culturais, buscando reverberar os achados a partir de entendimentos alinhados com a "virada linguística" (VEIGA NETO e LOPES, 2007), concepção que atribui um caráter não representacional da linguagem e sua indissociável relação com o mundo. Nesse sentido, propomo-nos a discutir possíveis deslocamentos importantes para as rupturas com imaginários que povoam o campo pedagógico, em especial da Educação Física escolar. Para compor esta discussão, trazemos falas dos colaboradores entrevistados, analisando suas compreensões sobre Educação Física, Linguagem e o entrecruzamento entre ambas. Os sujeitos pesquisados estão identificados pelas letras do alfabeto para preservar suas identidades. Inicialmente, trazemos para o debate a fala do professor RE:

> Eu acho que hoje o professor trabalhando por área, consegue ter uma concepção de educação muito mais ampla. Tu amplias a visão de educação, tu consegues perceber que a dificuldade do aluno não é só contigo. [...] e aí consegue enxergar o aluno de uma outra forma [...]. (Professor RE).

Esse professor destaca a importância do trabalho por área pela possibilidade que oferece de ampliar a visão sobre o aluno bem como sobre a Educação. Nesse sentido somos desafiados a refletir sobre a lógica curricular

ISBN 978-85-8167-170-3

que se estabelece num currículo por áreas em relação a um currículo disciplinar. Considerando a visão de Silva (2001) que o currículo pode ser entendido como uma questão de poder, na fala do professor parece haver um compartilhamento da responsabilidade/poder sobre a aprendizagem dos alunos pela possibilidade de interlocução entre os diferentes componentes curriculares da área. A manifestação de outra professora evidencia sua visão sobre as possibilidades de troca entre as disciplinas:

> A educação física é mais complicada do que trabalhar em matemática com figuras geométricas, cálculos, trajetória na física, biologia no conhecimento do corpo entendeu? Então não trabalhamos especificamente nas linguagens essa interdisciplinaridade. Eu posso fazer isso com biologia e não simplesmente fazer com a língua portuguesa, inglês. [...] a educação física se assemelha muito à biologia, física, química, e até com a matemática (Professor AD).

Continuamos nossa análise problematizando a colocação da professora AD, quando a mesma se manifesta a respeito da ideia de que, através da Educação Física, certos conteúdos são mais difíceis de se trabalhar do que outros componentes curriculares. Isso nos leva a questionar o modo como se desenvolve nossa formação inicial. Dentro de uma lógica biologicista, por exemplo, fica mais difícil refletir as questões da Educação Física a partir de uma matriz como a das linguagens. Poder se enxergar, enquanto educador físico na Área das Linguagens, é um exercício que demanda um nível de desconstrução de certas identidades há tempos estabelecida nesse contexto. Outro professor também expressa sua visão colocando como uma limitação o pertencimento da Educação Física à área em pauta.

> Quando se pensa em Educação Física e a Área de Linguagens, parece que só tem a expressão corporal, a linguagem corporal pra oferecer, enquanto que com os outros componentes da área das Ciências da Natureza a contribuição é muito mais ampla, muito maior (Professor AN).

Fomos forjados numa lógica em que, segundo Veiga Neto e Lopes (2007), buscamos sempre um suposto fio condutor que permita amarrar todos os elementos de um determinado fato ou ideia num único conjunto. Nesse sentido, a noção de pertencimento a uma classe, no caso a Educação Física na área das linguagens, depende do que estipulamos ser a classe, ou com quais regimes de verdade conectamos o conceito de Educação Física. Assim, ao nos depararmos com as dificuldades expostas e evidenciadas na escola, desafiamo-nos a pensar que todo entendimento, ou tipos de pensamento, estão comprometidos ou subjugados a interesses e valores sociais e culturais. Estas e outras questões que não se encontram discutias neste texto nos levam a pensar que os professores de Educação Física parecem não compreender seu lugar entre as demais disciplinas da Área das Linguagens. Por outro lado, notamos que os contextos das políticas de Estado atuais não garantem condições de trabalho para os educadores que atuam nas escolas, dificultando ainda mais o desenvolvimento de ações que os mobilizem ao encontro do êxito das orientações curriculares oficiais. Nessa perspectiva o estudo nos indica que existem questões a serem melhor discutidas e compreendidas quando se trata da inclusão da Educação Física na Área das Linguagens o que nos leva a indagar: - Quais as possibilidades de que as novas propostas curriculares possam promover deslocamentos significativos no âmbito da Educação Física no Ensino Médio?

**Palavras-chave:** Educação Física. Área das Linguagens. Ensino Médio.

## Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

VEIGA NETO, A. E LOPES, M.C. Identidade, cultura e semelhanças de família: as contribuições da virada linguística. In: BIZARRO, R.(org.), Eu e o outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais. Porto: Areal, 2007. p. 19-35. ISBN: 978-972-627-973-0.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade*: *uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, 2a ed, 11a reimpressão.

# EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Alexandra da Silva D'Avila[1]
Lisandra Oliveira e Silva[2]
Tiago Matos Braga[3]

**Resumo:** Este Resumo é fruto do Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), intitulado **"Educação Física na Educação Infantil: O papel do professor de Educação Física"**, que vem sendo realizado desde o segundo semestre de 2015. Este Trabalho apresenta alguns anseios referentes à Educação Física (EF) na Educação Infantil procurando refletir sobre o trabalho realizado com as crianças nessa etapa de vida, compreendida de 0 a 5 anos, bem como, a importância de se ter experiências diversas da cultura corporal do movimento, a partir de um trabalho direcionado e específico para essa faixa etária. A Educação Infantil é uma fase de extrema importância para o desenvolvimento motor, sócio afetivo e cognitivo da criança de 0 a 5 anos. É nessa fase que se necessita proporcionar às crianças experiências diversas da cultura corporal de movimento, não somente para prepará-las para as fases futuras, mas, para que possam viver sua infância em sua integralidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) enfatiza que a EF é Componente Curricular obrigatório da Educação Básica, e, a Educação Infantil trata da primeira fase desta. A partir dessas reflexões e de conversas com professoras Unidocentes de escolas públicas, percebemos a necessidade de se trabalhar de forma específica nessa fase, enfatizando a importância do papel do professor de EF na Educação Infantil. Dessa forma, o Trabalho tem como objetivo compreender e analisar a importância do professor de EF na Educação Infantil, especialmente, para contribuir com o desenvolvimento da criança nesta etapa da Educação Básica. O problema de pesquisa ficou configurado na seguinte questão: **Qual o papel do professor de Educação Física na Educação Infantil?** Destacamos que na Educação Infantil é de suma importância que se possibilite à criança experiências diversas, visando o desenvolvimento social, cognitivo e motor. Assim, entendemos ser primordial uma variedade de experiências direcionadas e de acordo com a especificidade dessa fase, que possa ser significativa para o bom desenvolvimento das crianças ao longo da vida. Desse modo, o professor de EF pode e deve trabalhar em conjunto com o professor Unidocente, unindo seus conhecimentos em prol de uma experiência enriquecedora para docentes e alunos. De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), uma das propostas pedagógicas para a Educação Infantil considera os princípios éticos, políticos e estéticos:

> 1.1 Contemplam os princípios éticos no que se refere à formação da criança para o exercício progressivo da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum.
> 1.2 Contemplam os princípios políticos no que se refere à formação da criança para o exercício progressivo dos direitos e dos deveres da cidadania, da criticidade e do respeito à ordem democrática.
> 1.3 Contemplam os princípios estéticos no que se refere à formação da criança para o exercício progressivo da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (p. 31).

A revisão de literatura realizada até o momento, vem discutindo que a criança necessita de uma atenção especial para o seu desenvolvimento integral. A partir disso, se percebe a importância do trabalho social, cognitivo, afetivo e motor para esta etapa do desenvolvimento, levando em consideração as características

1 Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Curso de Licenciatura em Educação Física, alexandra.sdavila@gmail.com.
2 UFRGS, Docente do Curso de Graduação em Educação Física, lisgba@yahoo.com.br.
3 UFRGS, curso de licenciatura em Educação Física, matosbraga@gmail.com.

individuais da criança, construídas junto ao meio em que está inserida. A relação professor/aluno precisa ser construída de forma conjunta entre escola e comunidade, fortalecendo, assim, o trabalho na Educação Infantil. Além disso, o professor precisa estar atento à necessidade de mediar conflitos, ensinando à criança a conviver com as outras e saber se colocar no espaço que não é seu, mas de todos, e, assim, aprender a socializar, a dividir, deixando de lado um pouco do egocentrismo, ou, aprendendo a conviver com ele, tão presente nessa fase do desenvolvimento humano. De acordo Oliveira (2002):

> O estudo do papel do educador junto às crianças não pode descuidar das relações que elas estabelecem entre si nas diferentes situações. Atos cooperativos, imitativos, diálogos, disputas de objetos e mesmo brigas, entre tantos outros, são grandes momentos de desenvolvimento. Todas essas situações são frequentes nas creches e pré-escolas, devendo os professores criar situações para lidar positivamente com elas (p. 141).

Para realização deste Trabalho, utilizaremos como procedimentos para obtenção da informação análise de documentos, observação participante das aulas de EF e das Unidocentes, registros em Diários de Campo, entrevista com docente de EF e questionário para que as professoras Unidocentes possam expressar suas opiniões sobre as implicações do Componente Curricular EF nesta fase da vida da criança. Em setembro de 2015 iniciamos uma busca por escolas da Rede Municipal da cidade de Porto Alegre que tivessem o professor de EF atuando na Educação Infantil, e, objetivemos contatos de escolas nesse perfil. Do mesmo modo, realizamos uma pesquisa no site da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED) e contatamos mais algumas escolas. A partir disso, em outubro de 2015 entramos em contato com as escolas e fizemos uma sondagem inicial sobre o número de turmas de Educação Infantil, os dias das aulas de EF, o tempo de atuação do professor de EF na escola, e, a disponibilidade da escola em receber-nos para a realização da pesquisa. A escola selecionada foi a Jardim das Bromélias[4], que conta com um professor de EF inserido há mais tempo na Educação Infantil, em relação as outras escolas. O fato de a escola ser próximo de nossa residência também foi importante no momento da escolha desta escola. Após a aceitação da escola, iniciamos os trâmites legais junto á SMED para nossa inserção na instituição. Neste momento, estamos iniciando o trabalho de campo na escola de Educação Infantil Jardim das Bromélias da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. Por parte da escola, fomos bem recebidos e estamos nos organizando para acompanhar o cotidiano desta escola duas vezes por semana, observando as aulas de EF e seu dia a dia. Com a realização desta pesquisa, esperamos compreender como seria uma "boa aula" de EF, bem como qual seria o papel do professor de EF na Educação Infantil, sobretudo, procurar refletir quem deve ser o docente responsável pela EF nesta etapa da Educação Básica. Por fim, enfatizamos que cada criança possui seu tempo de aprendizagem e é preciso saber respeitá-lo, criando um contexto de ludicidade que seja atrativo para que essa criança desperte o interesse pelos saberes a serem aprendidos e os novos desafios que serão propostos.

**Palavras chave:** Educação Física. Educação Infantil. Professor de Educação Física.

## Referências

BRASIL. Constituição (1996). Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil/Ministério da Educação**. Brasília, DF v.2, 2006.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002.

4 Nome fictício da escola.

# EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA: DESAFIOS E POSSIBILIDADE

Lucas Lopez da Cruz[1]
Marcio Cardoso Coelho[2]
Filipe Ribas de Aguiar[3]
Francisco Goldschimdt Filho[4]

**Resumo:** Este estudo trata-se de um ensaio que tem por objetivo mapear a produção científica sobre as implicações da Educação Física (EFI) na Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como tecer algumas possibilidades para a mesma, na perspectiva da pedagogia crítica (FREIRE, 1970). A história da EJA no Brasil pode ser compreendida como uma busca por direitos que estão manifestados na Constituição Federal (CF) de 1988 (PEREIRA, 2013). Em sua grande maioria, o público que busca a EJA é das classes mais populares (FREIRE, 2015a), sendo repleto de experiências e conhecimentos adquiridos anteriormente (FREITAS, 2007; OLIVEIRA, 2007; SOARES; VENÂNCIO, 2007; FRIEDRICH et al, 2010; VARGAS; GOMES, 2013; EVANGELISTA; MENEZES; COSTA, 2015), tendo como fundamental na prática educacional que o professor os leve em consideração no momento de elaborar e ministrar as suas aulas. A partir deste contexto, a EFI passa também a fazer parte do cenário de vida dos alunos, que muitas vezes são marcadas pelo descaso e falta de oportunidades. Para buscar entender os objetivos da EFI na EJA realizamos uma revisão, do que já se escreveu sobre esta temática no cenário nacional. Após este processo, tecemos nossas interpretações acerca do que acreditamos ser fundamental ao desenvolver a disciplina de EFI na EJA. Como forma mapear o estado da arte, realizamos uma busca no portal de periódicos e no banco de teses da Capes, cruzando os descritores "Educação Física" e "Educação de Jovens e Adultos". Ao final deste levantamento, chegamos ao total de 12 estudos. A questão da heterogeneidade e da grande diferença de idade entre os alunos da EJA foi questão recorrente em boa parte dos estudos (AVANCE, SILVA E VENTORIM, 1999; PEREIRA, 2013; CAMILO, 2014; COSTA E HAGE, 2014 OLIVEIRA, SOUSA E MELOM, 2015). A partir do que encontramos na literatura procuramos refletir sobre: o que compete a EFI enquanto modalidade de ensino da educação básica na EJA? O que deve ser o ponto central da disciplina, tendo em vista o público tão heterogêneo que atende? Como apontado pelos estudos, o público que compõe a EJA, em sua grande maioria, é constituído de sujeitos das classes mais populares (FREIRE, 2015a; 2015b), buscando qualificação profissional. No entanto, para além disso, uma das premissas da modalidade está na configuração de educação equalizadora e restituidora dos direitos de jovens e adultos. E estas ações só serão possíveis se o educador, que almeja uma educação libertadora, problematizadora (FREIRE, 2015b), engajado com as propostas da EJA, aborde suas aulas de forma democrática, e em diálogo com eles debater e vivenciar as mais variadas formas de manifestação da cultura corporal de movimento, para uma prática emancipatória. Após a análise do campo da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos compreendemos a heterogeneidade como um fator gerador/motivador para a produção das aulas de EFI que levem em conta a construção de um diálogo crítico a respeito de cultura corporal de movimento. Seguindo os preceitos de Paulo Freire, acreditamos que a EFI deva preocupar-se em auxiliar no desenvolvimento da conscientização, autonomia e criticidade dos seus alunos. Por fim, acreditamos que os preceitos levantados nas obras de Paulo Freire possam ser fundamentais para as abordagens durante as aulas de EFI. Sendo assim, defendemos que o professor, engajado em com uma educação libertadora, estimule seus alunos a desenvolver a consciência política, que sejam questionadores da realidade na qual estão inseridos, que desenvolvam a autonomia e seu senso crítico, corroborando com a perspectiva de Reis (2011); e Reis; Molina Neto (2014) que ressaltam que os professores precisam se conscientizar de que necessitam trabalhar mais com o aluno e não sobre eles.

**Palavras-chave:** Educação Física. Educação de Jovens e Adultos. Paulo Freire.

1 UFRGS. Mestrando em Ciências do Movimento Humano, Bolsista CNPQ, lucasofg3@hotmail.com.
2 UFRGS, Mestrando em Ciências do Movimento Humano, cardosocoelhomarcio@gmail.com
3 UFRGS, filipe.rag@hotmail.com
4 UFRGS, lucasofg3@hotmail.com

## Referências

AVANCE, Alessandro; SILVA, Alex Aziel da; VENTORIM, Silvana. Estágio Supervisionado em Educação Física: uma experiência com educação de jovens e adultos. Motrivivência, Ano XI, n. 13, p. 205-217 Novembro/1999.

CAMILO, Christiane de Holanda. As possibilidades de atuação da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos para a relação intergeracional na educação em direitos humanos. Motrivivência, v. 26, n. 43, p. 245-261, dezembro/2014.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. O trabalho docente na educação de jovens e adultos na Amazônia Paraense: a educação física em questão. Instrumento, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, jul./dez., 2014.

EVANGELISTA, Alessandra Reis; MENEZES, Janaína S. S.; COSTA, Fábio Luciano O. O Direito à EJA nas Constituintes e LDBs Brasileiras (1934 – 1996). Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba , v. 10, n. 25, p. 211-228 maio/ago. 2015.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. São Paulo: Paz e Terra 3ª ed, 1978. 150p.

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo, Paz e Terra, 22ª ed., 2015a.33 p. 2015a.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 59 ed. rer. e atual, 2015b. 253p.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. Educar, Curitiba, n. 29, p. 47-62, 2007.

FRIEDRICH, Márcia; BENITE, Anna M. Canavarro; BENITE, Claudio R. Machado; PEREIRA, Viviane Soares. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. Ensaio, aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr/jun, 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. Educar, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007.

OLIVEIRA, João Paulo do Santos; SOUSA, Fábio Cunha; MELO, Maíra da Rocha. Produção do conhecimento em Educação Física no chão da escola através do estágio supervisionado: relato de experiência com estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Motrivivência, v. 27, n. 45, p. 247-261, setembro/2015.

SOARES, Leôncio; VENÂNCIO, Ana Rosa. Tensões, contradições e avanços: a educação de jovens e adultos em uma escola municipal de Belo Horizonte. Educar, Curitiba, n. 29, p. 141-156, 2007.

PEREIRA, Giane Moreira dos Santos; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Representações sociais de Educação Física por alunos trabalhadores do ensino noturno. Motriz, Rio Claro, v.14, n.1, p.53-62, jan./mar, 2008.

PEREIRA, Ricardo Reuter. Diálogos sobre a educação física na educação de jovens e adultos numa perspectiva freireana. Tese (doutorado), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2013. 163f.

REIS, José Antônio Padilha dos. As trajetórias de vida dos estudantes-trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos: os significados da Educação Física. Um estudo de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Dissertação (mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, 2011. 216f.

REIS, José Antônio Padilha dos; MOLINA NETO, Vicente. "Pensei que tava na aula de ciências" ou os significados da Educação Física na Educação de Jovens e adultos. Pensar a Prática. Goiânia, v. 17, n. 3, p. 636-650, jul./set. 2014.

VARGAS, Patrícia Guimarães; GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 449-463, abr./jun. 2013

# EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: ANÁLISE DOS FATORES QUE DIFICULTAM UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA BEM SUCEDIDA

Daniel Teixeira Maldonado[1]
Sheila Aparecida Pereira dos Santos Silva[2]

**Resumo: Introdução:** Durante os séculos XIX e XX, professores de Educação Física (EF) que atuam em escolas brasileiras foram influenciados por diversos agentes: a instituição militar, os médicos, os pertencentes à área do esporte. Esse contexto de influências resultou diferentes práticas pedagógicas, algumas pautadas nos modelos ginásticos europeus, algumas no esporte de alto nível, com objetivos como obter saúde por meio de hábitos saudáveis e higiênicos, desenvolver a aptidão física e, posteriormente, a aptidão esportiva. No final do século XX e início do século XXI começam a surgir propostas com o objetivo de estimular o pensamento crítico dos estudantes sobre as manifestações da cultura corporal de movimento (BRACHT, 1999). A elaboração de práticas pedagógicas no cotidiano escolar dos professores de EF, portanto, é fruto de diferentes visões de mundo. Isso implica no currículo escolar. O currículo criado no cotidiano escolar pelos professores pressupõe que as diferentes formas de tecer conhecimentos dialogam e se integram umas com as outras, ocasionando resultados diversos e provisórios. Os *praticantespensantes* que atuam nas escolas criam currículos únicos, inéditos, irrepetíveis, condicionados por problemas e dificuldades que vivenciam no seu cotidiano, pelos diferentes e múltiplos momentos de suas vidas pessoais e profissionais, de acordo com suas diversas subjetividades, em relação com diversas redes de conhecimentos e sujeitos que habitam os cotidianos das escolas, fisicamente ou não. Essa forma de compreender currículo escolar contraria perspectivas consolidadas que os entendem como uma sucessiva reprodução do que foi previsto e prescrito (OLIVEIRA, 2012). Ao entendermos o currículo com uma experiência de vida, dinâmica e compartilhada entre diferentes sujeitos que vivem em determinado tempo e espaço, o objetivo desse estudo foi analisar as principais dificuldades percebidas por professores de EF que atuam em escolas municipais de São Paulo para efetivar a sua prática pedagógica. Além disso, comparar percepções sobre fatores que influenciam de forma negativa a implementação dos currículos de EF, considerando tempo de conclusão da formação inicial, tempo de atuação nessa rede, tempo de atuação em uma mesma escola, e localização das escolas em que atuam, se em regiões centrais ou periféricas. **Método:** O estudo foi realizado na zona leste da cidade de São Paulo. Trata-se de uma pesquisa descritiva, com amostra não probabilística intencional composta por 79 professores de Educação Física de 37 escolas de ensino fundamental, cujas informações foram coletadas por meio de entrevista tendo como roteiro aspectos que resultaram da pesquisa de Maldonado (2012). O entrevistado classificava, numa escala de 1 a 7, aqueles que menor ou maior dificuldade apresentava à sua prática pedagógica. A análise estatística foi realizada com o auxílio do software SPSS, versão 21.0, e os resultados foram apresentados com frequência, porcentagem, média e desvio padrão para identificar o nível de influência de cada um dos fatores pesquisados. Foi utilizado o teste U de Mann-Whitney com nível de significância de 5%, para comparar a pontuação dos fatores intervenientes dos seguintes grupos: a) professores com formação até a década de 80 e aqueles formados após a década de 90; b) professores com até 10 anos de experiência na mesma escola e aqueles com mais de 10 anos; c) professores com até 10 anos de experiência na rede municipal e aqueles com mais de 10 anos de experiência; d) professores que atuam em escolas periféricas e aqueles que atuam em regiões mais centrais da Diretoria Regional de Educação analisada. **Resultados:** A pontuação de nenhum fator seguiu a distribuição normal. Foram identificados 25 fatores que dificultam a implementação dos currículos de EF na rede de ensino pesquisada. Oito fatores

1 Doutorando em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu e professor do Instituto Federal de São Paulo, danieltmaldonado@yahoo.com.br.
2 Docente dos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu, sheila.silva@uol.com.br.

foram classificados como aqueles que apresentam dificuldade extrema para a prática pedagógica, sendo eles: alteração da função social da escola; formação continuada oferecida pela rede; remuneração do professor; condições para a educação inclusiva; reorientação curricular; postura dos alunos com os estudos; número de alunos por turma; jornada de trabalho extensa. Dez fatores foram classificados como os que dificultam muito, sendo eles: participação da família na vida escolar; indisciplina dos alunos; influências climáticas; transferência de alunos; descontentamento profissional; dificuldade dos alunos com os conteúdos; diálogo entre médico e professor; visão da comunidade escolar sobre a EF; relação com os espaços de lazer próximos da escola; relação da escola com a comunidade. Sete fatores foram classificados como os que dificultam pouco a implementação dos currículos de EF nas escolas pesquisadas: existência de cuidadores na escola; resistência a novos currículos; relação interpessoal entre os alunos; respeito à diversidade cultural na escola; barulho causado pelas aulas de EF; trânsito para chegar até a unidade escolar; trabalho em conjunto entre as disciplinas. A maioria dos fatores se situaram em um contexto mais amplo, nos determinantes macroestruturais da prática educativa e em toda a rede de relações, o que inclui a organização do trabalho pedagógico, as estruturas de poder e de decisão, os níveis de participação dos seus agentes, a disponibilidade de recursos humanos e materiais. Tais fatores, de acordo com André (2008) se enquadram nas dimensões Sociopolítica/Cultural e Institucional/Organizacional. Poucos fatores possuem relação com a dimensão Instrucional/Pedagógica que se situa nas vivências escolares de ensino e onde se inserem os objetivos e conteúdos de ensino, as atividades e o material didático, a linguagem e outros meios de comunicação entre educador e educando, e as maneiras de avaliação do ensino e da aprendizagem. Ao analisar esses resultados, podemos afirmar que a maioria dos docentes de EF considera que as questões pedagógicas não são as que mais dificultam sua prática pedagógica. Para esse grupo de professores seriam necessárias alterações radicais nas políticas públicas voltadas para a educação, na estrutura da relação entre a escola e os órgãos centrais dessa rede de ensino, e na organização da unidade escolar para que o seu trabalho fosse realizado com maior qualidade. Não houve diferenças na forma de perceber os fatores pesquisados entre docentes formados em diferentes décadas, com maior ou menor tempo de experiência, e que atuam em diferentes regiões.

**Palavras-chave:** Educação Física Escolar. Currículo. Cotidiano Escolar.

## Referências

ANDRÉ, M. D. E. A. *Etnografia da Prática Escolar*. 14ª. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. *Caderno Cedes*, ano XIX, nº 48, agosto/1999.

MALDONADO, D. T. *Implementação da proposta curricular de Educação Física do município de São Paulo:* análise a partir do cotidiano escolar. [Dissertação]. São Paulo (SP): Universidade São Judas Tadeu; 2012.

OLIVEIRA, I. B. *O currículo como criação cotidiana.* Rio de Janeiro, FAPERJ, 2012.

# ESTÁGIO SUPERVISIONADO I: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Josué Rauber[1]
Jean Johans [2]
Cloé Agostini Scheid[3]
Leandro Oliveira Rocha[4]

**Resumo:** O presente estudo consiste no relato de experiência docente no Estágio Supervisionado I – Anos Iniciais do Ensino Fundamental, realizado no segundo semestre de 2015. A prática docente foi desenvolvida em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental localizada no interior do município de Arroio do Meio/RS. Devido a sua localização o educandário, desde maio de 2011 é considerado pelo Ministério da Educação (MEC) uma Escola da Terra. Este programa tem como principal objetivo promover a melhoria de acesso, permanência e aprendizagem dos alunos do campo e, muito por isso, é considerada pela comunidade local como espaço de vivência social e cultural. A escola conta com o total de 35 alunos desde o Nível A (crianças de 4 a 5 anos) até o 5º ano (crianças de 10 a 11 anos). O grupo escolar é composto por seis professores sendo três professoras titulares de turma e três professoras especializadas (uma delas a professora de Educação Física). A escola tem somente uma funcionária responsável pela limpeza e merenda escolar e a diretora é, ao mesmo tempo, professora das turmas do 2º e do 3º ano. A prática docente foi realizada no turno da manhã, junto à Turma Multisseriada do 4º e do 5º ano, composta por 16 alunos (8 meninas e 8 meninos) de 9 a 11 anos. As aulas foram desenvolvidas no Salão da Comunidade Católica, localizo a 200 metros da escola, área verde ao lado da escola e na pracinha da mesma. Com base no Projeto Político Pedagógico da escola, nos planos de trabalho da professora titular de Educação Física e nas observações da turma, a proposta pedagógica do estágio foi elaborada a parir do seguinte objetivo: desenvolver a cooperação, a solidariedade e o respeito às diferenças sociais e corporais, bem como favorecer o desenvolvimento da consciência corporal e o aprendizado sobre as diferentes culturas. Objetivo esse que vai ao encontro com a proposta de Educação Física que problematize a cultura corporal do movimento humano (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Nesse caso, indo para além do mero exercício de certas habilidades e destrezas corporais, corroborar para o desenvolvimento da autonomia e das dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais, visando contribuir para democratização e humanização (BRASIL, 1998; OLIVEIRA, 1986). A Educação Física escolar, nesse sentido, representa a possibilidade de "desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história", exteriorizadas pela expressão corporal através de jogos, danças, lutas, ginásticas, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica dentre outras, as quais podem ser "identificadas como formas de representações simbólicas historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas" (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26). Pensando assim, foram selecionados os seguintes conteúdos: Ginástica – com ênfase na experimentação corporal e vivência de elementos como rolamentos e apoios invertidos; Rodas cantadas e danças folclóricas gaúchas (dança do Caranguejo); Mini-vôlei e jogos pré-desportivos – visando potencializar a coletividade e situações de *fair play* (MESQUITA, 1995); *Goalball* – a fim de propor atividades diferenciadas e de inclusão; e Jogos Cooperativos – com o intuito de contribuir para a manutenção de hábitos sociais relativos à confiança mutua, ao respeito e aceitação, ao espírito de grupo, à ludicidade, ao bom humor e

1 Centro Universitário UNIVATES, Educação Física Licenciatura, joso_rauber@hotmail.com
2 Centro Universitário UNIVATES, Educação Física Licenciatura, jeanjohans@hotmail.com
3 Professora de Educação Física concursada do município de Arroio do Meio, ccscheid@hotmail.com
4 Centro Universitário UNIVATES, leandro.rocha@univates.br

ao pensamento coletivo (BROTTO, 2002). Ao longo da prática docente, foram confeccionados brinquedos com materiais alternativos (peteca e pipa) para estimular a cooperação, a coordenação fina, o comprometimento com as aulas e o conhecimento desse brinquedo da cultura popular; realizamos uma Gincana, em parceria com a equipe diretiva e todos os professores da escola; participamos com os alunos nas Olimpíadas Escolares de Arroio do Meio, nas modalidades de futsal e mini-vôlei; e, nos dias de chuva, desenvolvemos os "jogos inteligentes" (dama, xadrez e moinho) e atividades rítmicas como os escravos de Jó, com taquaras ao chão onde alguns alunos manipulavam as taquaras enquanto outros pulavam. As aulas mantiveram a mesma rotina já estabelecida pela professora titular: era feita a chamada de presenças na sala de aula; no local da aula era feita uma roda de conversa para explicar a proposta de aula, seguido por um alongamento; após o momento principal da aula, onde as práticas pedagógicas eram desenvolvidas; e, por fim, a turma era reunida para o diálogo final. Dentre os resultados do estágio, destacamos os aprendizados dos alunos e nosso, como futuros professores de Educação Física. Durante a realização das aulas, percebemos que a turma como um todo desenvolveu ainda mais as atitudes e comportamento, principalmente no que se trata ao compromisso com as regras dos jogo/brincadeiras e normas de conduta previamente estabelecidas, bem como a ajuda mútua. A turma potencializou suas ações cooperativas, compreendeu que os conteúdos fazem parte da nossa cultura, que é fundamental conhecer e respeitar a diversidade cultural e que o diálogo é um momento importante para o aprendizado. Para nós, o estágio foi um período de intenso aprendizado sobre a docência na escola. Por um lado, compreendemos melhor como elaborar um plano de trabalho coerente, desenvolver práticas pedagógicas e assumir o ofício de professor. Por outro, compreendemos que o trabalho docente vai para além das aulas, consiste nas relações estabelecidas na escola. Nesse caso, o período de seis meses em que estivemos na escola foi marcado pela relação muito próxima com toda a instituição, pela confiança, pelo auxílio, pela alegria, pelo acolhimento e pelo contato direto com toda comunidade escolar. Nesse sentido, entendemos que o Estágio Supervisionado compreende a experiência de docentes que contribuem para a formação humana e de professor. Cremos que a oportunidade de construir as aulas e de vivenciar a docência na escola, sustentando nossas práticas pedagógicas com a teoria, foi muito importante para a nossa formação. A teoria não pode ser vista como algo engessado, mas como o aporte que sustenta nossos objetivos, metodologias e conteúdos. E a prática, por sua vez, também não algo fechado, mas sim, uma construção conjunta, maleável e passível de adaptações necessárias para potencializar as aprendizagens. Por fim, acreditamos que a plasticidade e a capacidade de criar e recriar tem que ser uma virtude do professor de Educação Física.

**Palavras-chave:** Educação Física. Escola. Estágio Supervisionado. Relato de experiência.

## Referências

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BROTTO, F. O. *Jogos Cooperativos:* o jogo e o esporte como um exercício de convivência. Santos: Projeto Cooperação, 2002.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física.* São Paulo: Cortez, 1992.

MESQUITA, I. O ensino do voleibol: proposta metodológica. In: GRAÇA; OLIVEIRA (Org.). *O Ensino dos Jogos Desportivos.* 2ª ed. Porto: Universidade do Porto, 1995.

OLIVEIRA, V. M. *O que é Educação Física?* 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA: APROXIMAÇÕES ENTRE A CONDIÇÃO HUMANA, CULTURA E EDUCAÇÃO

Andressa Marques da Silva[1]
Bhianca Conterato Patias[2]
Caroline Foggiato Ferreira[3]
Renata Nascimento Duarte[4]

**Introdução:** O foco desse trabalho é tematizar a formação de professores e tentaremos introduzir esse complexo tema a partir da relação entre condição humana, cultura e educação. A tentativa é relacionar a condição humana com o "ser professor" evidenciando que da mesma forma como nos constituímos humanos e produtores de cultura pelas relações, assim também ocorre no trabalho docente. Sob esse pressuposto, busca-se entender as relações dos professores com a prática pedagógica, evidenciando a experiência, reflexão e compartilhamento de conhecimentos entre os pares como pontos principais da discussão. Trataremos sobre a formação de professores e, particularmente, sua especificidade no campo da Educação Física. **Metodologia:** Esse estudo caracteriza-se por ser uma "pesquisa teórica" que segundo Demo (1985) "é aquela que monta e desvenda quadros teóricos de referência". Em outras palavras, buscaremos conhecimentos na literatura a fim de enriquecer o debate sobre a temática, possibilitando compreender melhor a formação de professores. **Resultados:** A constituição do ser humano enquanto humano não é natural. Como explica Chauí (2007, p.128) "há entre o homem e a Natureza uma diferença essencial: esta opera mecanicamente de acordo com as leis necessárias de causa e efeito, mas aquele é dotado de liberdade e razão, agindo por escolha, de acordo com valores e afins". Ao "desnaturalizar o ser humano" pode-se vislumbrar a condição humana moldada pela cultura, pois abarca "a relação que os humanos, socialmente organizados, estabelecem com o tempo e com o espaço, com os outros humanos e com a Natureza, relações que se transformam e variam" (CHAUÍ, 2007, p.128). A condição humana ocorre pelo processo de inserção dos indivíduos na cultura e por ser assim, esse movimento de humanização perpassa um constante renascer. Cada sujeito que nasce e se nutre da cultura, passa a ser produtor da mesma, assim como aquele sujeito que ao "encarar a sua finitude", deixa o mundo e transpõem a cultura como herança para a continuidade humana. Por isso, as relações entre os indivíduos são fundamentais para a própria existência da condição humana, pois é a partir do convívio com o meio que o humano aprende a "ser". Significa dizer que a cultura é produzida através das relações humanas. Todavia o que as capacita/potencializa na produção, recriação e perpetuação cultural? A resposta está relacionada ao fato de que as relações humanas são mediadas por um conjunto de regras e comportamentos, conhecidos pela designação de "Educação". Assim, segundo Kant (1996) apud Ribeiro e Zancanaro (2011), a humanização ocorre a partir da Educação e, dessa maneira fica evidente que essa última realiza a cultura transformando-a. A partir desse entendimento – no qual as relações humanas moldadas pela educação realizam/tematizam a cultura e assim se torna possível a constituição humana, - busca-se compreender a constituição do "ser professor". Da mesma forma que as relações entre os indivíduos são primordiais para a constituição do "ser humano", a complexidade das relações humanas no e do trabalho docente são as responsáveis, em grande medida, pela formação do "ser professor". Em outras palavras, o professor aprende a "ser professor" estabelecendo relações educativas com o meio escolar, reproduzindo e produzindo cultura. Nessa direção, Tardif (2014) coloca que os saberes do professor são produzidos no cotidiano

1 Universidade Federal de Santa Maria, Mestrado em Educação Física, dessa_mks@hotmail.com.
2 Universidade Federal de Santa Maria, Curso de Educação Especial, bhiiancacp@gmail.com.
3 Universidade Federal de Santa Maria, Curso de Educação Física, cfoggiato@gmail.com.
4 Universidade Federal de Santa Maria, Curso de Educação Física, renata_duarte05@yahoo.com.br.

de sua própria prática docente, inclusive nas interações que os docentes estabelecem com os demais atores. Tais relações (com alunos, direção, comunidade, etc.), além de produzir saberes, produzem cultura: "a cultura docente em ação" (TARDIF, 2014, p.49). Ao compactuar da ideia, que os saberes do professor, (esses mesmos que formam "a cultura docente em ação") podem ser gerados e modificados na prática docente, fica claro que o saber está em constante transformação e evidencia que o ser humano e o "ser professor" não se encontram "prontos" e sim modificam-se de acordo com as experiências concebidas no âmago de sua vida e, particularmente em sua prática pedagógica. Partindo disso, a experiência entendida como um acontecimento que produz efeitos no ser humano é a responsável, em grande medida, pela constituição do mesmo. "É experiência aquilo que "nos passa", ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação" (LARROSA BONDÍA, 2002, p.26). Nesse sentido, as experiências docentes ganham destaque na formação do professor, pois mobilizam saberes em meio a confluência das dimensões pessoais e profissionais e destas com as condições objetivas contextuais em que o trabalho docente acontece. No entanto, há que se dizer que a experiência pela experiência não revela ou produz saberes docentes, pois demanda, fundamentalmente de um processo de reflexão sobre a mesma. Entre a experiência e a reflexão há inter-relações, que, quando isoladas, não são capazes de produzir os mesmos "efeitos". Em outras palavras, experiência e reflexão se complementam formando, no âmbito educacional, novos saberes, concepções e auxiliando na formação do professorado. Mais especificamente no campo da Educação Física, Molina Neto, Bossle e Wittizorecki (2010, p.143) também colocam a "experiência docente como eixo central para pensar a formação de professores" da área. Esses autores revelam a preocupação em tornar o professor "autor" de sua prática docente. Esse empoderamento de "ser autor" é possível através da reflexão, problematização e transformação de suas experiências. A importância das experiências docentes e a reflexão sobre elas no contexto da formação é um tema bastante discutido na literatura educacional. Mesmo em diferentes autores com distintas concepções a respeito do saber e formação docente, pode-se encontrar afinidades no que tange a relevância do professor considerar as experiências escolares cotidianas, no intuito de (re)pensar suas práticas pedagógicas. Por fim, ao entender que as relações dos professores no cotidiano escolar produzem saberes e, que a reflexão e o compartilhamento de conhecimentos entre os pares são primordiais para a constituição do "ser professor", é possível destacar que formação docente melhor se desenvolve quando pautada por tais critérios. Isso requer uma formação que considere os conhecimentos e experiências docentes, promovendo a reflexão sobre estes e a troca entre os pares, partindo do princípio de que a formação é um processo em construção.

## Referências

CHAUÍ, M. *Filosofia*. Editora Ática, São Paulo, 2007.

DEMO, P. *Introdução à Metodologia da Ciência*. 1ª ed. São Paulo: Editora Atlas S. A., 1985.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. *Revista Brasileira de Educação*, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em fevereiro de 2016.

MOLINA NETO, V; BOSSLE, F.; WITTIZORECKI, E. S. Formação de professores de Educação Física. p.131-146. In: TERRA, Dinah Vasconcellos; SOUZA JÚNIOR, Marcílio (Orgs). *Formação em Educação Física & Ciências do Esporte: políticas do cotidiano*. Editora Hucitec, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, São Paulo/ Goiânia, 2010.

RIBEIRO, S.; ZANCANARO, L. *Educação para a liberdade – uma perspectiva kantiana*. Revista Bioethikos-Centro Universitário São Camilo, p.93-97, 2011. Disponível em: http://www.saocamilo-sp.br/pdf/bioethikos/82/Art11.pdf. Acesso em fevereiro de 2016.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 16ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

# GÊNERO E CONSTRUÇÃO CULTURAL DOS CORPOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE

Lucas Silva Skolaude[1]
Filipe Ribas de Aguiar[2]
Ivanize Honorato[3]
Lucas Lopez da Cruz[4]

**Resumo:** O presente trabalho foi elaborado de uma experiência docente onde foi tematizada as relações de gênero e a construção cultural dos corpos nas aulas de Educação Física (EFI), cujo objetivo era problematizar e refletir as questões de gênero hierarquicamente constituídas na sociedade, transpostas para a escola e presentes nas aulas de EFI. Essa proposta pedagógica emerge do modo como a superioridade masculina – e consequente papel secundário da mulher na sociedade – ao longo do tempo é fomentada pelo modo diferenciado de educar mulheres e homens, o qual famílias e instituições de ensino reproduzem através de maneira estereotipada e equivocada as construções das relações de gênero (CRUZ; PALMEIRA, 2009). Antes de desenvolver o tema nas aulas de EFI, foi realizada a revisão de bibliografias que abordassem as questões de gênero e a construção cultural do corpo através de um olhar histórico social, por meio da qual identificamos que no cenário brasileiro desde o período colonial ao império a mulher era considerada um ser inferior, sem a necessidade de aprender a escrever e ler, com acesso somente nos conventos onde eram ensinadas a leitura, a escrita, a musicalidade e os trabalhos domésticos (BELTRÃO; ALVES, 2009). Mesmo antes do nascimento os papéis sociais de meninos e meninas já estão estabelecidos. Aos meninos recai a expectativa de altivez de um homem que irá dar sequência à linhagem, seu provável primeiro presente será uma bola com estímulos aos primeiros chutes. Já a menina ganha bonecas e utensílios domésticos de brinquedo e são educadas para agir com delicadeza, não se sujar, não suar e ter bons modos (DAOLIO, 1995). No que tange especificamente às relações de gênero nas aulas de EFI, as aulas mistas devem promover a convivência e a conscientização de meninas e meninos sobre o modo como os corpos são constituídos e construídos socialmente, bem como a compreenderem as diferenças sem discriminação. Nesse sentido, elementos culturais e valores sociais devem ser analisados criticamente para identificar como padrões de beleza e relações sociais autoritárias e de dominação masculina são transmitidas e reproduzidas pela mídia. As práticas pedagógicas foram desenvolvidas com duas turmas, com 25 alunos cada uma, de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública de Porto Alegre/RS. Ao todo foram realizadas quatro aulas com cada turma, e o tema foi desenvolvido a partir da problematização da proibição da direção escolar de meninas utilizarem determinados tipos de roupas na escola, tais como shorts, blusas, regatas. As aulas foram elaboradas a partir de contextos histórico-sociais como as relações de dominação e submissão, a construção dos corpos e outros exemplos de casos semelhantes em escolas públicas do estado. Durante as práticas pedagógicas e suas devidas reflexões, os alunos começaram a entender determinadas situações onde as representações de gênero começaram a ser entendidas, dando origem a outras discussões como homofobia, racismo e os transgêneros. Durante as aulas, as meninas falavam muito mais que em comparação aos meninos, compreende-se que o espaço proposto as mesmas possibilitou a manifestação e inquietude das estudantes, por vezes quando a direção da escola coibia alguma vestimenta, as reflexões retornavam durante as aulas, o que por vezes, causou desconforto com a direção da escola. As aulas também geraram tensionamentos entre professores, com a maioria posicionada de maneira conservadora. A partir do

1 UFRGS, DIMEEF, lucasskolaude@hotmail.com.
2 UFRGS, DIMEEF, filipe.rag@hotmail.com.
3 UFRGS, DIMEEF, ivanizehonorato@hotmail.com.
4 UFRGS, DIMEEF, Mestrando do Programa de Pós-graduação Ciências do Movimento Humano, lucasofg3@hotmail.com.

trabalho desenvolvido, os alunos destacaram como as desigualdades entre sexo e as representações de gênero historicamente construídas ainda estão presentes nos dias de hoje. Observaram que as diferenças estão muito além de fatores biológicos, são conjuntos de elementos culturais reproduzidos ao longo do tempo e na maioria das vezes assumidos despercebidamente. No bojo desse processo, alunos e alunas são influenciados por modelos de EFI que tendem a considerar somente a aptidão física, prevalecendo a dominação dos mais fortes, a imagem de corpos como máquinas passiveis de serem preparadas e fortalecidas e educandos como atletas ou futuros trabalhadores. Ao conscientizar-se, alunos e professores compartilham e constroem conhecimentos necessários para sustentar a reflexão crítica sobre a diversidade de movimentos que compreende a cultura corporal humana; bem como compreender os conteúdos da EFI e o modo como são selecionados é um dos grandes fatores que fomenta as diferenças, a supremacia de características masculinas sobre aquelas que são identificadas como femininas (ALTMANN, 1998). Ao final do trabalho desenvolvido fica nítido o quanto determinados temas abordados causam extremo desgaste, principalmente entre aqueles que ocupam lugar de hierarquia, da mesma forma que as próprias pessoas do sexo feminino acabam corroborando com determinados processos de opressão, muito provavelmente por terem vivenciado este sistema de dominação e acabam ditando regras sem nenhuma forma de reflexão, ao mesmo tempo os alunos demonstram o quanto necessitam ser escutados, sendo autônomos e partícipes do cotidiano escolar. Fica claro que a EFI pode e deve participar de uma educação crítico-emancipatória tendo outro viés metodológico, que não apenas o biológico.

**Palavras-chave:** Educação Física. Escola. Gênero. Cultura Corporal. Relato de Experiência.

## Referências

ALTMANN, H. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias [e] homens na Educação Física.** 1998. *Dissertação,* Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 110 f., 1998.

ALVES, J.; BELTRÃO, K. **A Reversão do Hiato de Gênero na Educação Brasileira no Século XX.** *Cadernos de Pesquisa,* n. 136, p. 125-156, jan./abr. 2009.

CRUZ, M.; PALMEIRA, F. **Construção de identidade de gênero na Educação Física Escolar.** *Revista Motriz,* Rio Claro, n. 1, p. 116-131, jan./mar. 2009

DAOLIO, J. **Construção Cultural do Corpo Feminino ou o Risco de Transformar Meninas em Antas.** In: ROMERO, E. (Org.). *Corpo, mulher e sociedade.* Campinas: Papirus, p. 308, p. 115-129, 1995.

# INTERDISCIPLINARIDADE, PIBID E FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

Andréa Chancho de Lima[1]
Adriana Magedanz[2]

**Resumo:** A contemporaneidade solicita uma mudança na forma do aluno fazer aprendizagem. No entanto, devido às rotulagens aos docentes, principalmente relacionadas à acomodação, no decorrer das últimas décadas passou a ser um desafio muito grande fazer movimentos inovadores na educação brasileira. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) surge então como um aliado articulador entre o aluno, o professor em processo de formação e a escola. Com uma proposta em moldes diferenciados, esta escrita objetiva apresentar ações do subprojeto Interdisciplinar do Ensino Fundamental (IEF), que integra do Pibid/ Univates, possibilitando ao futuro docente experimentar a função de investigador e instigador da curiosidade dos discentes, provocando-os a fazerem leituras e pesquisas "ao invés de trazer para a sala conteúdos prontos e acabados com a intenção precípua de ensinar" (KETZER, 2007, p. 8). A interdisciplinaridade trabalha com projetos que, na medida do possível, se utilizam de todas as áreas do conhecimento. A grande dificuldade está em fazer um planejamento em conjunto, pois a maioria dos docentes está acostumada a fechar a porta de suas salas de aula, com o intuito de apenas dar conta dos conteúdos que são "obrigatórios". Sair da chamada "zona de conforto" provoca certa estranheza por parte dos professores, pois exige desacomodação, um exercício de pensar que vai além da sala de aula. Ainda existe a questão de invasão ao espaço do outro, ninguém se sente à vontade na hora de fazer interdisciplinaridade, todos sabem do que o tema trata e da sua importância na contemporaneidade, mas ao mesmo tempo não conseguem compreender de fato o movimento interdisciplinar na sua totalidade. E, talvez por isso, alguns profissionais não colaboram e acabam deixando de integrar um possível processo revolucionário em favor da educação. Diante da realidade supracitada, pretende-se com esta escrita destacar os benefícios e a importância do PIBID na formação dos acadêmicos dos cursos de licenciaturas. Valendo-se de estudos bibliográficos e documentais, tenciona-se expor vivências de um projeto interdisciplinar desenvolvido com turmas de séries finais de uma escola pública municipal da cidade de Lajeado/RS. Por meio do programa federal citado, graduandos de diversos cursos de licenciaturas do Centro Universitário UNIVATES, puderam aperfeiçoar suas aprendizagens, permeados por curiosidades e questionamentos levantados pelos próprios alunos da escola parceira, a partir da leitura do clássico *Moby Dick*. As indagações advindas do processo resultaram em um trabalho de pesquisa muito empolgante, tendo na culminância práticas pedagógicas diretamente relacionadas ao tema, como: Confecção de mapas e traçados de caminhos percorridos pela baleia, personagem central do livro; Descoberta de espécies e tamanhos de baleias, assim como costumes indígenas e o significado da amizade; Construção de maquetes inspiradas no ambiente da história literária; Elaboração de um livro e de um jornal *on-line*, com dicas de leituras e de filmes, assim como receitas e classificados sobre pescas, barcos e tudo que estava relacionado com o tema *Moby Dick*. As atividades elencadas envolveram quase todas as disciplinas e o aprendizado foi compartilhado com outras turmas do educandário durante uma mostra de trabalhos organizada no ambiente escolar. Esta experiência proporcionou aos alunos participantes do projeto conhecimento e autonomia no que tange a defesa de ideias construídas no decorrer da proposta. Já aos graduandos, possibilitou um olhar e uma escuta mais sensível, adquiridos através do planejamento das ações vinculadas ao trabalho realizado coletivamente. Neste sentido, Florentino e Rodrigues (2015, p.64) auxiliaram na reflexão:

1 Centro Universitário UNIVATES, Pedagogia, CAPES, andreachancho@bol.com.br
2 Centro Universitário UNIVATES, magedanza@univates.br

> É necessário haver uma articulação entre os saberes da formação pedagógica e os saberes construídos na prática, espaço tão importante onde ocorrem os problemas e as dificuldades, onde se experimentam e constroem metodologias e onde se produzem alternativas para contornar os vieses surgidos no cotidiano da prática educativa.

Vivemos outros tempos, recebemos toneladas de informações diariamente, e todo este conteúdo que é despejado sobre nós é também um fator causador do desinteresse dos alunos nos currículos escolares. Afinal de contas, está tudo ao alcance de todos, é necessário apenas um *click*. A docência precisa urgentemente adaptar-se a uma nova forma de aprender e a interdisciplinaridade oferece, através do processo de investigação, ferramentas para auxiliar nas aprendizagens de maneira mais dinâmica. Segundo Thiesen (2008, p.545-598), independente da definição que cada autor assuma, a interdisciplinaridade está sempre situada no campo onde se pensa a possibilidade de "superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos produzidos por elas" e, simultaneamente, se exprime a resistência sobre um saber parcelado. A escola é um instituto legalizado para a produção e reconstrução de conhecimento e, por este motivo, precisará cada vez mais acompanhar as transformações da ciência contemporânea, adotar e, ao mesmo tempo, apoiar as exigências interdisciplinares que hoje participam da construção de novos conhecimentos. A maior tarefa das escolas é integrar o que foi dividido, religar o desconectado, problematizar e questionar o que foi imposto como verdade absoluta. Num mundo com relações e dinâmicas tão diferentes, a educação e as formas de ensinar e aprender não devem ser mais as mesmas. "Um processo de ensino baseado na transmissão linear e parcelada da informação livresca certamente não será suficiente" (THIESEN, p. 551). A interdisciplinaridade faz, segundo o autor destacado anteriormente:

> Um movimento importante de articulação entre o ensinar e o aprender. Compreendida como formulação teórica e assumida enquanto atitude tem a potencialidade de auxiliar os educadores e as escolas na ressignificação do trabalho pedagógico em termos de currículo, de métodos, de conteúdos, de avaliação e nas formas de organização dos ambientes para a aprendizagem.

E com este olhar, Fazenda (1979, p.52) reforça tal pensamento quando defende que "a interdisciplinaridade é uma forma de compreender e modificar o mundo". Diante do que foi exposto, é possível inferir que o PIBID proporciona aos graduandos vivências, aprendizagens, oportunidades, confiança e confirmação de uma docência mais ampla, através de práticas diferenciadas e conhecimentos científicos baseados em pesquisa e fundamentação teórica consistente. Conclui-se ainda que estes sejam caminhos direcionados na potencialização da formação dos futuros professores, apontando para um diferencial importante na caminhada cotidiana da nossa educação brasileira, tendo como chave a parceria e o engajamento em prol da interdisciplinaridade.

**Palavras-chave:** Contemporaneidade. Docência. Formação pedagógica. Interdisciplinaridade. Pibid.

## Referências

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** efetividade ou ideologia? São Paulo: Edições Loyola, 1979.

FLORENTINO, J.A. RODRIGUES, L.P.**Disciplinaridade, Interdisciplinaridade e Complexidade na Educação: desafios à formação docente.** Educação Por Escrito, Porto Alegre, V 6, n. 1, p. 54-67, jan-jun. 2015.

KETZER, Solange Medina. **Ensinar e aprender: no jogo da interdisciplinaridade**. In: MOROSINI, Marília Costa; AUDY Jorge Luís Nicolas (Orgs). Inovação e interdisciplinaridade na universidade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 91-100.

THIESEN, Juares da Silva. **Texto sobre a importância e influência da interdisciplinaridade no processo educacional.** Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 39 set./dez. 2008.

# JOGOS LÓGICOS NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A EXPERIÊNCIA NO PIBID/UFRGS

Felipe de Oliveira Gonçalves[1]
Viviane Dulius de Lima[2]
Liliane Ferrari Giordani[3]

**Resumo:** A Educação Física na escola caracteriza-se enquanto um componente curricular de extrema relevância no processo educativo de crianças. A alta incidência de hábitos sedentários, os baixos níveis de aptidão física relacionados à saúde que as crianças têm apresentado, os altos índices de violência urbana e a oferta restrita de espaços públicos de lazer com brinquedos adequados e bem conservados são alguns fatores que ressaltam a importância da Educação Física Escolar enquanto um momento de aprendizagem e prática de movimentos corporais. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, "O trabalho de Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental é importante, pois possibilita aos alunos terem, desde cedo, a oportunidade de desenvolver habilidades corporais e de participar de atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções." Ao conhecermos o Programa de Extensão Jogos Lógicos de Tabuleiro (LOBOGAMES/UFRGS), decidimos incluir esse tipo de jogo nas atividades que desenvolvemos no PIBIB/UFRGS-Educação Física/ Anos Iniciais. Com a inclusão desse conteúdo no nosso planejamento, pretendíamos estimular o movimento associado ao raciocínio lógico, aspectos estes importantes para o desenvolvimento motor e cognitivo das crianças. Ao desenvolver esses aspectos, o indivíduo estará aumentando a capacidade pessoal de solucionar problemas envolvendo situações do seu cotidiano, aprender novos conteúdos e relacioná-los a outras atividades realizadas. Objetivos: Trabalhar os jogos lógicos de tabuleiro como conteúdo junto aos planos de aula da disciplina. Na metodologia utilizada, as aulas de educação física foram ministradas uma vez por semana, nas turmas de 1º e 3º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Cândido Portinari, de maio a novembro de 2015. Cada turma era composta de aproximadamente 25 alunos e disponibilizávamos de 30 minutos para a realização das aulas. Foram ministradas 13 aulas contendo o conteúdo dos jogos lógicos nos planos de aula. Os espaços utilizados para as práticas foram a quadra poliesportiva da escola e as salas de aula. De acordo com a movimentação corporal exigida para a realização dos jogos lógicos, eles foram desenvolvidos nas nossas aulas de educação física nas turmas em duas situações: no momento de "volta à calma" das aulas (momento final, onde são realizadas atividades com pouca movimentação, preparando os alunos para seu retorno à sala de aula) ou na parte principal da aula (momento de maior duração da aula, onde são realizadas atividades de grande movimentação, intercaladas com atividades de moderada movimentação). Nesta situação, o jogo lógico foi uma atividade desenvolvida geralmente na modalidade de "jogo vivo", onde os participantes são as próprias "peças" do jogo, os tabuleiros são desenhados na quadra e o deslocamento dos jogadores é realizado através da execução de habilidades motoras combinadas previamente (por exemplo, saltando com um dos pés, saltando com os dois pés, correndo, rolando, rastejando, etc.). Outra modalidade desenvolvida na parte principal da aula foi a de jogo gigante, em que o tabuleiro também é desenhado na quadra e as peças em tamanho grande são movimentadas, usando todo o corpo. Utilizávamos como peças cones, garrafas de água (5 litros), coletes, bolas, entre outros objetos. Já no momento final da aula, utilizávamos mais o tabuleiro no tamanho tradicional (folha A4), utilizando tampinhas de garrafa como peças. Entre os resultados, podemos ressaltar que essa experiência nos fez perceber o fascínio que esse tipo de jogo provoca nas crianças, bem

1 Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Educação Física - Licenciatura, CAPES, *felipe.0993@hotmail.com*.
2 Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Educação Física - Licenciatura, CAPES, *vdulius@yahoo.com*.
3 Universidade Federal do Rio Grande do Sul, *liliane.giordani@ufrgs.br*.

como a evolução na elaboração de estratégias para vencer o jogo a partir do momento em que compreendem a lógica deste. Ressaltamos que a turma do 3º ano foi bastante desafiadora – as crianças constantemente entravam em conflito e apresentavam dificuldades de relacionamento. A utilização dos jogos lógicos foi uma importante estratégia para conseguirmos o engajamento da turma nas atividades propostas e a consequente colaboração entre os apares. A professora unidocente acabou trazendo para dentro de sua aula a prática desses jogos, com o intuito de minimizar os conflitos ali gerados e trabalhar esse conteúdo paralelamente à disciplina de matemática. Essa prática corrobora com o que diz Brougère (1998): "é possível dar o aspecto de jogo a exercícios escolares, é o jogo como artifício pedagógico". Ela encontrou outra forma de avaliar a turma. Conforme Giordani (2015), "os movimentos que otimizam as discussões sobre o currículo formal da escola, tem tencionado novas estratégias e processos de avaliação escolar, outras maneiras de perceber que a aprendizagem e o conhecimento acontecem em diferentes cenários e em diferentes contextos". No início, tínhamos um receio grande quanto à real compreensão que a turma do 1º ano teria sobre as regras dos jogos e a motivação que eles teriam em vivenciá-los. No entanto, os alunos se interessaram e demonstraram uma boa compreensão das regras na maioria dos jogos. O jogo da velha foi o jogo mais desafiador para a turma. Grande parte da turma tinha dificuldades em antecipar a jogada do adversário. Três alunos não conseguiam identificar a formação da linha reta quando perdiam ou ganhavam, pois a linha era algo abstrato para eles. Após identificarmos o problema em questão, recorremos a utilização de uma régua, com o intuito de demonstrar às crianças de forma mais concreta a linha formada. Assim, conseguimos ajudá-las a visualizarem a reta formada pela união das três peças. Esse instrumento foi de fundamental importância para que elas viessem a compreender a lógica do jogo. Como considerações finais, destacamos que a implementação dos jogos lógicos de tabuleiro foi muito bem aceita pelas duas turmas. Apesar das particularidades vivenciadas por elas, obtivemos êxito ao trabalhar com esse conteúdo. As expectativas foram superadas no decorrer das aulas e a maioria dos alunos se engajou nas atividades propostas. As dificuldades detectadas foram solucionadas e conseguimos trabalhar os jogos lógicos de tabuleiro através de uma perspectiva diferente: o movimento.

**Palavras-chave:** Educação Física. Jogos lógicos de tabuleiro. PIBID.

## Referências

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GIORDANI, Liliane Ferrari. Movimentos no currículo, formação de professores e outras aprendizagens. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 6, 2015, Canoas.

# JUVENTUDE, LAZER E OCUPAÇÃO DOS ESPAÇOS PÚBLICOS: OBSERVAÇÕES A PARTIR DO *HIP HOP* EM SANTA MARIA – RS

Diego Luis Sauer[1]
Elizara Carolina Marin[2]

**Introdução:** Esta pesquisa tem como objeto de investigação o Evento "Batalha dos Bombeiros" que ocorre na cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, organizado pelo Coletivo de Resistência Artística Periférica (CO-RAP) e se articula em torno de batalhas de *rap* do Movimento *Hip Hop* e da cultura de jovens da periferia. O evento ocorre na Praça João Pedro Menna Barreto, localizada na Rua Barão do Triunfo, entre as Ruas Coronel Niederauer e Doutor Bozano, onde ocorre o evento, popularmente conhecida por Praça dos Bombeiros. Encontra-se em uma área estratégica em relação aos Bairros afastados do centro. O Evento "Batalha dos Bombeiros", organizado e idealizado pelo CO-RAP, tem como centralidade a organização de batalhas de *Hip Hop* em forma de torneio, onde os participantes "batalham" com rimas que são julgadas pelo público que participa. Objetivamos identificar como os participantes do evento "Batalha dos Bombeiros" tem-se apropriado dos espaços públicos da cidade de Santa Maria para a organização do seu lazer. Para consecução dos objetivos da pesquisa, lançaremos mão de análise documental (CELLARD, 2010), de observação participante (MINAYO, 2011) e de entrevistas semiestruturadas (THOMPSON, 1992). Para analise dos dados utilizaremos os pressupostos da análise de conteúdo a partir de Franco (2005). Com a análise documental, pretendemos identificar aspectos do objeto de estudo que não podem ser abarcados pelas entrevistas e observações diretas. Segundo Cellard (2010), a pesquisa documental permite reconstrução de dados não contemplados pelos sujeitos da pesquisa. Segundo Minayo (2011, p. 70), na observação participante o pesquisador se coloca como observador de uma situação social em uma relação direta com seus interlocutores e o espaço social que sua pesquisa abarca e, "na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa". Para Thompson (1992), a entrevista semiestruturada permite entender a realidade sob diferentes aspectos e pontos de vista, tornando o contexto social mais rico e menos suscetível a simplificações, além de ampliar e ou cotejar as informações dos documentos e das observações. Pretendemos realizar a entrevista com os sujeitos diretamente envolvidos com o movimento *Hip Hop* na "Batalha dos Bombeiros". Os resultados de entrevistas e documentos serão analisados por meio dos pressupostos da análise de conteúdo a partir de Franco (2005, p. 13) para quem "o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada". Assim, é necessário atentar às expressões gestuais, de afeto, exclamação e exaltação dos interlocutores durante a realização das entrevistas para que ainda seja possível compreender emoções e sentimentos transmitidos após a transcrição das entrevistas.

## Lazer E Juventude: O *Hip Hop* Como Expressão

O Lazer segundo Marcassa (2004) compõe-se como um tempo espaço socialmente construído, onde se agregam e organizam as manifestações culturais expressas nas atividades de divertimento, descontração e em elementos lúdicos. Neste tempo espaço os grupos sociais criam e recriam suas ações numa mescla de interesses, necessidades, negação e novos objetivos que fazem com que determinada prática seja ressignificada para dar conta de uma nova ordem ou demanda do grupo. Enquanto espaço de lazer entendemos um espaço onde os sujeitos constroem suas possibilidades de relação com o próximo, sendo sujeitos do seu agir. Concordamos

1 Universidade Federal de Santa Maria diegoluissauer@yahoo.com.br
2 Universidade Federal de Santa Maria elizcarol@yahoo.com.br

com Marcassa e Mascarenhas (2010), ao compreenderem o lazer como um tempo e espaço de organização da cultura, resultante do modo de organização da vida social, do trabalho e das relações que constituem a vida dos sujeitos. Diógenes (2008, p. 93) situa a juventude como uma categoria reconhecida a pouco tempo, em uma época de grandes transformações sociais, políticas e econômicas, constituindo-se "como categoria social, no que tange à definição de um intervalo entre a infância e a vida adulta [...]. A juventude é uma invenção moderna, sendo desse modo, tecida em um terreno de constantes transformações." As transformações vividas na forma de organização da sociedade são consoantes com as transformações experimentadas pela juventude corroborando com o discurso de que é impossível situar a juventude como uma categoria homogênea e cabalmente definida. De acordo com Tocha (2006), o *Hip Hop* está centrado na "disputa com criatividade", sendo concebido como uma forma de diminuir a violência entre as gangues de rua do inicio da década de 1970. Idealizado por Afrika Bambaataa e pelo *DJ* jamaicano Kool Herc articulando os quatro elementos mencionados. Com isso ofereceram aos jovens uma alternativa que culminava em abdicar sua dedicação as gangues para dedicar seu tempo à criatividade de produção de uma nova forma de organização social e cultural. Tocha (2006) afirma que o Movimento *Hip Hop*, assim como os movimentos sociais em geral, "não pode ser consumido, mas tem que ser vivido. É um estilo de vida. Uma cultura a ser seguida".

## Sínteses Preliminares

A precariedade dos espaços públicos, o tempo livre destinado ao lazer e a cultura, é direcionado aos espaços privados onde o acesso e a permanência é "comprável". Conforme Marin e Padilha (2000) nos espaços privados o lazer depende de uma estrutura organizacional pré-determinada na qual só é possível se apropriar por meio do consumo. Dessa forma o lazer perde seu intento livre, seu aspecto lúdico, e sua arte, pois está totalmente controlado e dependente do consumo de equipamentos. Estabelecido pelas relações econômicas capitalistas, o lazer mercadoria também pressupõe a divisão social do consumo diferenciando trabalhadores de patrões na medida em que as condições financeiras permitem acessar espaços e equipamentos de valores condizentes com sua condição social. Portanto podemos perceber a partir de nossa inserção no "Evento Batalha dos Bombeiros" juventude que não dispõe de possibilidades financeiras acessar e fruir de espaços pagos, nem possui identificação com as manifestações culturais oferecidas em locais destinados ao Lazer, possui a preocupação de ocupar e se apropriar de espaços públicos, qual seja, as Praças, mesmo que em condições de conservação precárias, para o exercício criativo e minimamente livre do Lazer.

**Palavras-chave:** Lazer. Juventude. *Hip Hop*.

## Referências

CELLARD, A. A análise documental. In. POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 3ª Ed. p. 295 – 316, 2008.

DIÓGENES. G. *Cartografias da Cultura e da Violência: gangues, galeras e o movimento Hip Hop*. 2ª Ed. São Paulo: Annablume, 2008.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de Conteúdo*. Brasília. 2ª Ed.: Liber Livro Editora, 2005.

MARCASSA, L.; MASCARENHAS, F. Lazer. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.) *Dicionário Crítico de Educação Física*. Ijuí: Ed. Unijuí 2° Ed. Rev. P.255-259, 2010;

MARCASSA, L. Lazer – Educação, In. WERNEC, C. L. G. *Dicionário Crítico de Lazer.* Belo Horizonte: Autêntica, 2004;

MARIN, E. C.; PADILHA, V. Lazer e consumo no espaço urbano. In: *Revista. Corpoconsciência* 6, 2000, Santo André.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In.: _____ (org.) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

THOMPSON, P. *História oral: a voz do passado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOCHA, D. *História da cultura Hip Hop*. (2006). Disponível em <http://www.overmundo.com.br/overblog/historia-da-cultura-hip-hop>, acessado em 15 setembro de 2015.

# LEITURA NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS CRIADORAS

Cecilia Sostmeier[1]
Fabiane Olegário[2]

**Resumo:** O presente estudo aborda resultados parciais de uma pesquisa desenvolvida durante as disciplinas de Trabalho de Conclusão de Curso I e Trabalho de Conclusão de Curso II, do Curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES. Como o próprio título sugere, a temática envolve a leitura realizada na escola e a possibilidade de experiências acontecerem a partir dela. O desejo de investigar sobre a leitura surgiu do interesse da pesquisadora que, desde muito cedo, teve contato com os livros e vê na literatura a possibilidade de liberdade e imaginação. Assim sendo, o objetivo geral desta pesquisa é problematizar a prática leitora dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, enquanto o problema gerador de todo o estudo foca-se em investigar de que modo a leitura acontece na escola, bem como refletir se há espaço para experiências leitoras entre alunos de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental. No desenvolvimento da pesquisa é utilizada a Cartografia como metodologia. Kastrup (2010) compreende a cartografia como uma metodologia proposta por Deleuze e Guattari (1995) a qual busca acompanhar os processos de produção, sem que haja um caminho linear a ser traçado, já que há diferentes meios de se investigar. Muito mais do que a busca de dados, a cartografia visa à construção de uma pesquisa intervenção, na qual é fundamental esclarecer que o pesquisador cartógrafo não sabe, à priori, quais os caminhos que irá percorrer ao longo de seu estudo. Isto porque os passos vão sendo traçados à medida que a pesquisa vai ocorrendo e conforme o que vai sendo construído pela própria pesquisa. Todavia, esse exercício exigirá do pesquisador-cartógrafo um olhar atento aos pequenos movimentos. A pesquisa de campo será realizada em uma escola municipal de um município do interior do Rio Grande do Sul, com alunos matriculados em uma turma de quinto ano do Ensino Fundamental. O procedimento metodológico será a observação, cujo interesse é voltado para as experiências a partir da leitura. Hillesheim, Cruz, Cavagnoli e Marquetto (2011) apontam que há interesse pela leitura e que ela, inclusive, provoca certo prazer em quem lê. No entanto, ainda é comum ouvirmos que as crianças e adultos não gostam de ler. Por que isso acontece? Uma pista talvez seja o costume que a escola tem de utilizar-se da leitura para desenvolver estratégias de ensino de um determinado conteúdo curricular, o qual, comumente, vem associado a uma vasta lista de questões a serem respondidas. Steffens (2011) retrata poeticamente sobre suas memórias de infância enquanto leitora, dizendo que passou por experiências muito ricas de leitura, deitada à sombra das árvores. Entretanto, a mesma autora explicita a dificuldade de proporcionar momentos de leitura tão ricos aos seus alunos quanto àqueles que lhe vem à memória quando reflete sobre sua infância. Seria esse um indicativo de que a escola – que deveria ser promotora de leituras – está minimizando o desejo leitor dos alunos? Vale acrescentar ainda que a leitura escolar não se restringe à manipulação de obras literárias. Isso porque jornais, revistas, folders, rótulos, outdoors, imagens, fotografias, teatros, obras de artes num geral... Todos estes materiais escritos são válidos e estão à disposição para que possíveis experiências possam acontecer. Larrosa (2002) esclarece que a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não aquilo que passa com outro indivíduo ou objeto. Não algo que acontece, mas que não nos afeta ou nos modifica. A experiência tem as características de evocar mudanças e transformações em nossa subjetividade. Assim, descarta-se a compreensão de que a experiência, citada por Larrosa (2002) está atrelada a determinado experimento científico, no qual se esperam resultados exatos e específicos. Muito pelo contrário: uma experiência nunca é planejada. Ela acontece quando menos esperamos: um olhar, um toque, uma leitura... Algo que nos toque e nos transforme. Porém, é preciso que haja espaço e abertura para que as experiências possam nos acontecer.

1 Centro Universitário UNIVATES, Curso de Pedagogia, ceciliasostmeier@hotmail.com.
2 Centro Universitário UNIVATES, fabiole@univates.br.

ISBN 978-85-8167-170-3

Dessa forma, é importante questionar: uma leitura excessivamente regrada, com local e horário marcados para acontecer pode ser propulsora de experiências criadoras? Como a escola tem tratado disso? Como resultados parciais deste estudo, aponta-se o desejo de problematizar sobre algumas práticas leitoras na escola. Isso porque, acredita-se que ler é, sobretudo, um ato de criação, uma vez que, muito mais do que a decodificação, a leitura contempla deleite, aprendizagem e invenção de outros modos de olhar e compreender o mundo. Dessa forma, é importante que, em determinados momentos, exista liberdade de escolha e regras mais flexíveis. Caso contrário, seguiremos ouvindo e dizendo que "alunos não gostam de ler". Também é importante citar que a investigação desenvolvida neste trabalho de Conclusão de Curso é de extrema valia, tanto para a formação da pesquisadora enquanto estudante de Pedagogia e professora, bem como se torna oportuno para reflexão de outros educadores já que a leitura perpassa todas as áreas do conhecimento.

**Palavras-chave:** Leitura. Escola. Cartografia. Experiências.

## Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência.* Revista Brasileira de Educação. Jan/fev/mar, 2002

DELEUZE, Gilles. GUATARRI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia Vol.1*. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa – São Paulo: Ed. 34, 1995 HILLESHEIM, Betina. CRUZ, Lílian Rodrigues da. CAVAGNOLI, Karen Cristina. MARQUETTO, Virgínia da Silva. *Leitura: entre leitor e texto*. Fractal: Revista de Psicologia, v. 23 – n. 2, p. 305-316, Maio/Ago. 2011.

KASTRUP, Virgínia. BARROS, Laura, Pozzana de. *Cartografar é acompanhar processos*. In.: PASSOS, Eduardo. KASTRUP, Virgínia. ESCÓCIA, Liliana da. *Pistas do Método da Cartografia; pesquisa, intervenção e subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

STEFFENS, Maria do Carmo Hornos. *Literatura como abertura: experiência estética e formação na EJA*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

# O LUGAR DA MENINA NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS SÉRIES INICIAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

Filipe Ribas de Aguiar[1]
Ramiro José dos Reis[2]
Lucas Silva Skolaude[3]
Francisco Goldschmidt Filho[4]

**Resumo:** O presente resumo objetiva relatar a experiência docente em um projeto desenvolvido numa parceria das disciplinas de educação física (EF), filosofia e história com estudantes do ensino fundamental em uma escola pública de Cachoeirinha. No trabalho busca-se provocar nos alunos a discussão de temas do cotidiano escolar e da comunidade através da produção de curtas-metragens onde os estudantes tornam-se os protagonistas por trás e em frente às câmeras. No projeto os professores procuram problematizar cenários em que os alunos percebam injustiças, discriminações, preconceitos e opressões, para então estimulá-los a debater, argumentar e construir o conhecimento de forma coletiva e autônoma. A partir dessa proposta, acredita-se que os estudantes se identifiquem como sujeitos capazes de construir e aprender, libertem sua capacidade criativa e acabem por roteirizar, produzir, dirigir e atuar em filmes que denunciem e abordem problemas que eles vivenciem no dia-a-dia. Muitos assuntos já foram tematizados no projeto, desde o futebol do recreio até o fascismo, perpassando os mais diversos objetos como o *bullying*, a homofobia, a xenofobia e o racismo. Dentre os principais curtas-metragens produzidos destaca-se um que tematiza a discriminação e a segregação entre gêneros e sexos na escola e sobre este trabalho em específico este resumo discorre. Partiu dos professores responsáveis pelas disciplinas envolvidas a provocação aos alunos do quarto ano, em ocasião da semana do dia internacional da luta pelos direitos da mulher: qual o lugar das meninas na escola? Não é difícil imaginar o tumulto e as hipóteses que podem surgir em uma sala de aula de quarto ano após uma pergunta como esta. Dentre as diversas colocações dos estudantes uma foi destacada e prevaleceu no debate: por que os meninos discriminavam as meninas nas aulas de educação física? A pergunta que desvelou a opressão do feminino por parte do masculino veio acompanhada de diversas manifestações dos alunos, apresentando posicionamentos contrários, alguns dando conta de que as meninas eram mais frágeis, "frescas" e débeis motoramente, e outros defendendo que as meninas tinham tantas capacidades quanto os meninos para realizar as aulas. A partir desse debate, originou-se o filme "Coisa de Menina", que contou sobre as inquietações de meninas que eram relegadas a pular corda sozinhas em um canto da quadra, enquanto o professor de educação física dedicava seus esforços a ensinar os meninos a jogar futsal. O filme foi baseado em um estereótipo, pois percebemos que em nossa sociedade a corporeidade e o movimento são orientados por uma padronização impregnada de tabus historicamente construídos, onde se misturam história, religiões, culturas e mercado nas representações do que é ser homem e mulher e nas definições de quais os papeis, características e poderes de cada um. Tradicionalmente meninos e meninas são educados desde a primeira infância para aprenderem a desempenhar o papel estipulado hegemonicamente para seu sexo, sendo assim meninos dispõem de mais tempo livre, mais espaço, mais liberdade e de brinquedos que estimulam o desenvolvimento motor, enquanto meninas são condicionadas a brincar de mães, serem vaidosas, recatadas e a cuidarem da casa (ABREU, 2002). Na EF diversos estudos apontam para uma prática educativa com a divisão dos alunos por sexo (ABREU, 2002; SILVA et al, 2008; SARAIVA, 2002; JESUS e DEVIDE, 2007; DORNELLES, 2007; CHAN-VIANNA et al, 2009).

1 UFRGS, DIMEEF, filipe.rag@hotmail.com.
2 UFRGS, Mestre em História, ramiro-reis@hotmail.com .
3 UFRGS, DIMEEF, lukasskolaude@hotmail.com.
4 UFRGS, DIMEEF, Mestrando do programa de pós-graduação ciências do movimento humano. Franciscogoldf@gmail.com.

Tal ferramenta apresenta-se para muitos professores como a solução para a efetividade e aproveitamento das aulas e desenvolvimento dos conteúdos, principalmente a partir dos anos finais do ensino fundamental. Essa divisão consiste em adotar a prática de separar meninos e meninos durante as aulas de educação física, seja colocando-os em espaços diferentes da escola, dividindo-os na mesma quadra ou então proporcionando-lhes experiências e conteúdos diferentes. Podemos perceber com a análise da literatura sobre EF e gênero que a separação ocorre como um reflexo da construção social dos papéis de meninas e meninos e pela prevalência de uma disciplina conteudista que masculiniza alguns conteúdos, como o esporte e feminiliza outros como as atividades rítmicas expressivas. Muitos discursos de professores entrevistados nos estudos analisados (DORNELLES, 2007) apresentam com naturalidade que o menino tende a ser mais habilidoso e mais atlético que a menina por circunstâncias biológicas e culturais. Com isso demonstra-se que a EF escolar em geral reproduz e enfatiza a teoria da superioridade masculina, pautando-se na suposta predisposição do menino a ter maior facilidade com as habilidades motoras por conta de suas valências físicas e estatuto social. Foi justamente abordando estes paradigmas que as crianças, ao modo delas, debateram e estabeleceram critérios para pensar os papéis e responsabilidades de meninos e meninas nas aulas de EF, procurando um significado mais solidário para as aulas, entendendo por fim o espaço democrático que deve ser este componente curricular e a escola. A partir do filme, e dos debates os alunos e professores puderam perceber que a segregação pura e simples não deve ser normalizada. Os conceitos de gênero e sexo ainda não são uma unanimidade e nem foi o foco principal da experiência, porém mostrou-se imensamente interessante debater os significados e papéis dos sexos e gêneros, apontando para uma compreensão da importância da igualdade de oportunidades e respeito às diferenças desde as séries iniciais. Demonstrou-se com a repercussão do filme e do trabalho perante a comunidade escolar, que a educação física pode ser horizontal, emancipadora e empoderadora e que as práticas sociais não são naturais e imutáveis, são sim passíveis de necessárias intervenções através da conscientização dos indivíduos sobre sua condição no mundo (FREIRE, 1979). Ficou o aprendizado de que com ferramentas e oportunidades os alunos podem perceber que existem possibilidades de serem diretores da própria história.

**Palavras-Chave:** Educação Física. Escola. Gênero. Relato de Experiência.

## Referências

ABREU, N.G.; Meninos pra cá, meninas pra lá? In: VOTRE, S. J. (org.). Ensino e avaliação em educação física. São Paulo: Ibrasa, p.101-120, 1992. SARAIVA, M. C. Por que investigar gênero na educação física, esporte e lazer? Revista **Motrivivência**, Florianópolis, n. 19, jan. 2002.

CHAN-VIANNA, A. J.; MOURA, D. L.; MOURÃO, L.; EDUCAÇÃO FÍSICA, GÊNERO E ESCOLA: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA. **Movimento (ESEF/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 149-166, dez. 2009.

DORNELES, P. G. Distintos destinos: a separação entre meninos e meninas na educação física escolar na perspectiva de gênero. *Dissertação*. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. 102 p.

JESUS, M. L.; DEVIDE, F. P.; Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. **Movimento (ESEF/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 12, n. 3, p. 123-140, dez. 2007.

SARAIVA, M. do C. Por que investigar as questões de gênero no âmbito da Educação Física, Esporte e Lazer? **Motrivivência**, v.13, n. 19, p. 79-85, 2002.

SILVA, P.; GOMEZ, P. B.; GOELNER, S. As relações de género no espaço da educação física: a percepção de alunos e alunas. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto.** Porto, v. 8, n. 3, p. 396-405, set./dez. 2008.

# O MOVIMENTO DE ESCOLARIZAÇÃO NA PRISÃO

Larissa Volken Lutz[1]
Fabiane Olegário[2]

**Resumo:** O presente estudo aborda resultados parciais de uma pesquisa desenvolvida durante as disciplinas de Trabalho de Conclusão de Curso I e Trabalho de Conclusão de Curso II, do Curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES. De acordo com o título, a temática envolve o problema de pesquisa: Como se constituiu o movimento de escolarização no espaço prisional junto a sujeitos privados de liberdade, e, sobretudo quais são os efeitos em sua formação? Em vista disso, surgiu do interesse da pesquisadora essa temática, a partir da disciplina Prática Investigativa II, 2015/A do Curso de Pedagogia, que tem como objetivos conhecer diferentes espaços educativos não escolarizados e, sobretudo, investigar outras possibilidades de aprendizagens em contextos não escolares. Assim sendo, o objetivo geral desta pesquisa é compreender de que forma a Instituição Prisional faz circular o movimento de escolarização e quais os seus efeitos na formação do sujeito confinado. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 para o Curso de Pedagogia, o espaço de atuação do pedagogo não se dá apenas na Instituição Escolar, possibilitando-o outras experiências profissionais além dos muros escolares. Dessa forma, os espaços não escolares podem ser ocupados atualmente por pedagogos, principalmente na prisão a qual despertou uma curiosidade em um assunto desafiador para realizar este trabalho. A metodologia da pesquisa realizada é de cunho qualitativo. Conforme Gonçalves e Meirelles (2004 apud CHEMIN, 2015, p. 56), se trata de uma investigação que aborda os valores, as atitudes, as percepções e as movimentações dos grupos pesquisados, cujo objetivo principal é compreendê-los em profundidade, sem preocupação estatística. A entrevista é o procedimento metodológico utilizada nessa pesquisa, cuja organização se dá de forma semiestruturada, porque permite ampliar e aprofundar as perguntas, a fim de complementar e, sobretudo, desdobrá-las em outras perguntas relevantes aos interesses da pesquisa. Será entrevistado o diretor de uma Instituição Prisional de município do Vale do Taquari, assim como o professor desse espaço. Duarte (2002) aponta que aprender a realizar entrevistas é algo que depende fundamentalmente da experiência no campo. Por mais que se saiba, hipoteticamente, aquilo que se está buscando, adquirir uma postura adequada à realização de entrevistas semiestruturadas, encontrar a melhor maneira de formular as perguntas, ser capaz de avaliar o grau de indução da resposta contido numa dada questão, ter algum controle das expressões corporais (evitando o máximo possível gestos de aprovação, rejeição, desconfiança, dúvida, entre outros), são competências que só se constroem na reflexão suscitada pelas leituras e pelo exercício de trabalhos dessa natureza (DUARTE, 2002, p. 146, texto digital). Diante dessa afirmação, as questões das entrevistas foram elaboradas tendo como objetivos conhecer, investigar e problematizar o processo de escolarização no espaço não formal. Então, a partir de leituras teóricas este trabalho aborda o conceito de poder, na perspectiva do filósofo Michel Foucault, em que o poder nunca foi analisado como objeto e mercadoria. O conceito de poder é destacado neste trabalho, assim como suas transições de poder pastoral, soberano e disciplinar com o objetivo de compreender de que forma o poder opera no disciplinamento, controle e vigilância do corpo, fabricando corpos docilizados e obedientes, não sendo necessário o uso da força e tampouco mostrá-lo como um imperativo. Veiga-Neto (2014) esclarece "[...] que a disciplina fabrica corpos dóceis não significa dizer que ela fabrica corpos obedientes. Falar em corpos dóceis é falar em corpos maleáveis e moldáveis; mas não se trata de uma moldagem imposta, feita à força" (VEIGA-NETO, 2014, p. 71). Para disciplinar corpos indisciplinados foi preciso inseri-los em Instituições Modernas, que formam criadas no período da Modernidade com o intuito de reeducar a alma e corrigir esses indivíduos. Após o poder disciplinar, por volta do fim do século XVIII, Foucault

1 Acadêmica do Curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES. E-mail: larissavolkenlutz@yahoo.com.br
2 Docente do Curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES. E-mail: fabiole@univates.br

ISBN 978-85-8167-170-3

(2014) denominou um novo poder, com características contrárias àquele: o biopoder. Este criou um corpo coletivo, com muitas cabeças, ou seja, a população. Não foi uma troca de poderes, pois o biopoder precisa das técnicas disciplinares, encontradas nas Instituições Modernas. A prisão assunto principal desse trabalho, a autora Elenice Maria Cannarosano Onofre (2007) destaca as diferenças da educação formal, não-formal e a informal a partir das considerações da autora Maria da Glória Gohn (2006), em que na educação formal aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados e o educador é o professor. Na educação não-formal, se aprende no mundo da vida, através de experiências, o educador é o "outro" e os espaços são informais. E na educação informal a experiência é adquirida ao longo da vida, os educadores são as famílias, os amigos, os vizinhos, que operam em ambientes espontâneos. Diante disso, problematizo os obstáculos do pedagogo e a sua atuação no Presídio, este considerado um espaço não escolar. Além do estudo bibliográfico, analiso as entrevistas, construindo algumas possibilidades de respostas à problemática central da pesquisa. Considero que os obstáculos enfrentados, as descobertas e as aprendizagens de um estudo não se encerram por aqui, por isso, afirmo que mesmo que se tenha um ponto final está em construção, pois considero que este trabalho possa vir a ser relevante e contribuir em outras pesquisas de cunho acadêmico.

**Palavras-chave:** Escolarização. Prisão. Educação Formal.

## Referências

CHEMIN, Beatris Francisca. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos:** Planejamento, elaboração e apresentação. 3. ed. Lajeado: Ed. Univates, 2015.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], n. 115, mar. 2002. p. 139-154. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>. Acesso em: 30 out. 2015.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, jan./mar. 2006. p. 27-38. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405>. Acesso em: 15 ago. 2015.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFScar, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

# O PEDAGOGO NO ESPAÇO HOSPITALAR DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Simone Cristina Schneider Altmann[1]
Fabiane Olegário[2]

**Resumo:** O presente texto aborda os estudos realizados na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso no semestre 2015/B. Estes continuam sendo desenvolvidos no atual período; portanto, os resultados aqui apresentados são parciais. A pesquisa está voltada à pedagogia hospitalar, e a escolha do tema ocorreu após uma visita ao Instituto do Câncer- ICI de Porto Alegre durante a disciplina Prática Investigativa II, o que oportunizou à turma conversar com a Pedagoga que atuava naquele espaço e conhecer um pouco do seu trabalho. A partir desse dia, surgiu a curiosidade em aprender mais sobre a atuação do pedagogo no ambiente hospitalar e, consequentemente, o interesse em adquirir novos conhecimentos sobre o assunto que contribuíssem para a formação da pesquisadora. A investigação tem como problemática central a seguinte questão: Como o pedagogo exerce a sua função dentro do espaço hospitalar e quais são os desafios e possibilidades em relação aos processos de ensino e aprendizagem? Por sua vez, o objetivo é analisar de que forma o citado profissional atua nesse espaço e contribui para os processos de aprendizagem das crianças e adolescentes hospitalizadas. Sabe-se que, por muitos anos, o pedagogo foi visto apenas como o professor da Educação Infantil, dos Anos Iniciais e do Curso Normal, ou seja, sua formação estava restrita **à área** escolar, sendo que a sala de aula era o local privilegiado do ensino e dos processos de aprendizagem. Entretanto, com o passar do tempo, apareceu uma nova forma de se pensar a educação, e o processo educativo não ficou apenas limitado à Instituição Escolar, sendo ampliado aos espaços considerados **não escolares**. Dessa forma, o pedagogo começou a trabalhar também nos hospitais, e esse reconhecimento fez com que suas ações pedagógicas se ampliassem e fossem desenvolvidas para acompanhar os processos de aprendizagem das crianças e adolescentes hospitalizados. Em relação a isso, Fontes (2004, p. 276) destaca que "a atuação do pedagogo em hospital deve ultrapassar a experiência escolar e atingir níveis diferenciados de educação". Ou seja, é necessário ir além, procurar desenvolver atividades que possam favorecer a aprendizagem desses pacientes. Cumpre destacar que o propósito não é estabelecer comparações com o método tradicional, tampouco apontar qual deles é o melhor, já que ambos são importantes quando desenvolvidos de forma que contribuam para a aprendizagem das crianças e dos adolescentes. Conforme Fonseca (2008, p. 30) "cabe ao professor criar estratégias que favoreçam o processo ensino-aprendizagem, contextualizando-o com o desenvolvimento e experiências daqueles que o vivenciam". Para isso, o pedagogo pensa em um currículo flexível, onde o planejamento possa ser modificado quando necessário, atuando "com planos abertos, móveis, mutuantes, constantemente reorientados pela situação especial e individual de cada criança, ou seja, o aluno da escola hospitalar" (FONSECA, 2008, p.30-31). E é com a finalidade de compreender mais sobre isso que a pesquisa está sendo realizada com uma abordagem qualitativa que "trata da investigação de valores, atitudes, percepções e motivações do público pesquisado, com o objetivo principal de compreendê-los em profundidade" (GONÇALVES; MEIRELLES, 2004, apud CHEMIN 2015, p. 56). Dessa forma, não há preocupação com as estatísticas, mas sim a tentativa de compreender o significado das informações coletadas e de que forma elas poderão contribuir para a pesquisa. O instrumento utilizado na coleta de dados será a entrevista semiestruturada. Segundo Boni e Quaresma (2005, p. 75) "as entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto". A conversação será realizada com a pedagoga do Instituto do Câncer Infantil-ICI em Porto Alegre, esperando-se que ela auxilie na análise dos estudos baseados nos

1 Acadêmica do Curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES. E-mail: moninhaschneider@yahoo.com.br
2 Docente do Curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES. E-mail: fabiole@univates.br

referenciais teóricos. A hipótese inicial é que, com a atuação do pedagogo no hospital, as crianças e adolescentes internadas nessa instituição possam continuar seus estudos sem prejuízos ao processo de aprendizagem e, de certa forma, sigam conectadas ao mundo exterior. Como resultado parcial, é possível afirmar que, por meio da entrevista com a pedagoga do Instituto do Câncer Infantil-ICI, a atuação desse profissional e a existência de práticas pedagógicas nesse espaço são fundamentais. O paciente não vai se sentir fora do contexto escolar, ele poderá voltar para a escola de origem, aprendendo e sabendo os conteúdos e enquanto ele está se ocupando para fazer essas atividades, ele se esquecerá da doença, e de um procedimento que daqui a pouco ele pode estar indo fazer. É possível alegar também que existem desafios que, na maioria das vezes, são superados e que as possibilidades são inúmeras para as crianças e adolescentes adquirirem uma aprendizagem satisfatória enquanto estão internados.

**Palavras-chave:** Pedagogia Hospitalar. Atuação do Pedagogo. Crianças e Adolescentes Hospitalizadas.

## Referências

BONI, Valdete; QUARESMA, Jurema Silva. **Aprendendo a entrevistar:** como fazer entrevistas em ciências sociais. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol. 2, nº. 1 (3), jan./jul. 2005, p. 68-80. Disponível em: < https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976>. Acesso em: 22 mar. 2016.

CHEMIN, Beatris Francisca. **Manual da Univates para Trabalhos Acadêmicos:** planejamento, elaboração e apresentação. Lajeado: Ed. da Univates, 3. Ed., 2015.

FONSECA, Eneida Simões da. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar.** 2. Ed. São Paulo: Memnon, 2008.

FONTES, Rejane de S. **A reinvenção da escola a partir de uma experiência instituinte em hospital.** Educação e Pesquisa, maio/agosto. 2004, vol. 30, nº 2, p. 271-282. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a05.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2016.

# O PROCESSO DE ESCUTA COMO MEIO PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: UMA EXPERIÊNCIA ATRAVÉS DO BASQUETE

Jacqueline Zilberstein[1]
Karine Muller[2]
Camila da Rosa Medeiros[3]
Luciana Nunes[4]

**Resumo:** O presente trabalho, um relato de experiência, tem por objetivo apresentar o desenvolvimento de uma unidade didática da disciplina de Educação Física com turmas do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Nesta unidade didática o tema desenvolvido foi a modalidade esportiva basquete, esporte o qual foi trabalhado por meio das dimensões de conhecimento: atitudinal, procedimental e conceitual. Ressaltamos que nos amparamos no ensino baseado nas competências de Zabala e Arnau (2010), compreendidas como intervenções pontuais diante de situações problemas reais e por meio de ações mobilizadas pelos componentes atitudinais, procedimentais e conceituais. Inicialmente os estudantes tiveram contato com o basquete de forma prática para que assim se familiarizassem com o esporte. As primeiras aulas foram ministradas em quadras poliesportivas da escola, onde foram trabalhados os fundamentos técnicos do basquete, as suas regras e a organização tática básica do esporte (posições dos jogadores e sua disposição em situações de ataque e defesa) de forma lúdica e por meio da metodologia global. Após esse primeiro contato com o esporte, os estudantes foram filmados executando arremessos para que em outro momento analisassem seu movimento. Já tendo conhecimento básico do esporte para o seu desenvolvimento, as aulas subsequentes foram de jogos organizados pelos próprios estudantes, onde os mesmos dividiam os times (mistos ou separados por sexo), acordavam adaptações das regras e jogavam com a interferência do professor somente para arbitrar o jogo. Em um segundo momento, foi proposto aos estudantes uma pesquisa sobre esta modalidade esportiva na qual eles poderiam escolher entre as seguintes temáticas: história do basquete, suas regras, o basquete de rua, o basquete para cadeirantes ou o *Harlem Globetrotters*. Essa pesquisa foi desenvolvida no laboratório de informática da escola e teve duração de duas aulas. Algumas ressalvas foram feitas pela professora nesse momento, a de que todos os assuntos deveriam ser contemplados em cada turma, que o trabalho deveria ser feito em dupla e que deveriam entregar por escrito o que haviam pesquisado. Dadas essas instruções, os estudantes deveriam se organizar por conta própria para que assim desenvolvessem a sua autonomia. Nas aulas subsequentes, as duplas, agrupadas agora por assunto, apresentaram para o restante da turma as temáticas pesquisadas destacando pontos em comum e curiosidades. Neste momento alguns estudantes assumiram o protagonismo e explicaram a pesquisa pelos demais de seu grupo temático. Esta pesquisa foi utilizada como introdução à aula teórica sobre o basquete. Na aula posterior, foi apresentado aos estudantes a história, as regras, os fundamentos do basquete, o basquete de cadeira de rodas e o basquete de rua. Esta aula foi realizada em sala de aula na forma de roda de conversa, utilizando vídeos e imagens para ilustrar o que estava sendo discutido, buscando assim localizar histórica e socialmente o desenvolvimento do esporte para que os estudantes compreendessem o contexto em que o esporte foi criado e a evolução do mesmo, entendendo que assim a aprendizagem seria significativa, uma vez que esse estudante compreende como e o porquê o basquete foi desenvolvido. Nesta aula emergiu, em todas as turmas, o interesse sobre o basquete de rua e os estudantes que haviam pesquisado sobre esse assunto

1 UFRGS, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, *jacquezilberstein@hotmail.com*.
2 IPA, Integrante do Grupo de Pesquisa DIMEEF, *profkarinemuller@gmail.com*.
3 UFRGS, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, FAURGS, *crm.efi@gmail.com*.
4 UFRGS, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano , *lucianaanunes@hotmail.com*.

ISBN 978-85-8167-170-3

tiraram dúvidas dos demais colegas que pesquisaram outros assuntos. Por conta desse interesse, a aula que se seguiu lhes foi apresentado o basquete de rua. Foram utilizados vídeos de reportagem, de campeonatos e de clipes musicais nos quais apareciam o basquete de rua em evidência. Tratamos dos elementos culturais do basquete de rua – o basquete, o hip-hop e o grafite – as regras e o comparamos com o basquete que conhecemos inicialmente. Posterior ao momento teórico sobre o basquete de rua, fomos para quadra para vivenciar essa outra vertente do basquete. Utilizamos a caixa de som da escola e jogamos ao som de hip-hop, utilizando meia quadra e fazendo dois jogos simultâneos. Durante as trocas de período os demais estudantes da escola vinham até a quadra, curiosos para saber do que se tratava, e tentavam entrar na aula do 7º ano para participar. Percebendo isso e como meio de fechar a unidade didática sobre basquete, foi organizado o "Dia do Basquete" na escola. O "Dia do Basquete" aconteceu em uma quinta-feira (dia em que o horário das aulas é reduzido por conta da reunião pedagógica) e contou com a participação de estudantes do 6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, tendo em vista o interesse dos estudantes. Foram feitas escalas de horário para que as turmas participassem do evento, organizando de forma que tivessem no máximo três turmas em quadra por horário. O dia do basquete foi embalado ao som de hip-hop e funk (pois os estudantes trouxeram as músicas), os estudantes vieram com roupas características do basquete de rua e contamos com a parceria do professor de dança de rua da Escola de Dança do município (que tinha essa escola como sede da zona sul da cidade), o qual levou seu grupo de dança e suas turmas para se apresentarem ao final do evento. Essa experiência permitiu proporcionar aos estudantes um conhecimento mais amplo sobre o basquete e suas vertentes. O "Dia do Basquete" ocasionou um aumento do número de praticantes do esporte na escola, fato esse observado durante o recreio e horários livres da mesma, o que expõe uma ampliação/diversificação das práticas esportivas dos estudantes naquela escola tendo em vista que anterior a este trabalho o esporte hegemônico era o futebol. A inclusão da cultura e da realidade dos estudantes nas aulas foi crucial para que a aprendizagem dos mesmos fosse significativa e para que isso aconteça é necessário que o professor respeite os saberes do educando (FREIRE, 1996; BRASIL, 2013). Por fim, é imprescindível que haja uma linha de comunicação entre professor e estudante, que se estabeleça um diálogo e um processo de escuta entre os mesmos para que assim os interesses e as necessidades sejam atingidos. Por meio do processo de escuta que será possível perceber e respeitar a diversidade cultural, a pertinência do que está sendo trabalhado e os tempos e estímulos diferentes para a aprendizagem (MOLINA NETO; MOLINA, 2002).

**Palavras-chave:** Educação Física Escolar. Basquete. Dimensões de Conhecimento. Escuta.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 30 de Janeiro 2012: Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília, 2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à uma prática educativa. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 1996.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R.K. Capacidade de escuta: questões para a formação docente em Educação Física. *Movimento,* Porto Alegre, v. 8, n. 1, p.57-66, janeiro/abril 2002. Disponível em < http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2637/1263>. Acesso em: abr. 2016.

ZABALA, A.; ARNAU, L. *Como Aprender e Ensinar Competências*. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

# OLHAR DOS ACADÊMICOS SOBRE O ESTÁGIO PROFISSIONAL DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA BACHARELADO DA URI - CAMPUS DE SANTO ÂNGELO/RS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL

Cinara Valency Enéas Mürmann[1]
Jandir Cleiton Dugatto[2]
João Aleixo de Moura Freitas[3]

**Introdução:** Uma das preocupações da linha de Pesquisa Pedagogia do Movimento Humano do Grupo Interdisciplinar em Educação Física é possibilitar a reflexão sobre as intervenções que acontecem nos cursos de formação profissional, bem como investigar as concepções que permeiam essas práticas para que se possa contribuir com as discussões da área. Acreditamos que é importante investigar nos cursos de formação profissional como vem sendo trabalhado os estágios profissionais (EP) em educação física no sentido de qualificar o ensino universitário. Nesse sentido, o presente trabalho é um recorte do projeto "Formação Inicial e Estágio Profissional do Curso de Educação Física Bacharelado: Contribuições e Dificuldades" que tem por objetivo geral analisar a contribuição das disciplinas de estágio profissional em educação física no processo de formação inicial dos acadêmicos do Curso de Bacharelado em Educação Física da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI - Campus Santo Ângelo. O objetivo dessa investigação é verificar em que medida os estágios profissionais em educação física do curso de Bacharelado em Educação Física contribuem para construção do conhecimento e formação profissional do acadêmico do curso de Educação Física, a partir do olhar dos acadêmicos. **Metodologia:** A investigação caracteriza-se como um estudo de caso (Molina, 1999), de cunho qualitativa. A pesquisa foi aprovada pelo CEP da URI (CAEE29508514.5.0000.5354, Parecer 607.165). A amostra é intencional, voluntária composta por quinze acadêmicos que realizaram o EP de Lazer, Gestão; EP em Atividade Física e Saúde e que estejam matriculados na disciplina de EP em Treinamento Esportivo (2014/2016). Instrumentos: Projeto político pedagógico do curso de Educação Física Bacharelado da URI e questionário com os acadêmicos composto com questões abertas e fechadas, aplicados individualmente. A análise dos dados foi através do método de categorização (FLICK, 2004). **Resultados:** Os EP obrigatórios do curso de Educação Física Bacharelado – URI Campus Santo Ângelo ocorrem do 6º ao 8º semestre com a supervisão de um professor do curso. O EP tem objetivo de contribuir na formação profissional do estudante para que possa desempenhar, de forma consciente e espontânea, as funções profissionais das áreas abordadas por ele. Os estágios estão distribuídos em quatro disciplinas: Estágio Profissional em Lazer e Gestão com 06 créditos; Estágio Profissional em Iniciação Esportiva com 05 créditos; Estágio Profissional em Treinamento Esportivo A com 08 créditos; Estágio Profissional em Atividade Física e Saúde A com 08 créditos. Percebemos que a proposta do EP do curso de Educação Física tem como intencionalidade aplicar os conhecimentos e habilidades adquiridas pelos acadêmicos ao longo da sua formação inicial e também aperfeiçoar competências que já detém. **Categoria 1 – Concepção do Estágio Profissional:** O estágio na compreensão da maioria dos acadêmicos é visto como um momento para a vivência de experiências e aplicação prática da área profissional fora do âmbito acadêmico. A concepção de estágio apresentada pelos acadêmicos vem ao encontro do que Pimenta (2013) apresenta, ou seja, o estágio curricular são as atividades que os acadêmicos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho. Entretanto,

1 URI – Campus Santo Ângelo, Educação Física, PIIC-URI, GIEF, cinara@santoangelo.uri.br
2 URI – Campus Santo Ângelo, Educação Física, PIIC-URI, GIEF, jandir_d7@hotmail.com
3 URI – Campus Santo Ângelo, Educação Física, PIIC-URI, GIEF, j.freitas1993@outlook.com

ISBN 978-85-8167-170-3

a visão apresentada pelos acadêmicos fica restrita a prática, os mesmos, não percebem o estágio profissional como uma possibilidade de construção de conhecimento, reflexão e aprendizagem. **Categoria 2 – Papel do Estágio Profissional na Formação Inicial e suas Contribuições:** Constatamos que para a maioria dos acadêmicos o estágio profissional contribui para que os mesmos possam definir/escolher qual a área que desejam atuar. A maioria dos acadêmicos enfatizou a possibilidade oferecida pelo EP de aprendizagem em situações reais aplicadas destacando-se através da aproximação teórico-prática. Para o acadêmico 5 o estágio é uma "oportunidade de vivenciar a prática profissional e aproximar a teoria da prática". Essa ideia é ressaltada por Pimenta e Lima (2004) quando destaca que o estágio é uma possibilidade teórica de instrumentalização da práxis, possibilitando que a relação entre saberes teóricos e os saberes das práticas ocorra durante todo o percurso da formação. Os acadêmicos pontuaram que o EP contribui com a identificação da futura área de atuação, pois oportuniza a vivência em diferentes campos de atuação profissional facilitando e oferecendo o conhecimento sobre as diferentes características das áreas favorecendo a descoberta da área que mais se identifica. O estágio deve ser visto como uma etapa que favorece a aprendizagem para a área de atuação dentro da realidade, conhecendo e aplicando a teoria e prática dentro da realidade escolhida (BARROS et al, 2011). Outro aspecto mencionado pela maioria dos acadêmicos foi a possibilidade oferecida durante o EP na busca pela identidade profissional. O acadêmico 4 mencionou que "o estágio proporciona uma noção do que está por vir após formado". Acreditamos que o estágio deve contribuir para desenvolver competências profissionais, sendo competência entendida como uma capacidade de ação para a qual são mobilizados alguns recursos, tais como conhecimentos, qualidades, habilidades e aptidões que possibilitam o estudo, a investigação, a reflexão e, fundamentalmente, a decisão sobre o que se refere à intervenção (SORIANO, 1998). Segundo Folle (2012), estas competências apresentam uma característica de planejamento e de construção de situações futuras. Elas procuram antecipar os resultados das atividades nos diferentes campos de atuação profissional da área. Concordamos com Verenguer (2012) quando enfatiza que a formação inicial deve ser vista não apenas como um tempo para adquirir os conhecimentos básicos para o exercício profissional, mas também como um período para desenvolver e aprimorar competências que possam ser mobilizadas, quando for necessário. **Considerações finais:** Dessa forma, percebemos que os acadêmicos ainda apresentam uma concepção de estágio restrita à prática. Em relação as contribuições do EP vislumbramos na construção da identidade profissional dos acadêmicos e na aproximação teórico prática que o EP oportuniza através de aprendizagens concretas no campo de atuação. Acreditamos que o estágio deve favorecer ao acadêmico não apenas o contato com a realidade, mas implica também reconhecê-lo como fonte de experiências concretas para as discussões e reflexões sobre as questões de intervenção profissional.

**Palavras-chave:** Estágio Profissional. Educação Física. Bacharelado. Acadêmico. Formação Inicial.

## Referências

BARROS, J.S. et al. *A Prática Docente Mediada pelo Estágio Supervisionado*. In: Revista Atos de Pesquisa em Educação, v. 6, n. 2, p. 510-520. Mai./ago. 2011.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOLLE, Alexandra, et al. *Educação Física: prática pedagógica e trabalho docente*. v.1, Florianópolis: Ed. Da UDESC, 2012. Temas em Movimento.

MOLINA NETO, Vicente; TRIVINOS, Augusto N. S. (Org.). *A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas.* Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Sulina, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. *O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática.* São Paulo: Editora Cortez, 2013.

PIMENTA, S. G. & LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

SORIANO, J. B. *Educação física: competência profissional e atuação no mercado de trabalho.* In: Semana da Educação Física. Anais. São Paulo: USJT, 1998.

VERENGUER, R. C. G. Formação inicial em Educação Física e a intervenção profissional no contexto da gestão: comportar-se como um eterno aprendiz. *In. Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção.* J. V. Nascimento, G. O. Farias, (org.). v.2, Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012.

# PARA PENSAR O CURRÍCULO: A ENTRADA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ÁREA DAS LINGUAGENS

Roseli Belmonte Machado[1]
Natacha da Silva Tavares[2]
Viviane Dulius[3]

**Abrindo a Discussão:** Estamos vivenciando uma época de proliferação de políticas públicas educacionais em nosso país. Dentre as leis que recentemente provocaram alterações no ambiente escolar destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs (BRASIL, 2013) e a Proposta Pedagógica do Estado do Rio Grande do Sul para o Ensino Médio (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Em particular, tomamos interesse por esses documentos por nos percebermos diretamente implicados com os deslocamentos que eles geraram, como a recente entrada da Educação Física na Área das Linguagens. Neste artigo, apresentamos um recorte de uma pesquisa mais ampla intitulada "A Educação Física na Área das Linguagens: Propostas Curriculares e Prática Pedagógica". O objetivo deste texto, como parte dessa pesquisa, é discutir os deslocamentos curriculares de escolas estaduais situadas na cidade de Porto Alegre/RS, a partir da entrada das DCN's (BRASIL, 2013) e da implantação do Ensino Médio Politécnico (RIO GRANDE DO SUL, 2011) nessas escolas. Esclarecemos que nos inserimos em uma perspectiva pós-estruturalista para pensar o currículo, a qual, para Silva (1994), reconhece o descentramento da consciência e do sujeito, a instabilidade e a provisoriedade das múltiplas posições em que esses sujeitos são colocados pelos múltiplos e cambiantes discursos que os constituem. Também nos aproximamos de alguns autores que concordam (APPLE, 2008; SILVA, 2011) que a construção de um currículo escolar nunca será neutro e, ou, desinteressado; será sempre resultante de uma seleção de saberes e conhecimentos considerados válidos. **Decisões Metodológicas:** A pesquisa teve como campo de investigação 3 escolas estaduais de Educação Básica da cidade de Porto Alegre e como interlocutores professores de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio. Os participantes do estudo foram 3 professores de Educação Física e 2 supervisores-orientadores pedagógicos. Para dar conta das finalidades e objetivos desta pesquisa nos apoiamos na realização de entrevista semiestruturada (MOLINA NETO, 2010) e análise de artefatos escolares considerando os Estudos Culturais em Educação (COSTA; HESSEL; SOMMER, 2003). **As Aulas de Educação Física antes e depois da proposta:** Trazemos para este artigo um comparativo sobre como os professores das escolas analisadas atuavam e como eles atuam hoje, pensando sobre o antes e o depois da entrada da Educação Física na Área das Linguagens. Para melhor evidenciar nossos achados de pesquisa, organizamos uma tabela que apresenta algumas passagens da fala dos professores.

1 Professora no Curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Doutoranda no PPGEDU/UFRGS. Membro do Grupo de Pesquisa GPCC/UFRGS e do Grupo de Pesquisa em Docência e Avaliação GEDAEF/ESEF/UFRGS. robelmont@yahoo.com.br

2 Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Membro dos grupos de pesquisa F3p-efice/ESEF/UFRGS e GEDAEF/ESEF/UFRGS. natacha_760@hotmail.com

3 Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Graduanda no Curso de Educação Física. Membro do grupo de pesquisa GEDAEF/ESEF/UFRGS. vdulius@yahoo.com

ISBN 978-85-8167-170-3

| | METODOLOGIA | AVALIAÇÃO | INTERDISCIPLINARIEDADE |
|---|---|---|---|
| ANTES | Principalmente os com mais tempo de carreira já estavam acostumados a uma listagem de conteúdo e uma forma de trabalhar com os alunos. (Professor BE)<br>Entre os colegas existe até um apelido pra alguns professores que já passaram aqui: professor "entrega bol". (Professor AN) | Na hora do conselho cada um dava seu conceito, mas não entrava em nenhuma proposta. (Professora RE) | Então eu sempre senti muita dificuldade dos colegas, sempre vi muito distante a Educação Física dos demais (Professor RE). |
| DEPOIS | Então a gente selecionou alguns objetivos e daí a partir do objetivo se listou conteúdos que seriam importantes. Dificuldades foram imensas. Pra transformar em fazer o aluno protagonista do seu aprendizagem foi muito, muito, muito difícil. (Professora BE) | Eu escuto discurso de alunos aqui na escola que dizem que se eu não entregar este trabalho, depois tem PPDA. Se não tiver o PPDA tem o provão no final do ano, tranquilo. Então são coisas que a gente aguenta, mas também não tem respaldo do sistema, não tem respaldo do Governo. (Professor AN)<br>E até nós no início, no começo, a gente trocou seis por meia dúzia, a gente quantificou os conceitos até que nós chamamos os professores numa reunião e definimos isso: pra avaliar em conceito tu tem que ter critério, não pode ter nada somativo. (Professor RE)<br>O aluno hoje é avaliado pela área. Então no momento que o aluno não vai bem na área de linguagens, todas as formas de recuperação que nós chamamos de PPDA que é o plano de desenvolvimento da aprendizagem envolve todas as áreas, então tem que ter uma integração. (Professor BE) | Oh! Tu tá dando o quê pro terceiro ano do ensino médio? Ah eu to dando isso, eu posso contribuir de tal forma. (Professor AD)<br><br>Eu acho que hoje o professor trabalhando por área, ele consegue ter uma concepção de educação muito mais ampla, porque quando tu trabalhas só por componente curricular, de forma bastante individualizada, tu não percebes estas coisas e tu não envolve o aluno. Tu amplias a tua visão de educação, tu consegues perceber que a dificuldade do teu aluno não é só contigo, é com o outro também, é com o outro, e ai tu consegue enxergar o aluno de uma outra forma. Então eu acho que o trabalho por área do conhecimento permitiu um crescimento muito maior em termos de educação. (Professor RE) |

Com base nas respostas, organizamos três categorias que merecem destaque: metodologia, interdisciplinaridade e avaliação. Entendemos que esses e outros elementos compõe o currículo desses espaços e, por isso, mostram os deslocamentos curriculares antes e depois da entrada da Educação Física na Área das Linguagens. Sobre a *metodologia*, os trechos das falas dos professores indicam mudanças e dificuldades no trabalho de seleção de objetivos. A necessidade de realizar um planejamento e avaliação coletiva implica num processo de construção de um novo trabalho por parte dos professores. A Educação Física – que anterior à inserção na Área das Linguagens era caracterizada principalmente a partir da identidade e experiência individual de cada docente – passa a ser configurada por objetivos e conteúdos comuns estabelecidos pelo grupo de professores. No entanto, essa construção não se dá de forma linear e ou facilitada, mas por meio de diálogos e disputas. Além disso, alguns princípios e concepções que sustentam a proposta do trabalho por Áreas e do Ensino Politécnico vêm de encontro com as representações de alguns docentes em relação ao ensino e ocasionam conflitos na construção das aulas, como é o caso do protagonismo dos estudantes, que se apresenta como um desafio para a construção do trabalho docente. As falas sobre a *avaliação* explicitam algumas dificuldades

e até certo desagrado dos docentes com o processo de transformação avaliativo. Nota-se apreensão em relação à proposta e às concepções que sustentam a avaliação, como a necessidade de coletividade dentro da área de trabalho e a prevalência dos aspectos qualitativos. O processo de transformação de uma avaliação quantitativa para uma avaliação formativa e qualitativa parece permitir uma maior reflexão dos docentes sobre as funções da avaliação, como na formulação de critérios e na construção de um PPDA que funcione a favor do desenvolvimento da aprendizagem e não como um instrumento fatídico e punitivo. A *interdisciplinaridade* parece ainda não ter se concretizado nas escolas. Ainda assim, há um movimento para essa configuração. As falas dos professores indicam que eles consideram o trabalho coletivo como algo que pode ser positivo para a construção de um ensino mais implicado e consistente. Apesar dos indícios de que a interdisciplinaridade não está ainda materializada na escola, os caminhos já parecem estar sendo trilhados neste sentido. A partir do exposto, a análise nos permite compreender que o movimento de inclusão da Educação Física na Área das Linguagens, bem como a implantação da proposta da Politecnia no Ensino Médio, se constitui como uma mudança nas escolas. Possibilitam (re)criar formas de construir e pensar a relação ensino e aprendizagem, assim como o próprio trabalho docente e a Educação Física na escola, que passa a ser pensada como parte de um todo, ressaltando suas particularidades, mas, mais do que isso, enfatizando os elementos que se articulam e se integram com o restante dos componentes curriculares. Também compreendemos que não se trate de uma assimilação ou aceitação destas propostas, mas sim, de identificar aspectos significativos que as permeiam e de entendê-las como possibilidades de revigorar, repensar e movimentar fazeres e fundamentos que, por vezes, estão naturalizados na cultura escolar.

**Palavras-chave:** Educação Física Escolar. Área das Linguagens. Currículo.

## Referências

APPLE, M. W. A vida dos estudantes e a política de reforma curricular. *Pátio: revista pedagógica*, Porto Alegre, v.12, n.45, p.32-34, abr. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2003, n.23, pp. 36-61. ISSN 1413-2478.

MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, Vicente, TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. (orgs.). *A Pesquisa Qualitativa na Educação Física:* alternativas metodológicas. Porto Alegre: Sulina, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio* - 2011-2014. Porto Alegre: SEDUC, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. O Adeus às Metanarrativas Educacionais. In: SILVA, T. T.(org.). *O Sujeito da Educação:* estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

# PEI ESCOLAS ESPORTIVAS DA UNIVATES – RESULTADOS DE 2015

Vanessa Ahne[1]
Rodrigo Lara Rother[2]
Clairton Wachholz[3]

**Resumo:** O Projeto de Extensão Institucional Escolas Esportivas da Univates está no seu sexto ano de existência. Ele é realizado pelo Centro Universitário UNIVATES, de Lajeado/RS, em parceria com três municípios do Vale do Taquari. Cada município possui núcleos esportivos em seus bairros, que buscam utilizar o esporte para atingir os objetivos do Projeto: motivar a socialização, bem-estar, inclusão das crianças e de adolescentes participantes, além de aperfeiçoar sua aptidão física e buscar novos talentos para o esporte. Com o advento das novas tecnologias, a juventude enfrenta hoje um afastamento das atividades físicas. Cratty (apud SCALON, 2004) afirma que muitas crianças não se sentem atraídas pelas atividades esportivas e adotam um estilo de vida sedentário. Já Scalon (2004) reforça a importância destas atividades como instrumento para a criança desenvolver experiências em grupo, ter autocontrole e valorizar as relações interpessoais, práticas fundamentais para a vida em sociedade. Em relação ao esporte como forma de educação, Scalon (2004) também é enfático quanto às condições em que se realizam as atividades, que permitem ao praticante comprometer e mobilizar sua capacidade, de tal maneira que essa experiência organize e configure no seu próprio eu, consiga sua autoestruturação e seja consciente dela. Sobre o tipo de manifestações da prática esportiva, Canfield e Reis (1998) afirmam haver duas. A primeira lúdica, onde o jogar é o elemento fundamental de entretenimento e realização pessoal. A segunda é uma forma universalmente mais elaborada, sofisticada, discriminativa, onde se sobressaem os expoentes, os campeões. Ambas têm seus benefícios e seus problemas, mas o importante é utilizar a manifestação esportiva na qual o praticante se motive e crie gosto pela prática cotidiana. Desta forma, o Projeto, pelo seu viés social e inclusivo, atua diretamente com a manifestação lúdica, participativa, mas possibilitando através do descobrimento e encaminhamento de novos talentos, e também para fomentar outras iniciativas que atuem na manifestação competitiva. Como cita Scalon (2004), podemos educar as pessoas através da cooperação e da competição, basta sabermos colocar na balança e avaliar qual o momento ideal para trabalhar com cada um. O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados obtidos no ano de 2015 pelo Projeto de Extensão Institucional Escolas Esportivas da Univates a partir da perspectiva das crianças atendidas, dos acadêmicos atuantes e da instituição realizadora. Como metodologia, o projeto aplica aulas semanais nos municípios de Arroio do Meio, Estrela e Santa Clara do Sul, no turno inverso ao escolar, nas modalidades de voleibol e basquetebol, para crianças e adolescentes entre os seis e 16 anos de idade. As aulas são ministradas por acadêmicos de Educação Física da Univates, contratados pelas prefeituras parceiras, sob supervisão de um professor responsável do município onde se realizam as aulas. Em quatro momentos no ano são promovidos encontros esportivos de integração entre todos os núcleos no Complexo Esportivo da Univates. Nestes encontros, todos os participantes recebem uma camiseta personalizada, uma medalha de participação e lanche. Além dos encontros promovidos para as crianças, também são realizados momentos de capacitação, onde alunos das disciplinas do curso de Educação Física participam da organização dos eventos de integração, aprendem a planejar atividades para aplicação nas aulas com as crianças participantes e estudam metodologias para ensino e aperfeiçoamento das técnicas aplicadas em cada uma das modalidades utilizadas pelo Projeto. O voleibol e o basquetebol foram às modalidades escolhidas por haverem equipes esportivas da região que recebem apoio da Univates. Avaliando o Projeto de forma quantitativa, tem-se

1 Centro Universitário Univates, Educação Física- Licenciatura, nessaahne@hotmail.com.
2 Centro Universitário Univates, rodrigorother@univates.br.
3 Centro Universitário Univates, xis@univates.br.

como resultados obtidos em 2015 o atendimento de 616 crianças e adolescentes, de ambos os gêneros, nos três municípios citados. Estiveram envolvidos no projeto um coordenador geral, um coordenador adjunto e um bolsista, todos vinculados ao curso de Educação Física da Univates e contratados pela instituição, e cinco estagiários acadêmicos do mesmo curso, mas contratados pelas prefeituras. Quanto à revelação de novos talentos, foram encaminhadas quinze atletas para a equipe de voleibol feminino da Associação Vale do Taquari de Esportes (AVATES), sendo esta entidade reconhecida nacionalmente na formação de atletas. Já como resultados qualitativos, as atividades esportivas proporcionaram ás crianças participantes do projeto, disciplina, comprometimento, cooperação e hábitos de vida saudável, estes que são valores fundamentais para toda a vida. Podem ser destacadas a satisfação das crianças participantes, o respeito e a dedicação que possuem para com o projeto e seus colegas. Para os acadêmicos envolvidos, participar de um projeto tão grandioso tem um valor enorme, pois o conteúdo vivenciado na teoria das salas de aula já está sendo posto em prática, tendo uma contribuição enorme na formação destes futuros profissionais. Para Scalon (2004) participar significa comunicar, saber fazer, informar, conquistar. Participação supõe compromisso e envolvimento. Pode-se concluir que o Projeto Escolas Esportivas da Univates atingiu plenamente os seus objetivos no ano de 2015, ultrapassando a quantidade prevista de crianças beneficiadas, descobrindo e encaminhando novos talentos e auxiliando acadêmicos de Educação Física da Univates a ingressarem no mercado de trabalho.

**Palavras-chave:** Projeto social. Iniciação esportiva. Extensão.

## Referências

CANFIELD, Jefferson; REIS, Carla. *Aprendizagem motora no voleibol.* Santa Maria: JTC, 1998.

CHEMIN, Beatris Francisca; SCHNEIDER, Dalia. *Manual da UNIVATES para trabalhos acadêmico-científicos.* Lajeado: UNIVATES, 1999.

SCALON, Roberto Mário (Org). *A psicologia do esporte e a criança.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

# PLANEJAMENTO COLABORATIVO POR LICENCIANDOS DISCIPLINARES

Amanda Riedel[1]
Brendom da Cunha Lussani[2]
Róger Sullivan Faleiro[3]
Adriana Magedanz [4]

**Resumo:** Neste relato de experiência, busca-se traçar um comparativo de atividades desenvolvidas por estudantes de cursos de licenciatura, em sumo, disciplinares, enquanto interlocutores de ações interdisciplinares, por meio do subprojeto Interdisciplinar Ensino Médio (IEM) do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, vinculado a instituição de ensino superior Centro Universitário UNIVATES, que tem como parceria uma escola pública estadual, de nível básico, localizada em uma cidade do Vale do Taquari - RS. A motivação do grupo, composto por, aproximadamente, 10 bolsistas, que abrangem as quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e da Natureza, está na díade "zona de conforto *versus* zona de risco", uma vez que a imersão numa proposta interdisciplinar desacomoda o professor, apontando novos rumos e estimulando práticas focadas no aprendizado colaborativo. É consenso que estas ações se tornam um diferencial para os licenciandos, futuros professores, que recebem a oportunidade de dialogar e vivenciar trocas de experiências numa equipe com saberes heterogêneos, bem como com os diversos docentes da escola parceira, enriquecendo assim suas práticas pedagógicas vindouras. Uma das reflexões que permeiam o grupo, com raízes educativas disciplinares, é buscar compreender como graduandos inseridos num sistema estritamente disciplinar de ensino são capazes de construir, coletivamente, propostas pedagógicas interdisciplinares, que ultrapassam a área de conhecimento individual, na busca pela proximidade do saber alheio, aliando e estreitando as relações entre a teoria e a prática. Se por um lado é possível perceber que, em alguns casos, a base curricular da universidade aposta num ensaio interdisciplinar, porém limitada às diferentes habilitações de determinados cursos, por outro lado, na grande maioria das vezes, o estudo fragmentado ainda é uma constante no cotidiano universitário. O que se tem notado no subprojeto IEM do Pibid/Univates é que aventurar-se por novos caminhos, recheados de saberes e visões de ensino remodeladas, traz insegurança e desconforto para a maioria dos graduandos. Tal constatação parece estar relacionada as incertezas que permeiam o cotidiano destes iniciantes à docência, principalmente por não possuírem intimidade com o planejamento escolar, a postura em sala de aula e a didática adotada em situações de ensino-aprendizado. Por outro lado, buscando vencer os medos supracitados, é consenso no grupo ser fundamental estar aberto às trocas de experiências didático-metodológicas, sendo este um diferencial para que o planejamento coletivo de fato abarque as diversas áreas do saber. Após um período de dois anos, recheado de leituras de artigos e livros com a temática interdisciplinaridade, além de práticas experimentais desenvolvidas com alunos da escola parceira, os bolsistas do IEM fortaleceram concepções e já são capazes de planejar ações interdisciplinares, bem como executá-las de forma exitosa, ocultando medos e inseguranças iniciais, transformando a realidade de seus próprios projetos e práticas, alcançando resultados diferenciados e, talvez o mais importante, percebendo o entusiasmo e recebendo o apoio dos alunos da escola parceira em relação a presença da interdisciplinaridade em sala de aula. As propostas didáticas desenvolvidas pelo subprojeto IEM são ancoradas nas Diretrizes Nacionais

1 Centro Universitário UNIVATES, Ciências Exatas, CAPES, *amandariedelv@gmail.com*
2 Centro Universitário UNIVATES, Letras, CAPES, *bclussani@gmail.com*
3 Centro Universitário UNIVATES, Letras, CAPES, *sullivanunivates@bol.com.br*
4 Centro Universitário UNIVATES, *magedanza@univates.br*

Gerais para a Educação Básica (CNE, Resolução nº 4, 13/07/2010), especificamente na concepção de que "a interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas e eixos temáticos, perpassando todo o currículo e propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento". Os bolsistas, em 2015, conceberam três projetos enfocando diversas áreas do conhecimento, são eles: "Água: Fonte Interdisciplinar", que buscou conscientizar os educandos sobre a importância da água, tanto na vida cotidiana como na sociedade; "Mundo da Tecnologia na Aprendizagem Interdisciplinar", que permitiu aos alunos do 2° ano do ensino médio politécnico uma visão interdisciplinar em relação a educação tecnológica e os diferentes processos de trabalho nessa área; "Semana da Consciência Negra: Pautar para Resolver", que destacou a contribuição dos negros para a nossa sociedade nos aspectos culturais, sociais, políticos e humanos, promovendo a conexão de saberes das diferentes disciplinas. Não há dúvida de que a experiência proporcionada aos pibidianos potencializa a performance dos futuros professores, aperfeiçoando o entendimento individual sobre as disciplinas, interligadas pelo conhecimento interdisciplinar, e desenvolvendo a criticidade no que tange ao processo educacional presente no ensino superior, especialmente a forma de organização disciplinar dos cursos de licenciatura. Os planejamentos colaborativos tornaram o grupo menos egoísta, no que se refere aos conteúdos abordados nas sequências didáticas. Além disso, a interação entre saberes alavancou os conhecimentos individuais dos bolsistas, colocando em xeque algumas metodologias de ensino características do formato disciplinar da educação básica e do ensino superior. Como exposto ao longo desde relato, o subprojeto IEM acredita que, por mais desafiador que seja a construção de propostas didáticas interdisciplinares por licenciandos disciplinares, a prática é possível, visto que "a escola deve ser, por sua natureza e função, uma instituição interdisciplinar" (THIESEN, 2008, p. 552). Assim a interdisciplinaridade emerge na perspectiva de articulador entre o ensinar e o aprender.

**Palavras-chave:** Pibid. Interdisciplinaridade. Formação docente. Práticas pedagógicas.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5916&Itemid=>. Acesso em: 11 abril 2016.

THIESEN, Juares da Silva. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem.** In: Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 39, set/dez 2008. p. 546 - 554.

# PLANEJAMENTO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS: UMA ETNOGRAFIA EM DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

Luciana de Oliveira Nunes[1]
Karine Muller[2]
Camila da Rosa Medeiros[3]
Jacqueline Zilberstein[4]

**Resumo:** O presente estudo, um projeto de dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tem por objetivo compreender os elementos que configuram o planejamento de ensino da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Bossle (2003), num estudo etnográfico sobre o planejamento de ensino em Educação Física no 2º e 3º ciclos (do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental) desta mesma Rede de Ensino, faz referência ao planejamento como uma questão polêmica entre os professores deste coletivo docente. A resistência em colocar no papel o que se deseja demonstra uma descrença no planejamento por parte dos professores, que têm no ato de planejar uma tarefa mecânica, para cumprir uma formalidade completamente sem sentido. Contudo, o autor destaca que tal negação não quer dizer que não haja planejamento, mas que os significados atribuídos a este instrumento revelam uma singularidade de sua concepção frente às demandas do cotidiano escolar. Partindo de suas reflexões e considerando as transformações do contexto sociocultural, as novas demandas e configurações do ensino e tantas outras variáveis que redimensionam o sistema de ensino atual, sentimo-nos instigados a investigar o planejamento das aulas de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Porto Alegre. A escolha desta faixa etária (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) deu-se, dentre outros fatores, pela organização desta Rede de Ensino garantir o trabalho de Educação Física desde os anos iniciais do Ensino Fundamental com o especialista da Área. Ora, quando tantas redes de ensino ainda não contam com esta prerrogativa, permitindo que as aulas de Educação Física para os anos iniciais sejam ministradas pelo professor referência da turma, entendemos como relevante apresentar um estudo que identifique como a Educação Física se configura, em termos de orientações didático-pedagógicas e da construção do planejamento de ensino, para esta etapa do Ensino Fundamental. A partir da inquietação gerada por este contexto e as tantas possibilidades que o mesmo oferece, este estudo busca responder o seguinte problema de pesquisa: **Como está configurado o planejamento de ensino da Educação Física no I Ciclo de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?** A partir do objetivo geral já exposto, algumas questões surgiram no sentido de aprofundar o tema, as quais apresentamos como objetivos específicos: i) identificar os aspectos simbólicos que configuram o planejamento de ensino nas culturas escolares particulares de duas escolas da RMEPOA; ii) identificar o que orienta o planejamento de ensino da Educação Física nos anos iniciais destas escolas e; iii) identificar limites e possibilidades de um planejamento compartilhado dos professores dos anos iniciais das duas escolas da RMEPOA. Num primeiro momento, construímos um referencial teórico que compreende o tema planejamento de ensino e seus termos adjacentes do ponto de vista da Didática, o planejamento de ensino em Educação Física e seus marcadores didático-pedagógicos para os anos iniciais, a produção acadêmico-científica sobre o tema, além

1 UFRGS, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, *lucianaanunes@hotmail.com.*
2 IPA, Integrante do Grupo de Pesquisa DIMEEF, *profkarinemuller@gmail.com.*
3 UFRGS, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, *crm.efi@gmail.com.*
4 UFRGS, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, *jacquezilberstein@hotmail.com.*

dos marcos legais ao planejamento de ensino em Educação Física, incluindo a proposta político pedagógica da RMEPOA. Num recorte destes conceitos abordados, apresentamos a definição de Vasconcellos (2008, p.79), para quem planejar é *"[...] antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto"*. É uma ação, portanto, que visa um fim, com caráter de transformação. O autor atribui ao planejamento a possibilidade de (re)significação do trabalho docente, o resgate do sentido da ação educativa, partindo de uma intencionalidade das ações a que se propõe. No âmbito educacional corresponde, de acordo com Gandin (1999), a um processo de previsão das ações docentes, articulando as tarefas da escola às exigências do contexto social. Fonseca (2015), ao tratar da necessidade de legitimação da disciplina de Educação Física no currículo escolar, considera de grande valia recolocar o planejamento de ensino em destaque no processo de ensino-aprendizagem da disciplina. Neira (2009) considera o planejamento e a avaliação dos processos educacionais como partes inseparáveis do ensinar. Para o autor o que acontece nas aulas, ou seja, o ensino requer uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados. No tocante à metodologia da pesquisa entendemos que o objeto de estudo, ao longo do processo, foi se desenhando sob a perspectiva etnográfica, em grande parte pelo objetivo de compreender em profundidade a cultura de um grupo específico e os significados atribuídos ao objeto de estudo (GEERTZ, 2008), pela intenção de compreender o que é compartilhado (representações, rotinas, crenças, resistências, poder...), por quem é compartilhado e sob quais formas e circunstâncias. O trabalho de campo ocorrerá em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre consideradas de grande porte (mais de 1200 alunos). Os participantes da pesquisa serão todos os professores de Educação Física do 1º ciclo, além dos participantes privilegiados que incluem as professoras referências das turmas e demais professoras que atuem com esse nível de ensino. A combinação de vários métodos de coleta de informações tais como observação participante, diário de campo, entrevistas, análise de documentos, dentre outros, serão utilizados por caracterizarem o papel significativo da etnografia em desvelar as relações do campo e subsidiar a interpretação dos significados. Destacamos que o trabalho de campo será configurado por duas etapas distintas onde, os meses de março e abril de 2016 compreenderão a negociação de acesso e a fase exploratória com o objetivo de interagir e socializar com os participantes e o contexto e, após a qualificação, a pesquisa de campo propriamente dita ao longo do ano letivo de 2016.

**Palavras-chave:** Planejamento de Ensino. Educação Física Escolar. Anos iniciais do Ensino Fundamental.

## Referências

BOSSLE, Fabiano. **Planejamento de ensino dos professores de Educação Física do 2º e 3º ciclos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta rede de ensino.** Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, UFRGS, 2003.

FONSECA, D.G. Planejamento. In: FONSECA, D.G.; MACHADO, R.B. (orgs). ***Educação Física: (re) visitando a didática.*** Porto Alegre: Sulina, p. 49-92, 2015.

GANDIN, D. ***Planejamento como Prática Educativa.*** 10ª Edição. São Paulo: Loyola, 1999.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física: desenvolvendo competências.** 3ª Edição. São Paulo: Phorte, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico.** 18ª Edição. São Paulo: Libertad, 2008.

# PROJETO: "APROXIMANDO GERAÇÕES ATRAVÉS DE JOGOS RECREATIVOS CULTURAIS: UMA INTERDISCIPLINARIDADE COM A EDUCAÇÃO FÍSICA"

Vivianne Costa Koltermann[1]
Bruna Vieira Lesina[2]

**Introdução**: A interdisciplinaridade pode ser entendida como um elo entre o entendimento das disciplinas nas mais diversas áreas do conhecimento, fazendo com quem temáticas e conteúdos possam ser de forma dinâmica e inovadora, ampliando as aprendizagens.

> A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados (BRASIL, 1999, p. 89).

Entre os princípios pedagógicos que estruturam todas as áreas do conhecimento, podemos destacar como um dos princípios a interdisciplinaridade, na qual, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM, 2002), para observarmos a interdisciplinaridade precisamos entender que as disciplinas escolares resultam de conteúdos historicamente constituídos, de expressões de interesses e relações nas quais ocultam ou negam os saberes. É neste sentido que o presente projeto tem o intuito de apresentar, através da interdisciplinaridade, o resgate de culturas intergeracionais, através das disciplinas de Educação Física e Artes. Também, através de culturas, que é uma palavra de origem *latina, colere com sentido de cultivar, cuidar* segundo Chauí (2004), podemos relacionar com a interdisciplinaridade, fazendo um elo que pode ser interessante na perspectiva de intergerações. Neste sentido, o presente projeto tem esse objetivo de propor para os alunos, vivencias em que seus pais, avós, brincavam anteriormente, fazendo esta ligação entre Educação Física e Artes, através da construção de brinquedos e sua utilização nas aulas de Educação Física. Após esta contextualização, o projeto de extensão está sendo realizado durante o primeiro trimestre de 2016, em uma turma de 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública localizada no centro do estado do Rio Grande do Sul. A turma é composta por 23 alunos, com idades entre 14 e 17 anos. O projeto conta com a participação da disciplina de Artes, propondo uma interdisciplinaridade entre as duas disciplinas, buscando através das raízes naturais de cada aluno, a construção de materiais para sua utilização em jogos e brincadeiras, a partir da criatividade de cada aluno, criando um novo "brinquedo". **Metodologia**: A partir das aulas de Educação Física do projeto PIBID, apresentou-se à coordenação e à direção o projeto a ser executado na escola para o aceite. Após o aceite, foi apresentado para a professora de Educação Física da turma, na qual também teve o parecer positivo. Assim, fomos apresentar o projeto para a turma. Primeiramente, apresentamos o projeto e como iria ser realizado durante o semestre. Após, organizamos a turma em grupos, solicitando que cada integrante dos grupos realizassem uma pesquisa com seus familiares sobre jogos e brincadeiras que seus pais e avós brincavam antigamente. Na segunda aula, cada aluno deveria trazer a pesquisa pronta para ser discutida em aula, e, após a discussão, cada grupo deveria escolher cinco objetos que mais chamassem a atenção dos alunos ou que eles mais se identificassem entre o grupo, para que fosse confeccionado nas próximas aulas, lembrando que cada grupo deve também ser responsável pelos materiais nos quais irá utilizar para a confecção. Também foi solicitado que cada grupo contextualizasse as origens do brinquedo para ser explicado após juntamente com o objeto

1 Universidade Federal de Santa Maria, Educação Física, *vivianne.koltermann@hotmail.com*.
2 Universidade Federal de Santa Maria, Educação Física, *brunavlesina@hotmail.com*.

confeccionado. Assim, nas próximas aulas, os grupos irão confeccionar os brinquedos e, após confeccionados, irão apresentar um grupo a cada duas aulas os brinquedos que foram confeccionados e também experimentar cada um, como é o seu manuseio, qual seu objetivo e sua importância para aquele grupo. Nesse contexto, os alunos irão experimentar e discutir cada brinquedo, fazendo um resgate de suas famílias e os objetos nos quais eram utilizados anteriormente por eles como brinquedos ou jogos. **Resultados esperados**: Espera-se que, com a confecção dos brinquedos e a discussão sobre sua origem e a importância que o objeto tem para os familiares dos alunos, que eles possam ter o conhecimento dos jogos e brinquedos que eram utilizados antigamente, como também os diversos jogos populares que hoje em dia ainda são jogados com algumas adaptações, mas que antigamente, em sua maioria, eram confeccionados com materiais que os próprios familiares tinham em casa e os mesmos confeccionavam. O resgate cultural existente também através destes jogos e brinquedos populares é de extrema importância não só na prática da Educação Física com esses objetos, mas também com a confecção dos mesmos através da disciplina de Artes, pois, assim, eles demonstram sua criatividade e aprimoram o manuseio de diversos materiais ao confeccionarem os brinquedos. Acredita-se que, dessa forma, iremos proporcionar um momento de aproximação entre os alunos e seus familiares, tendo em vista que hoje em dia temos uma sociedade na qual está tendo um distanciamento dentro do núcleo familiar, refletindo diretamente na sociedade. Além deste aspecto social, a proposta do projeto também visa o resgate cultural que os alunos irão ter juntamente com suas famílias, construindo seu próprio material no qual é fruto de sua identidade cultural. Após todos os trabalhos apresentados, os mesmos ficarão expostos pela escola para que os demais alunos tenham o conhecimento do trabalho realizado, como também para que outros alunos e professores possam ter a inspiração para realizar outros trabalhos que tenham a interdisciplinaridade entre outras disciplinas. Assim, espera-se que o material confeccionado também possa ser utilizado pela turma para atividades nas aulas de Educação Física e na disciplina de Artes, como também para outras turmas da escola.

**Palavras-chave:** Educação Física. Artes. Interdisciplinaridade. Intergerações.

## Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio**: *Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf >. Acesso em: 20 mar. 2016.

BRASIL. DF. Relatório do MEC. *Educação: um tesouro a descobrir*. 2 edição. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

CHAUI, M. *Convite à filosofia*. 13ª. ed. São Paulo: Ática, 2004.

# PROJETO VEREDAS DA LINGUAGEM: ESPAÇO DE DISCUSSÃO PARA CORPOREIDADE E LUDICIDADE

Sandriele da Silva Soares Hammes[1]
Silvane Fensterseifer Isse[2]
Cláudia Inês Horn[3]

**Introdução:** Este texto apresenta dois eixos do Projeto de Extensão Veredas da Linguagem – eixo Linguagem e Corporeidade e eixo Linguagem e Ludicidade -, desenvolvido pelos cursos de Educação Física, Pedagogia, Letras e Design do Centro Universitário UNIVATES. O projeto tem como objetivo promover oportunidades de formação teórico-prática a acadêmicos, diplomados e professores de Educação Básica, sobre a linguagem e suas múltiplas interfaces – ensino, arte/literária, tecnologias, corporeidade e ludicidade, elementos que constituem os cinco eixos do projeto. O projeto constitui-se num desafio para a área das linguagens, que se propõe a desenvolver interfaces entre diferentes cursos. Busca-se promover a produção de conhecimento pelo diálogo e ações interdisciplinares, num movimento de ir e vir entre universidade e comunidade. O eixo "Linguagem e Corporeidade" tem enfoque no debate sobre corpo e movimento como elementos de expressão e comunicação (MARQUES, 2010) e na experimentação do corpo como experiência ética, estética e criativa (SANTIN, texto digital). Nesse sentido, o sujeito se constrói movido pela intenção, pelo desejo, pelos sentidos, pela emoção, pelo movimento e pela expressão corporal e criativa. Compreendida enquanto linguagem, a corporeidade ocupa um lugar significativo nos processos de sensibilização da vida individual e cultural do sujeito. Com isso, torna-se intencional seu afastamento das normas da racionalidade. Os gestos constituem-se na expressão dos sentimentos e, também, uma possibilidade de escondê-los. A linguagem do corpo expressa as diferentes experiências, vividas pelo sujeito no mundo que lhe é próprio. A corporeidade, para além dos conceitos, trata dos saberes da ordem do afeto, das relações interpessoais, da vida e do corpo (SANTIN, texto digital). O eixo "Linguagem e Ludicidade" busca instaurar, fortalecer e difundir experiências pedagógicas na perspectiva lúdica, tanto nos espaços da Univates, quanto em ambientes escolares da comunidade. Para tanto, busca-se possibilitar aos acadêmicos da Univates uma formação docente a partir de experimentações lúdicas, bem como da criação de espaços de estudo, reflexão e discussão sobre os referenciais teóricos envolvendo a ludicidade. Além disso, busca-se promover atividades lúdicas em uma escola de Educação Infantil parceira do projeto, a fim de experimentar e vivenciar momentos lúdicos com crianças e professores. A prática da ludicidade, desapagada de regras e imposições feitas pela sociedade atual, pode desvincular-se de estratégias e metodologias pedagógicas com resultados específicos. Dito de outro modo, através desse Eixo do Projeto de Extensão, queremos desnaturalizar a forma com a qual nos relacionamos com o brincar, com a criança e com a infância, como se as relações existentes entre criança-infância-brincar estivessem tão imbricadas (BENJAMIN, 1984). A ponto de não estranhar, duvidar, nem provocar o nosso próprio pensamento. Sabemos que há uma significativa produção teórica acerca da importância que o brincar ocupa na vida e no desenvolvimento das crianças, tanto ao afirmar sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo e para a aprendizagem infantil, quanto ao constituir-se como elemento fundamental das culturas infantis, comumente sendo veiculado como aprendizagem prazerosa (BROUGÈRE, 1997). Entretanto, precisamos nos inquietar em relação à forma cristalizada e romantizada na qual o brincar, por vezes, é teorizado: auxilia a expressar as emoções, contribui para a socialização, desenvolve a afetividade e a sensibilidade, contribui para o desenvolvimento integral, entre outros imperativos. Compreendido enquanto linguagem, a ludicidade pode ser compreendida como uma

1 Centro Universitário UNIVATES; Acadêmica de Educação Física, Licenciatura; *sandriele.h.s@hotmail.com*
2 Centro Universitário UNIVATES; Educação Física, Licenciatura; *silvane@univates.br*
3 Centro Universitário UNIVATES; Pedagogia; *clauhorn@yahoo.com.br*

ISBN 978-85-8167-170-3

experimentação do inédito, não o mesmo já balizado; um encontro com algo ou alguém que é potencializado pelo desejo, que tira o sujeito de seu lugar comum para fazer movimentar o inesperado, o inédito, a criação. Toda vez que experimentamos o inédito em nós mesmos, estamos a brincar. A ludicidade acarreta, não acidentalmente, o incalculável, o inesperado, o risco. Não se sabe, e talvez não se pode saber o que vai acontecer. O brincar é, pela sua própria natureza, sem fundamento, sem objetivo, sem prescrição e explicação. Uma experiência desta ordem não é estrutural, calculada, medida, explicativa, mas existencial. Talvez a produção de sentido na existência do brincar não está na ordem do dito, mas daquilo que é sentido, que faz sentido. **Metodologia:** O eixo da Corporeidade busca problematizar a corporeidade humana enquanto elemento de linguagem e contribuir para a formação de acadêmicos e docentes, através de oficinas com práticas voltadas à linguagem corporal e encontros para estudos com análise de contextos de ensino, produção de artigos e resumos para publicação e participação em eventos. O eixo da Ludicidade busca propor vivências lúdicas nas Escolas de Educação Infantil parceiras da instituição, assim como aprofundamento teórico para os grupos de estudos para planejamento e preparação das vivências lúdicas e oficinas lúdicas voltadas para atividades de formação docente. **Considerações Finais:** Os estudos e oficinas a que se propõe o eixo Linguagem e Corporeidade, constituem-se num espaço de debate sobre o posicionamento dos saberes relativos ao corpo e ao movimento na área das linguagens, contribuindo para o aprofundamento teórico e para a experimentação pedagógica das relações entre corpo, movimento e linguagem. O eixo Linguagem e Ludicidade contribuirá com a qualificação da formação docente na região na perspectiva lúdica, através da criação de espaços abertos e transversais para docentes em formação, gerando, mediando e difundindo conhecimentos para docentes e gestores da rede pública municipal do município de Lajeado e público em geral.

**Palavras-chave:** Linguagem. Corporeidade. Ludicidade.

## Referências

BENJAMIN, V. **Reflexões:** a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura.** São Paulo: Cortez, 1997.

MARQUES, Isabel A. **Linguagem da dança:** arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

SANTIN, Silvino. **Educação e sensibilidade.** Disponível em: < http://labomidia.ufsc.br/Santin/Filosofia/Educa%C3%A7ao_e_Sensibilidade.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2016.

# PROJETOS DE TRABALHO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

Márcio Cardoso Coelho[1]
Ivanize Nascimento Honorato[2]
Samuel Nascimento de Araújo[3]
Tiago Nunes Medeiros[4]

O presente estudo, trata de interpretar os aspectos simbólicos compartilhados por professores de Educação Física, professoras referência e professores de outras disciplinas, do universo particular de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, na configuração da Educação Física escolar, em um currículo orientado por projetos de trabalho. Para González e Fensterseifer (2010), a Educação Física, tradicionalmente pouco tem sido pensada dentro de um projeto educacional pautado pela ideia da "leitura do mundo". Mesmo que legitima e legalmente a Educação Física tenha assegurado, sua inclusão como componente curricular obrigatório, ainda parece carecer de legitimação quanto a sua função educativa (FONSECA, 2015, p.19). A Educação Física escolar, incluída em um processo global, relacional e interdisciplinar, precisa apropriar-se de como construir aprendizagens que a legitimem como componente curricular e estejam inseridas no processo formativo globalizado do aluno. Pois o corpo privilegiado nas "aulas de movimento", é o mesmo presente nas aulas de "raciocínio" (NEIRA, 2009, p.113). Segundo Gonzáles e Fraga (2012), para pensar na inserção da Educação Física em projetos interdisciplinares, primeiramente necessita-se considerar sua singularidade. Betti e Zuliani (2002), afirmam que, a principal tarefa da Educação Física em âmbito escolar, é introduzir e integrar o aluno na cultura corporal do movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la. Entendendo por configuração, a posição e função de um elemento em uma determinada estrutura, Elias e Scotson (2000), podendo assim compreender o processo de configuração como mutável, dentro de um contexto de construção e reconstrução das estruturas sócio culturais, compreendendo também os vários contextos históricos e as relações de poder que permearam os currículos escolares ao longo dos tempos, é necessário que interprete-se como a Educação Física desempenhou sua função dentro da estrutura educacional e como caracterizou-se na cultura escolar. Compreender, interpretar e principalmente desenvolver um conceito crítico da função social da escola é tido como algo essencial na atualidade. As novas configurações sociais, pautadas pela diversidade cultural, trazem o caráter de urgência de tais reflexões. Neste viés, a interpretação da organização do currículo, seus saberes, conteúdos e componentes, faz-se necessária dentro desta perspectiva. Ao longo da História, o papel tradicionalmente atribuído ao ensino, teve caráter multidisciplinar, fragmentado e por vezes excludente, visando a preparação para estudos superiores e buscando o cumprimento de uma função de legitimação e reprodução social. (ZABALA, 2002). Os aspectos globais e complexos do conhecimento foram diluindo-se paulatinamente em virtude da hiper especialização dos saberes e da incapacidade de articulá-los uns aos outros (MORIN, 2015). Pensar um ensino para além dos conteúdos e mudando o enfoque pautado na padronização é segundo Hargreaves (2002), uma das alternativas na busca pela mudança do paradigma educacional atual. Para Dewey (2007), o objetivo da educação em uma comunidade democrática, é fazer com que os indivíduos estejam habilitados a continuar o seu próprio processo educativo e que a aprendizagem possa capacitar o desenvolvimento constante. Assim sendo, o currículo fragmentado sem relação com o

1 UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, coelhocardosomarcio@gmail.com
2 Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, ivanizehonorato@hotmail.com
3 UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, araujoedf@hotmail.com
4 UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, proftmedeiros@gmail.com

contexto sócio cultural do aluno e sem interação com os demais saberes escolares, torna o processo ensino aprendizagem em um mero acumulo de conteúdos e informações desconexas. Segundo Zabala (2002) e Hernández e Ventura (1998), o ensino globalizado se estabelece como uma maneira de relacionar os diferentes saberes, sem preocupação com o acúmulo de conteúdos. O trabalho educacional orientado por projetos parece ser uma alternativa viável, para que tais objetivos sejam alcançados. Segundo Hernández e Ventura (1998), o trabalho orientado por projetos, retira a rigidez curricular tornando os conhecimentos escolares articulados entre si, de maneira globalizada e relacional, fazendo com que os saberes e conteúdos tornem-se interconexos e significativos, justificando assim, a afirmação de Freire (2000), de que ensinar, não é transferir conhecimento, mas criar a possibilidade para a sua própria produção ou a sua construção. Para Nogueira (2001), um currículo organizado por projeto de trabalho inicia-se na necessidade, interesse e vontade de conhecer e investigar um assunto. Um projeto não se caracterizaria por uma relação unilateral, em que o professor dirige e interfere diretamente no ensino, mas sim naquele em que é um mediador do processo de aprendizagem dos alunos. Este estudo constitui-se como um projeto de dissertação de mestrado, sendo que o problema de pesquisa ficou assim delimitado: **Como a Educação Física se configura em um currículo organizado por projetos de trabalho?** Tendo por objetivo compreender a configuração da Educação Física em um currículo orientado por projetos de trabalho. Face ao exposto, o estudo de natureza qualitativa, caracteriza-se como um estudo de caso etnográfico, pois pretende compreender uma ação educativa em uma dimensão específica, definindo o âmbito e o contexto focalizados, Molina (2010). Procurando fazer uma interpretação densa (GEERTZ, 1989), dos aspectos simbólicos compartilhados pelos atores sociais. Os instrumentos para a coleta de informações serão: Observação participante, entrevistas semiestruturadas, análise de documentos e registros em diário de campo (ANGROSINO, 2009). Buscando uma maior compreensão da Educação Física inserida em uma ação didática pautada na ótica da interdisciplinaridade, esperamos interpretar os aspectos simbólicos da posição e função da Educação Física, dentro do processo de construção e execução dos projetos de trabalho. Entendendo que tal modalidade, prima pela não hierarquização dos seus componentes, interessa-nos compreender como esta organização curricular se constitui dentro da cultura escolar.

**Palavras-chave**: Projetos de Trabalho. Educação Física Escolar. Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Estudo de caso Etnográfico.

## Referências

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

BETTI, M , ZULIANI,LR. Educação Física: Uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, I**,I,2002.

DEWEY, J. **Democracia e educação. Capítulos essenciais.** São Paulo: Ática,2007.

ELIAS,N. SCOTSON, JL. **Os estabelecidos e os outsaiders: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade.** Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FONSECA, D, MACHADO RB. **Educação Física (re)visitando a didática.** Porto Alegre; Sulina, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** 5 edição, São Paulo: Paz e Terra,2000.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GONZÁLES, F.J; FENSTERSEIFER, P. E.: Entre o 'não mais', e o 'ainda não" pensando saídas do não lugar da Educação Física escolar II**. Cadernos de formação RBCE,** p.10-21, 2010.

GONZÁLEZ, FJ, FRAGA, AB. **Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar.** Erechim: Edelbra, 2012.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar. O ensino para além dos conteúdos e da padronização.** Porto Alegre: Artmed,2002.

HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M.: **A organização do currículo por projetos de trabalho. O conhecimento é um caleidoscópio. 5º edição.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

MOLINA, R.M.K.O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: Uma reflexão introdutória, IN: **A pesquisa qualitativa na Educação Física: Alternativas metodológicas/** org. MOLINA NETO, V; TRIVIÑOS, ANS. 3. ed. Porto Alegre: Sulina,2010.

MORIN, E. **Ensinar a viver. Manifesto para mudar a educação.** Porto Alegre: Sulina, 2015.

NEIRA, MG. **Educação Física: Desenvolvendo Competências. 3ºed.** São Paulo: Phorte, 2009.

NOGUEIRA, NR. **Pedagogia dos projetos: Uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências.** São Paulo, Èrica,2001.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: Uma proposta para o currículo escolar.** Porto Alegre: Artmed,2002.

ISBN 978-85-8167-170-3

# PSICOPEDAGOGIA: UM CAMPO DE ESTUDO INTERDISCIPLINAR

Luiza Fernanda Vuaden[1]
Claudia Inês Horn[2]

**Resumo:** O presente trabalho parte da investigação que vem sendo realizada no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no Curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES/Lajeado/RS, que teve início no semestre A/2015. Tem como objetivo principal analisar quais as funções do Psicopedagogo institucional que atua com crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três profissionais da área da Psicopedagogia: uma Psicopedagoga institucional e duas Psicopedagogas clínicas de diferentes municípios do Vale do Taquari/RS. Com o trabalho, foi possível concluir que a Psicopedagogia contribui no trabalho escolar e atendimento às crianças, o que favorece o desenvolvimento da criança. Historicamente, a Psicopedagogia teve seus primeiros aparecimentos na França, aproximadamente no século XIX, período no qual foi criado o primeiro centro psicopedagógico, formado por psicólogos, pedagogos e psicanalistas. Atualmente, Psicopedagogia é uma área interdisciplinar, envolvendo a Medicina, Psicologia e Pedagogia. No entanto, nos últimos anos, nota-se uma ligação maior com a educação do que as demais áreas. Isso se dá devido à grande demanda de crianças com dificuldades de aprendizagem e de desenvolvimento nas escolas, necessitando, assim, de um profissional capacitado para atendê-las. Em razão disso, o Psicopedagogo desenvolve seu trabalho tanto em clínicas, como em escolas de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, havendo particularidades diferentes em cada uma dessas etapas de trabalho. Assim, o trabalho do Psicopedagogo agrega um espaço imenso na escola, pois ele precisa ter um olhar atento para as crianças.

> Um espaço importante na gestação do saber psicopedagógico é o trabalho de autoanálise das próprias dificuldades e possibilidades no aprender, pois a formação do psicopedagogo, assim como requer uma transmissão de conhecimentos e teorias, também requer um espaço para a construção de um olhar e uma escuta psicopedagógicos a partir de uma análise de seu próprio aprender (FERNÁNDEZ, 1991, p. 130).

A partir desse contexto, desenvolveu-se esse trabalho investigativo, que objetivou principalmente analisar quais as funções do Psicopedagogo institucional que atua com crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos tal pesquisa pretendeu analisar de que forma a Psicopedagogia vem se construindo e ganhando espaço nas instituições de ensino, e investigar como os Psicopedagogos desenvolvem o seu trabalho com crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas, bem como compreender como o Psicopedagogo institucional articula seu trabalho com os professores e pais destas crianças. Diante do cenário apresentado, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, a qual tem como objetivo principal descrever e explicar os processos de um profissional em seu dia a dia, para que o entrevistador possa adquirir conhecimento e compreensão do estudo investigado, por meio de dados reais. Nessa linha, Barbour (2009, p. 12) complementa que "este tipo de pesquisa visa a abordar o mundo 'lá fora' (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais 'de dentro' de diversas maneiras diferentes". É de suma importância que a pesquisa qualitativa contenha, além das interpretações e transcrições, as dúvidas e inquietações sobre determinado assunto, buscando compreendê-las, tornando possível o entendimento de textos, citações até então estudas, para analisá-las perante a prática e a teoria. Para desenvolver esta pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Esse instrumento metodológico constitui-se por questões

1 Centro Universitário UNIVATES, Pedagogia, luhfernanda86@hotmail.com.
2 Centro Universitário UNIVATES.

previamente definidas, mas que não seguem uma linha rigorosa, podendo-se surgir, durante a entrevista, espontaneamente, outras dúvidas ou questões sobre o tema discutido, tanto pelo entrevistador, quanto pelo entrevistado. As entrevistas foram realizadas com três profissionais da área da Psicopedagogia: uma Psicopedagoga institucional e duas Psicopedagogas clínicas de diferentes municípios do Vale do Taquari. Cabe destacar que todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos entrevistados, e posteriormente transcritas para análise dos dados.Os relatos das experiências e das atuações do Psicopedagogo institucional revelaram sua importância em sala de aula, principalmente na relação entre o professor e as crianças com dificuldades de aprendizagem e de desenvolvimento. Percebeu-se que o Psicopedagogo é um profissional de suma importância na área da educação e sua relação com o professor precisa estar fortificada para que, assim, os alunos com dificuldades de aprendizagem possam lidar com sua dificuldade. De fato, o Psicopedagogo institucional precisa estar atendo às pistas que a criança com dificuldade de aprendizagem dá, tendo um olhar atencioso e preciso para aquela criança e para a dificuldade que ela apresenta. Dessa forma, percebe-se a importância desse profissional tanto para a área da educação como da saúde. Isso ocorre especialmente com aquele que atua com crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em uma das entrevistas, a Psicopedagoga institucional que trabalha com crianças da Educação Infantil relatou que atendeu um aluno que, se comparado aos seus colegas que eram da mesma fixa etária, e perante sua idade e a turma em que estava, apresentava atraso em seu desenvolvimento, pois já deveria estar caminhando. Juntamente à professora da turma, houve uma conversa com a família sobre o que tinham percebido referente ao seu filho e, com os relatos dos pais, chegou-se a conclusão de que, em casa, a criança permanecia somente no colo dos familiares e não era colocada no chão. Diante disso, com a colaboração da família, foi visível o avanço da criança, que logo começou a caminhar. O indivíduo, desde que nasce, desenvolve a linguagem corporal. Dessa forma, demostra seus anseios, medos, alegrias, dores por meio de gestos com as mãos, os pés, através da expressão facial, dentre outros. Essas pistas que o ser humano traz desde pequeno são uma forma de interação com o indivíduo que está com ele, o qual precisa deste olhar, pois muitas vezes a criança que não fala pode estar demonstrando, pela linguagem corporal, que está com medo, por exemplo, de ficar com outras crianças no chão, ou quer caminhar, mas não consegue, pois falta certo estímulo. A criança, então, mostra suas necessidades em seus gestos, gritos e expressões. Dessa forma, percebe-se que a interdisciplinaridade está presente na Psicopedagogia. A autora Clarice Monteiro Escott (2004, p. 23) leva em conta esse elemento ao conceituar a psicopedagogia e os campos que ela abrange: “Sendo um campo conceitual interdisciplinar, a psicopedagogia utiliza-se da articulação de vários campos do conhecimento como a pedagogia, a psicologia, a neurologia, a linguística, a psicomotricidade, entre outros”. Ao analisar os dados produzidos nesta pesquisa, juntamente com a pesquisa bibliográfica realizada sobre a temática da Psicopedagogia institucional, é possível concluir que a Psicopedagogia contribui no trabalho escolar e no atendimento às crianças, e que este profissional não apenas lida com a dificuldade de aprendizagem, mas sim com o desenvolvimento da criança. Para tanto, interage com o professor titular ou com um profissional da área em que a criança está apresentando a dificuldade e, se necessário, com um especialista na área da saúde.

**Palavras-chave:** Psicopedagogia. Dificuldades de aprendizagem. Educação infantil. Anos iniciais.

## Referências

ESCOTT, Clarice Monteiro. *Interfaces entre a psicopedagogia clínica e institucional: Um olhar e uma escuta na ação preventiva das dificuldades de aprendizagem.* Novo Hamburgo: Feevale, 2004.

FERNÁNDEZ, Alicia. *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família.* Porto Alegre: Artmed, 1991.

BARBOUR, Rosaline. *Grupos Focais*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

# REFLEXÕES INICIAIS SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE PORTO ALEGRE/RS

Tiago de Matos Braga[1]
Lisandra Oliveira e Silva[2]
Alexandra da Silva D'Avila[3]

**Resumo:** O presente trabalho reflete sobre a construção de uma Proposta Pedagógica em uma Escola Pública de Educação Infantil (EI) de Porto Alegre/RS, a partir de um Trabalho de Conclusão de Curso em andamento. O tema da pesquisa teve origem na experiência que construímos de Monitoria, desenvolvida na disciplina obrigatória de "Estágio de Docência de Educação Física na Educação Infantil", do Curso de Educação Física (EF) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), durante o ano de 2015. No segundo semestre de 2015, devido às situações de paralisações e de greves do Magistério do Estado do Rio Grande do Sul, tivemos que procurar uma nova escola de EI para realizarmos o Estágio de Docência, com o objetivo de impactar, de modo mais brando possível, as atividades de estágio, visto que a escola que realizávamos o estágio até aquele momento, poderia entrar em greve, atrasando, assim, a data de início do Estágio. Nesse contexto que conhecemos a Escola de EI Irmão Otávio[4], Instituição Filantrópica, que há algum tempo procurava parcerias com Universidades para dar início a aulas de EF. A escola não conta com docentes dessa área de conhecimento, sendo assim, percebemos, de imediato, que não havia uma Proposta Pedagógica específica para a área de EF. A partir disso, e da experiência de estágio realizada em 2015, vislumbramos uma significativa possibilidade para que pudéssemos trabalhar e desenvolver, em conjunto com a comunidade escolar, uma Proposta Pedagógica de EF para a Instituição, que esteja em consonância com seu Projeto Político Pedagógico, a realidade da escola, as reais necessidades das crianças que lá estudam e os desejos do corpo docente e pedagógico. Destacamos que a importância de desenvolvermos esse Trabalho vai ao encontro ao pensamento de Silveira e Pinto (2001), ao defenderem que os alunos devem conhecer, escolher, vivenciar e que, a partir disso, não apenas participem de uma prática pedagógica, mas que seja capaz de entendê-la e, do mesmo modo, seja capaz de, no futuro, aderir a ela de forma sistemática. O corpo, para a criança da EI, tem um significado marcante na aprendizagem, pois nesta etapa da vida, a criança está se descobrindo e se desenvolvendo, e a EF, pode contribuir para que a criança conheça o mundo e a si mesma, através do corpo e das relações que estabelece com ele e com outros sujeitos. Assim, é de extrema importância que a criança possa movimentar-se de diferentes formas e que procure aprender e desenvolver o maior número de habilidades corporais. Utilizamos a concepção de infância apresentada por Philippe Ariès, que defende a infância uma invenção da Modernidade, decorrente de um longo processo histórico, ou seja, não a entendendo uma herança natural da humanidade. Ariès (1981), destaca que antes do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la, ou seja, não havia lugar para a infância naquele mundo. Inicialmente, as crianças eram reproduzidas como adultos em miniaturas, sendo, sua primeira representação (e, um pouco mais próxima do sentimento moderno de infância), manifestada na figura do Anjo, sob a aparência de um rapaz muito jovem, adolescente. O segundo tipo de criança, seria o modelo e o ancestral de todas as crianças pequenas da história da arte: o Menino Jesus. E, com o decorrer do tempo e da história, outras infâncias santas foram retratadas. Apenas no século XVII,

1 Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Curso de Licenciatura em Educação Física (EF), Bolsa do Programa de Monitoria Acadêmica da UFRGS, matosbraga@gmail.com.
2 UFRGS, Docente do Curso de Graduação em EF, lisgba@yahoo.com.br.
3 UFRGS, Curso de Licenciatura em EF, alexandra.sdavila@gmail.com.
4 Nome fictício da Escola.

ISBN 978-85-8167-170-3

os retratos de crianças sozinhas tornam-se numerosos e comuns, através de retratos de família, em que a criança passa a ser o centro da composição. Posteriormente, recorremos aos marcos legais para ampliar nosso entendimento de criança, de EI e de Proposta Pedagógica, categorias centrais na pesquisa. No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), para os efeitos da Lei, criança é considerada toda a pessoa de até doze anos incompletos. Ao considerar a criança em sua totalidade, a EI, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança, de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, como complemento da ação familiar e da comunidade. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a EI (DCNEI) entendem que uma Proposta Pedagógica trata do,

> Plano orientador das ações das instituições e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (BRASIL, 2010, p. 18).

Desde que tivemos contato com a EI, percebemos que as Instituições não têm claro o que se deve ensinar e aprender no Componente Curricular EF nesta faixa etária. Aliado a essa compreensão, quando realizamos as atividades de Monitoria, em diálogos com as docentes das Instituições, percebemos uma grande preocupação com este tema. Da mesma forma, ao conversar com os alunos do Curso de Licenciatura em EF que realizavam estágio na EI, grande parte nos relatou questões semelhantes com as das professoras referências da EI. Ao perceber essas dificuldades, alguns questionamentos começaram a fazer parte de nossas inquietações, sendo, o problema de pesquisa configurado na seguinte questão: Como uma Proposta Pedagógica de Educação Física pode ser construída, estruturada e realizada nas escolas de Educação Infantil, respeitando as diferentes infâncias? A pesquisa está em andamento e atualmente estamos realizando a revisão de literatura sobre a temática e mantemos nosso contato semanal com a escola, acompanhando as atividades de estágio. Trata de uma pesquisa de abordagem qualitativa e utilizaremos os seguintes procedimentos para obtenção de informação: questionários, entrevistas semiestruturadas, análise de documentos, diário de campo e observação participante. Desde março de 2016 estamos realizando o trabalho de campo na referida escola, participando das reuniões mensais de Formação que acontece na última sexta-feira de cada mês e no segundo semestre pretendemos realizar a aplicação do questionário com as docentes e a entrevista com a Coordenadora Pedagógica, para que, de modo coletivo, possamos pensar na construção coletiva de uma Proposta Pedagógica de EF que contemple as necessidades das crianças e da escola.

**Palavras-chave:** Proposta Pedagógica. Educação Física. Educação Infantil.

## Referências

ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família.* 2. ed. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda., 1981.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.* Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. Constituição. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente.* Brasília, DF.

BRASIL. Constituição. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Brasília, DF.

SILVEIRA, G. C. F. da; PINTO, J. F. Educação física na perspectiva da cultura corporal: uma proposta pedagógica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte,* Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 137-150, maio 2001.

# REFLEXÕES SOBRE OS SEMINÁRIOS INTEGRADOS NO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Éder José Müller[1]
Lisandra Oliveira e Silva[2]

**Resumo:**O presente resumo se refere à parte de uma Pesquisa realizada para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na Formação Inicial em Licenciatura em Educação Física (EFi) na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A Pesquisa encontra-se em fase de desenvolvimento e é fruto de questionamentos e inquietações no âmbito escolar e na Formação de Professores, objetos de estudos desenvolvidos em um Projeto de Pesquisa[3] do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE). Mergulhamos em uma reflexão a partir do seguinte problema de pesquisa de TCC: **"Como a Educação Física no Ensino Médio Politécnico do Estado do Rio Grande do Sul está sendo desenvolvida nas Áreas das Linguagens nas Escolas Estaduais e de que maneira é contemplada nos Seminários Integrados a partir da interdisciplinaridade?"** Neste resumo, iremos abordar alguns aspectos vividos por docentes no contexto das Escolas Reais[4], mantendo o foco da abordagem nos Seminários Integrados (SI). Ao procurarmos compreender as propostas das Políticas Públicas que tangem à Educação na Educação Básica, direcionamos a atenção ao Ensino Médio (EM) e nas recentes transformações ocorridas nas escolas da Rede Estadual do Rio Grande do Sul (RS), tomando como base a "Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio" (RIO GRANDE DO SUL, 2011). O caminho percorrido para o desenvolvimento do TCC, foi constituído por um Estudo de Caso. Esse tipo de estudo possui características de envolvimento direto com o foco do estudo, permitindo ao pesquisador estar inserido no contexto investigado. Por meio desse percurso metodológico, é possível identificar os conhecimentos adquiridos através da perspectiva dos sujeitos estudados (docentes de EFi) e, dessa forma, a interação com a cultura investigada possibilita um olhar mais aprofundado e detalhado sobre o que se investiga (MOLINA, 2010). Nessa pesquisa, para obtenção de informações, utilizamo-nos de entrevistas semiestruturadas, em que o entrevistador utiliza um roteiro previamente estabelecido, mas permite ao entrevistado abordar assuntos diversos sem que haja limitações de informações, desfocando do padrão de perguntas e respostas (NEGRINE, 1999). De acordo com o problema de pesquisa e objetivos do estudo, utilizamos para obtenção de informações, a observação participante, sendo que, por meio delas, o pesquisador que observa e interage com o campo de pesquisa. Do mesmo modo, utilizamos registros em Diário de Campo, privilegiando os aspectos descritivos dos fatos e situações de forma reflexiva, para posteriormente efetuar uma análise dessas informações, e, a análise de documentos. A partir da análise da "Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico" (RIO GRANDE DO SUL, 2011), identificamos que os SI constituem-se em espaços planejados, integrados por professores e alunos, realizados desde o primeiro ano do EM e em complexidade crescente. Organizam o planejamento, a realização e a avaliação de todo o projeto político-pedagógico, de forma coletiva, incentivando a cooperação, a solidariedade e o protagonismo do jovem adulto e sua realização. Constará na carga horária da parte diversificada, proporcionalmente distribuída do primeiro ao terceiro ano, constituindo-se em espaços de comunicação, socialização, planejamento e avaliação das vivências e das práticas do curso. Na organização e na realização dos SI, a Equipe Diretiva como um

1 Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Curso de Licenciatura em Educação Física, Bolsa de Iniciação Científica do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/PIBIC/UFRGS, ederjmuller@gmail.com.
2 UFRGS, Docente do Curso de Graduação em Educação Física, lisgba@yahoo.com.br.
3 A Educação Física Ensino no Médio: estudos de casos na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.
4 Escolas públicas com suas limitações e dificuldades.

ISBN 978-85-8167-170-3

todo e, especificamente, os Serviços de Supervisão e de Orientação Educacional, têm a responsabilidade de coordenação geral dos trabalhos, garantindo a estrutura para o seu funcionamento. Estão previstas a elaboração de pesquisas científicas nas quais os estudantes desfrutam da possibilidade de criação e de apresentação de trabalhos a partir de temáticas. Essa nova Proposta vem se constituindo uma das ações de transformação no cenário da educação no país, porém, como toda novidade, carrega dificuldades e percalços e deve ser compreendida de maneira a ampliar as possibilidades de melhorias no processo ensino-aprendizagem. Na expectativa de compreendermos como se configuram as aulas de EFi, agora na Área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, acompanhamos, desde o segundo semestre de 2015, a organização dos SIs em uma turma do EM em uma escola Estadual da cidade de Porto Alegre/RS, por uma docente de EFi. Em um primeiro momento, foi possível acompanhar por meio de observação, duas turmas de Terceiro Ano do EM, durante um período por semana. No terceiro trimestre de 2015, o cronograma destes Seminários foi dividido em dias para realização de pesquisas sobre temas específicos, determinados pela docente. As aulas de SI, nessas turmas, foram realizadas no Laboratório de Informática da escola e contou com o apoio da docente responsável pelo espaço. Os estudantes construíram apresentações das temáticas para a turma, em grupos, e o trabalho possuía a mesma temática para todos os grupos. A professora de EFi que realizava as aulas do SI no Laboratório de Informática, acredita que essa ação diminui as chances de não elaboração dos trabalhos por parte dos estudantes. Outro fator de relevância para a pesquisa trata das dificuldades encontradas pelo corpo docente para reuniões e definições das temáticas do SI, o que compromete o aspecto da interdisciplinaridade e conduz à temáticas que se concretizam mais de acordo com a área de conhecimento que o docente trabalha na escola, do que com as reais necessidades e interesses de estudo por parte dos estudantes. Para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar e de acordo com o que apresenta a Proposta, os docentes e demais trabalhadores da escola cumprem as demandas de acordo com as condições reais de trabalho na qual estão imersos no cotidiano da escola. Os primeiros achados do campo sugerem que o corpo docente e a escola, ainda estão em fase de adaptação quanto às orientações da Proposta e demandam horários designados para a organização e a sistematização dessa nova disciplina (o SI) que constitui o currículo do EM. Além dos desafios inerentes a escola, as transformações oriundas da reformulação curricular iniciada no ano de 2011, causaram impactos imprevistos e alteraram as configurações de organização das aulas na escola, gerando novas ações e improvisos para adequação às políticas da educação nesse Estado.

**Palavras-chave:** Ensino Médio Politécnico. Educação Física. Seminários Integrados.

## Referências

MOLINA, R. M. K.. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, V.. et al. *A Pesquisa Qualitativa na Educação Física:* alternativas metodológicas. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 101-112.

NEGRINE, A.. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V. et al. *A Pesquisa Qualitativa na Educação Física:* alternativas metodológicas. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 61-99.

RIO GRANDE DO SUL. Proposta Pedagógica nº 1, de 2011. *Pedagógica Para O Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada Ao Ensino Médio***.** Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2015.

# RESUMOS DA EXPOSIÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

# BADMINTON DA ESCOLA: RECICLANDO MATERIAIS E CONCEITOS

Andressa Ceni Lopes[1]
Clarice Benvenuti[2]
Ivone Bolico[3]

**Resumo:** "Bad, o que 'sora'?" Badminton! Essa é a reação de todos os estudantes com que já desenvolvi esse conteúdo. Uma mistura de tênis de campo com peteca é um esporte pouco conhecido no Brasil, isto porque é praticado aqui a pouco mais de 20 anos. Quais as vantagens pedagógicas de trabalhar com este conteúdo? Pode ser praticado de forma mista, auxiliando na integração, formação de valores, respeito às diferenças e coeducação. Adapta-se muito bem a qualquer espaço físico da escola, pois se pode adaptar quatro quadras deste esporte dentro da de futsal, por exemplo. E possibilita a utilização de materiais alternativos confeccionados pelos estudantes. Objetivo: discorrer sobre como o conteúdo foi trabalhado com estudantes de 6º ano (B30), em uma escola municipal da zona sul de Porto Alegre-RS. A escola não dispunha de recursos financeiros para a compra de material oficial, sendo possível a compra de apenas 1 *kit*, contendo 4 raquetes, 6 petecas e uma rede. Então, a partir do pesquisado na internet, descobriu-se a confecção de materiais alternativos, para que as aulas não ficassem limitadas e para ampliar as potencialidades educacionais do conteúdo. Construímos com os estudantes as petecas a partir de garrafas pet e bolinha de isopor. Como fizemos isso? Cortamos a garrafa em seu diâmetro deixando dez centímetros de cumprimento até o gargalo. Na outra extremidade, o estudante faz recortes deixando tiras uniformes de um centímetro, cada. As tiras dão a dinamicidade à peteca, pois são dispostas alternadamente, uma é puxada para fora e a outra fica no diâmetro da garrafa original. A bolinha de isopor deve medir o equivalente ao tamanho do gargalo. Será necessário ao colocá-la realizar movimentos torcionais, para gerar um atrito e facilitar a entrada e fixação da bolinha. Alguns enfeitaram suas petecas com caneta e corretivo líquido, deixando um visual bem interessante quando ela voa. Tivemos um retorno muito positivo desta experiência, tanto dos estudantes quanto da equipe diretiva. Os estudantes estão mais envolvidos com as aulas, ampliaram sua valorização dos materiais da escola e aprenderam o valor da reciclagem, pois resinificaram a sua utilização. A equipe diretiva pode observar o empenho dos estudantes, valorizando o esforço deles e da Educação Física em não se limitarem ao pouco material disponível no momento. Aprendemos também a valorizar o trabalho coletivo, pois estes materiais serão utilizados por outras turmas, e disponibilizado na brinquedoteca da escola.

**Palavras-chave:** Badminton. Escola. Confecção. Reciclagem.

1 Professora de Educação Física da escola EMEF Vila Monte Cristo, Porto Alegre-RS, *andressa.ceni@gmail.com*.
2 Vice-diretora da escola EMEF Vila Monte Cristo, Porto Alegre-RS, *cvbenvenutti@gmail.com*.
3 Diretora da escola EMEF Vila Monte Cristo, Porto Alegre-RS, *ivbolico@bol.com.br*.

# DESENVOLVIMENTO DE APLICATIVO MÓVEL PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Felipe de Oliveira Gonçalves[1]
Daniele Lemos dos Santos[2]

**Resumo:** O material do trabalho, desenvolvido em conjunto entre os cursos de Educação Física e Design Visual da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, consiste em um aplicativo móvel para *smartphones*. Tendo em vista a dificuldade que alguns professores enfrentam para encontrar referências de atividades para suas aulas e a notável "acomodação" após algum tempo de experiência, o aplicativo tem como público-alvo principal professores de Educação Física do ensino público e oferece três funções principais: um banco de ideias de atividades práticas para aulas de Educação Física em formato de texto e vídeo; um espaço para montar e organizar planos de aula e um fórum para compartilhamento de experiências. O objetivo é oferecer recursos criativos para que professores busquem renovação e inovação no ensino. A metodologia empregada para o desenvolvimento do aplicativo envolveu a criação de cenários de interação e de navegação, entrevistas com o público-alvo, definição de requisitos e funções, criação de *wireframes* da interface, aplicação de testes com o público-alvo e desenvolvimento de protótipo interativo. Baseado em princípios de *Human Centered Design*, todo o projeto foi desenvolvido com foco no usuário. Até o presente momento, já foi desenvolvida a interface do software e definidas as funcionalidades, e o conteúdo está em fase de criação e estruturação. Espera-se que o aplicativo, quando concluído, sirva de apoio para melhorar a qualidade da educação física escolar no país. Após o teste final com usuários, concluiu-se que a ideia tem grande potencial de sucesso, contribuindo para melhorar o ensino de Educação Física ao servir de auxílio a muitos profissionais.

**Palavras-chave:** Aplicativo. Educação Física. Design de experiência do usuário.

1 Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Educação Física – Licenciatura, *felipe.og93@hotmail.com*.
2 Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Design Visual, *daniele.lemos@hotmail.com*.

# DESENVOLVIMENTO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM DIGITAL "APRENDER É MUITO LEGAL"

Felipe de Oliveira Gonçalves[1]
Daniele Lemos dos Santos[2]

**Resumo:** O material, desenvolvido para a disciplina de Mídia e Tecnologias Digitais em Espaços Escolares da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, visa apoiar o ensino presencial e consiste em um site composto por três elementos básicos: uma introdução sobre o assunto escolhido, ilustrado por uma história em quadrinhos, um vídeo explicativo e uma *webquest* (tarefa a ser executada pelo público, isto é, pelos alunos). A temática escolhida foi a interdisciplinaridade, na integração entre a Educação Física e as demais matérias escolares. O objetivo geral é proporcionar ao aluno a vivência das matérias teóricas estudadas em sala de aula através de práticas corporais, resultando em aprendizagem e melhor absorção do conteúdo, e levar o aluno a interagir com mídias digitais para entender a interdisciplinaridade e fixar os conteúdos estudados. A metodologia empregada consistiu em um *brainstorming* de ideias até a definição do tema, estudo da fundamentação teórica (temas como educomunicação e teorias de aprendizagem), estabelecimento dos objetivos e público-alvo, estudo das ferramentas a serem utilizadas e implementação da proposta. A história em quadrinhos visa explicar a interdisciplinaridade de forma lúdica, com linguagem verbal e visual mais apropriada para o público infantil. O vídeo exemplifica a atividade proposta: montar um circuito na quadra de esportes, onde cada estação é constituída por uma brincadeira que trabalha alguma habilidade motora fundamental (salto, arremesso etc.) e algum conteúdo específico estudado em sala de aula (estados do Brasil, frações etc.). O público-alvo são alunos do ensino fundamental 1, mas pelo caráter de livre escolha do conteúdo no desenvolvimento da atividade, há possibilidade de aplicação em qualquer série.

**Palavras-chave:** Objeto de aprendizagem. Interdisciplinaridade. Tecnologia educacional.

1 Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Educação Física – Licenciatura, *felipe.og93@hotmail.com*.
2 Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Design Visual, *daniele.lemos@hotmail.com*.

# DESPERTANDO NOVOS OLHARES: CONHECENDO NOSSA ESCOLA

Adesi Guzzon[1]
Isadora Loch Sbeghen[2]
Viviane Dulius de Lima[3]
Lisiane Torres e Cardoso[4]

**Resumo:** A participação no PIBID/UFRGS-Educação Física – Anos Iniciais estimula a constante busca por inovação. Tendo em vista que o nome da escola em que o subprojeto citado atuou faz referência a um artista plástico de renome mundial, este fato propulsionou a ideia deste ser tema gerador para um projeto entre as disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, Artes e Educação Física. O projeto foi realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental Cândido Portinari com a turma do terceiro ano do ensino fundamental. A professora unidocente, bolsistas e a coordenadora de área do PIBID trabalharam conjuntamente na busca de estabelecer uma conexão entre as disciplinas citadas, estimulando os alunos a valorizar e construir novos olhares em relação à escola em que estudam. Os planos das aulas de Artes, denominados "Momento de Arte", foram base para a estrutura das aulas das demais disciplinas. As práticas artísticas ocorreram uma vez por semana. As aulas de Educação Física foram realizadas duas vezes por semana sendo um dia ministrado pelas bolsistas do PIBID e o outro dia pela professora unidocente. As demais disciplinas tiveram maior carga horária. Em Matemática foi evidenciado os anos das obras e as escritas dos números. Em Língua Portuguesa, produções textuais e leituras baseadas nas obras. Em Ciências enfatizamos a sustentabilidade e o reciclar através da construção de brinquedos de sucatas. Nas Artes foram desenvolvidas atividades de desenho de observação, corte, colagem e confecção de materiais. A Educação Física foi desenvolvida por temáticas baseadas nas obras do artista. Ao término das atividades foi realizada uma exposição e desenvolvimento de um portfólio para compartilhar as produções da turma. Através das conexões entre as disciplinas trabalhadas o projeto propiciou ousar, criar e ir além das aulas desenvolvidas anteriormente. A alegria dos alunos ao ver suas produções de Artes sendo utilizadas como material pedagógico nas aulas de Educação Física tornaram as aulas mais atrativas. Cabe ressaltar que antes da aplicação do projeto a turma se dispersava facilmente e as bolsistas enfrentavam desafios na gestão das aulas de Educação Física, especialmente no que se refere ao engajamento dos alunos nas atividades propostas. A realização deste projeto alcançou uma dimensão maior do que a esperada. A troca de experiências e aprendizagens agregou muito conhecimento, o trabalho em grupo foi evidenciado, o engajamento dos alunos nas aulas de Educação Física aconteceu com muita facilidade e os resultados obtidos no desenvolvimento das atividades propostas reforçaram o sucesso do projeto.

**Palavras-chave:** PIBID/UFRGS. Educação Física nos anos iniciais. Prática Integrada.

1 EEEF Cândido Portinari, pedagoga,PIBID, *desiguzzon@hotmail.com*.
2 UFRGS, Licenciatura em Educação Física, PIBID, *isbeghen@hotmail.com*.
3 UFRGS, Licenciatura em Educação Física, PIBID, *vdulius@yahoo.com*.
4 UFRGS, *lisiane.torres@ufrgs.br*.

# MATERIAIS ALTERNATIVOS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: POSSIBILIDADES DE REFLETIR SOBRE A RELAÇÃO HOMEM-NATUREZA

Derli Juliano Neuenfeldt[1]
Jane Márcia Mazzarino[2]

**Resumo:** Vive-se um tempo em que a crise ambiental acentua-se. Fruto de uma concepção de mundo utilitária, na qual a natureza tornou-se objeto, o homem distanciou-se dela e a tem explorado sem dar-se conta das consequências devastadoras das suas ações. O contexto escolar brasileiro propôs a Educação Ambiental como tema transversal desde 1997 a partir dos PCNs. Dessa forma, esse trabalho tem por objetivo descrever o processo de criação e uso de materiais didático-pedagógicos utilizados em oito vivências com a natureza ministradas, no ano de 2015, para 26 pessoas, acadêmicos de Educação Física - Licenciatura, coordenadores e supervisores do subprojeto do PIBID de Educação Física da Univates. As vivências com a natureza nortearam-se no método Aprendizado Sequencial, proposto pelo americano Joseph Cornell. O método tem como princípio que o contato seja prazeroso e, carrega com isso, uma concepção de simplicidade, que se reflete na compreensão que para se promover atividades lúdicas e reflexivas não se necessita de equipamentos sofisticados. Para a realização das atividades criou-se imagens de animais da Mata Atlântica brasileira usadas na brincadeira "Que animal sou eu", selecionou-se materiais do lixo, tais como tampas de garrafas, pedações de madeiras, rolhas, pedaços de tecidos, para a realização da atividade "Trilha das Surpresas", enfocando a visão entre o natural e o artificial, foram elaboradas fichas com reflexões usando-se folhas que seriam descartadas, para os participantes preencherem durante trilhas realizadas no Jardim Botânico de Lajeado/RS com dizeres como: O que dessa experiência me sensibiliza? O que me toca? Escreva sobre algo faça você sorrir... Ainda, utilizou-se da técnica denominada "Poema Dobrado". Essa consiste em uma pessoa, em uma folha, escrever a primeira linha de um poema. A segunda pessoa escreve um segundo dizer e dobra o papel de maneira que o próximo só veja a última linha escrita e, assim, consecutivamente. Nessa atividade, a primeira linha foi escrita pelo pesquisador com a seguinte problematização: "Se eu sou parte da natureza, quando eu olho para ela o que eu vejo?" Percebeu-se que a construção e uso de materiais alternativos para o desenvolvimento da Educação Ambiental é uma possibilidade para o contexto escolar e que para se promover a reflexão sobre a relação homem-natureza o indispensável é se ter clareza da intencionalidade pedagógica. Portanto, defende-se que o professor seja autor de sua prática pedagógica de maneira que se sinta confiante em produzir e adaptar materiais didático-pedagógicos de acordo com os objetivos que está propondo.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. Materiais alternativos. Vivências com a natureza.

1 Doutorando do Programa de Ambiente e Desenvolvimento. Centro Universitário UNIVATES. Educação Física. derllijul@univates.br.

2 Doutora em Ciências da Comunicação (UNISINOS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Desenvolvimento. Centro Universitário UNIVATES. janemazzarino@gmail.com

# UTILIZAÇÃO DE CHARGES COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO

Daniel Teixeira Maldonado[1]
Pollyane de Barros A. Vieira[2]
Elisabete dos Santos Freire[3]
Luiz Sanches Neto[4]

**Resumo:** Os professores de Educação Física que atuam na educação básica costumam avaliar o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva do domínio psicomotor, nos aspectos de ordem atitudinal, como a participação e o comportamento dos estudantes durante as aulas ou em aspectos cognitivos voltados para elaboração de pesquisas sobre as regras dos esportes coletivos. Nesse sentido, a partir das dificuldades que os professores de Educação Física apresentam na escola para escolher instrumentos de avaliação que possam levar os alunos a se expressarem de forma crítica sobre as manifestações da cultura corporal de movimento durante as aulas, nosso objetivo foi descrever uma experiência pedagógica sobre a utilização de charge como instrumento avaliativo que pode ser utilizado para estimular o posicionamento crítico e a produção de conhecimento sobre os temas que envolvem as práticas corporais de alunos do ensino médio. As charges foram produzidas por alunos do 1º e do 2º ano do Ensino Médio de uma ETEC localizada na zona leste da cidade de São Paulo. Foram analisadas 188 charges. Os discentes produziram charges com os seguintes temas: Corpo, Saúde e Beleza (51 charges), Alienação nas práticas corporais (36 charges), Preconceito contra as mulheres nas práticas corporais (29 charges), Copa do Mundo no Brasil (18 charges), Preconceito racial nas práticas corporais (15 charges), Violência nas práticas corporais (14 charges), Corrupção nas práticas corporais (12 charges), Preconceito contra os deficientes nas práticas corporais (6 charges), Preconceito contra os homossexuais nas práticas corporais (4 charges), Olimpíadas no Brasil (3 charges). Concluímos que as charges podem ser utilizadas com um instrumento de avaliação nas aulas de Educação Física na escola para estimular o posicionamento crítico dos estudantes sobre diferentes temas relacionados com as manifestações da cultura corporal de movimento e também pode ser utilizada como um material didático-pedagógico para refletir sobre esses temas com os estudantes.

**Palavras-chave:** Cultura Corporal de Movimento; Charges; Material Didático-Pedagógico.

1 Doutorando em Educação Física pela USJT e docente do IFSP, *danieltmaldonado@yahoo.com.br*
2 Doutoranda em Educação Física pela USJT e docente do IFSP, *pollyanebarros@hotmail.com*
3 Docente dos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação Física da USJT, *elisabetefreire@uol.com.br*
4 Docente dos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação Física da USJT, *luizitosanches@yahoo.com*

UNIVATES

R. Avelino Tallini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95900.000 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09