



**E-BOOK**

# EDUCAÇÃO E SAÚDE NA ESCOLA

III ENCONTRO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA  
EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS

**Organização:**

Jaqueline Copetti  
Renata Godinho Soares  
Sara Lima Pereira Corrêa  
Tainá Fernandes



**Apoio:**



Grupo de Estudos e Pesquisa em Estágio  
e Formação de Professores



**Universidade Federal do Pampa**



**Organizadoras:**

**Jaqueline Copetti**

**Renata Godinho Soares**

**Sara Lima Pereira Corrêa**

**Tainá Fernandes**

**Santa Maria, 2021**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação e saúde na escola [livro eletrônico] :  
III Encontro de formação em educação física  
educação infantil e anos iniciais / organização  
Jaqueline Copetti...[et al.]. -- 1. ed. --  
Santa Maria, RS : Arco Editores : UNIPAMPA,  
2021.  
PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Renata Godinho Soares, Sara  
Lima Pereira Corrêa, Tainá Fernandes

Bibliografia

ISBN 978-65-89949-03-9

1. Educação 2. Educação - Leis e legislação  
3. Educação física 4. Educação infantil 5. Ensino  
fundamental 6. Neurociência 7. Prática pedagógica  
8. Professores - Formação 9. Saúde - Promoção  
I. Copetti, Jaqueline. II. Soares, Renata Godinho.  
III. Corrêa, Sara Lima Pereira. IV. Fernandes, Tainá.

21-70107

CDD-371.71

### Índices para catálogo sistemático:

1. Educação e saúde 371.71

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

**10.48209/978-65-89949-03-9**

**1.ª Edição - Copyright© 2021 do/as autores/as.**

## **CAPA**

Renata Godinho Soares.

## **DIAGRAMAÇÃO E PROJETO GRÁFICO**

Arco Editores.

## **REVISÃO GRAMATICAL**

Profa. Ma. Marileia da Silva Marchezan.

## **CONSELHO EDITORIAL**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerot e Silva  
– UNIDAVI/SC  
<http://lattes.cnpq.br/8318350738705473>

Profa. Msc. Jesica Wendy Beltrán  
-UFCE- Colômbia  
<http://lattes.cnpq.br/0048679279914457>

Profa. Dra Fabiane dos Santos Ramos -  
UFSM- Santa Maria/RS  
<http://lattes.cnpq.br/0003382878348789>

Dr. João Riél Manuel Nunes Vieira de  
Oliveira Brito -  
UAL - Lisboa- Portugal.  
<http://lattes.cnpq.br/1347367542944960>

Profa. Dra. Alessandra Regina Müller  
Germani -  
UFFS- Passo Fundo/RS  
<http://lattes.cnpq.br/7956662371295912>

Prof. Dr. Everton Bandeira Martins -  
UFFS - Chapecó/SC  
<http://lattes.cnpq.br/9818548065077031>

Prof. Dr. Erick Kader Callegaro Corrêa -  
UFN- Santa Maria/RS  
<http://lattes.cnpq.br/2363988112549627>

Prof. Dr. Pedro Henrique Witches - UFES  
- Vitória/ES  
<http://lattes.cnpq.br/3913436849859138>

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin -  
UFOB  
<http://lattes.cnpq.br/3377502960363268>

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler -  
UFSM- Santa Maria/RS  
<http://lattes.cnpq.br/5754140057757003>

Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros -  
UFSM- Santa Maria/RS  
<http://lattes.cnpq.br/1486004582806497>

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza -  
UNISC- Santa Cruz do Sul/RS  
<http://lattes.cnpq.br/4407126331414>

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS -  
Porto Alegre/RS  
<http://lattes.cnpq.br/7823646075456872>

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch -  
UFSM- Palmeira das Missões/RS  
<http://lattes.cnpq.br/0639803965762459>

Prof. Dr. Leandro Antônio dos Santos  
-UFU– Uberlândia/MG  
<http://lattes.cnpq.br/4649031713685124>

Dr. Rafael Nogueira Furtado -  
UFJF- Juiz de Fora/MG  
<http://lattes.cnpq.br/9761786872182217>

Profa. Dra. Angelita Zimmermann -  
UFSM- Santa Maria/RS  
<http://lattes.cnpq.br/7548796037921237>

Profa. Dra. Francielle Benini Agne  
Tybusch –  
UFN- Santa Maria/RS  
<http://lattes.cnpq.br/4400702817251869>

# SUMÁRIO

<b>Apresentação.....</b>	<b>8</b>
<b>Seção I -Tópicos de orientação sobre o panorama educacional.....</b>	<b>10</b>
Formação de Professores na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	11
Reflexões sobre o percurso da educação em saúde na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	29
Metodologias Ativas na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental....	42
<b>Seção II - Relatos de práticas pedagógicas nas etapas iniciais da Educação Básica.....</b>	<b>53</b>
A Educação Física na Educação Infantil: Relato de Experiência.....	54
A importância da Educação Física e a promoção da saúde na Educação Infantil.....	65
Circuito multissensorial para bebês: vivência pedagógica.....	75
Educação Física nos Anos Iniciais e a BNCC: relatos a partir do Programa Residência Pedagógica.....	84
Iniciação ao basquetebol escolar para alunos das séries iniciais: uma breve reflexão.....	93
O ensino do voleibol para crianças das séries iniciais: um relato de experiência.....	102

Educação Física em uma classe de alfabetização: o movimento como atividade promotora da alfabetização percepções de uma professora do 3º ano.....**113**

Conscientização socioambiental nas aulas de educação física .....**122**

O uso de materiais pedagógicos em educação ambiental nos anos iniciais.....**130**

### **Seção III - A pesquisa como meio de divulgação da Educação Física e seus agentes.....140**

Conhecendo as identidades profissionais de professoras(es) que formam outras(os) professoras(es).....**141**

A neurociência e a educação física na educação infantil.....**151**

Percepções de professoras de Educação Infantil sobre a presença da Educação Física nesse nível de ensino.....**161**

Alimentação saudável nas aulas de educação física.....**173**

### **SOBRE AS ORGANIZADORAS**

Jaqueline Copetti.....**190**

Renata Godinho Soares.....**191**

Sara Lima Pereira Corrêa.....**192**

Tainá Fernandes.....**193**

## APRESENTAÇÃO

Este e-book tem como objetivo principal a divulgação da produção científica dos trabalhos apresentados no III Encontro de Formação em Educação Física (EFEF) – Educação Infantil e Anos Iniciais que ocorreu em outubro de 2019, no município de Uruguaiana, RS. O EFEF é um evento de formação de professores desenvolvido anualmente desde 2017, o qual visa debater temáticas emergentes da educação, que contemplem as primeiras etapas da Educação Básica e a Educação Física.

Nesse sentido, nosso empenho com a publicação deste material visa refletir sobre as questões relacionadas à Educação e Saúde no contexto escolar com a participação dos atores envolvidos nesse processo, os professores. Entendemos que o esforço por uma maior divulgação das atividades desenvolvidas no ambiente escolar pode ser uma forma positiva de auxiliar outros professores na abordagem de diversas temáticas. Assim como acreditamos que trazer para o conhecimento dos professores experiências desenvolvidas por seus pares possa alimentar debates e reflexões visando à promoção de uma intervenção mais significativa na escola.

O e-book está organizado em três seções. Primeiramente, foram abordados os “Tópicos de orientação sobre o panorama educacional”, em que são discutidas questões inerentes à formação de professores e à legislação educacional, refletindo o percurso da Educação em Saúde na Educação Básica e ainda realizam uma contribuição acerca da utilização das Metodologias Ativas no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil e Anos Iniciais.

Na segunda seção, são apresentados os “Relatos de práticas pedagógicas nas etapas iniciais da Educação Básica”. Nomeadamente, são abordadas questões relacionadas à importância e ao desenvolvimento da Educação Física, bem como a promoção da saúde na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Também são tratados: o desenvolvimento motor na Educação Infantil, as experiências de alunos do Programa de Residência Pedagógica e de profissionais da Educação Física na Educação Básica, demonstrando como suas aulas são desenvolvidas e quais recursos metodológicos são utilizados.

Por fim, a terceira seção apresenta “A pesquisa como meio de divulgação da Educação Física e seus agentes”, onde é feita uma reflexão sobre o perfil dos profissionais que atuam na formação de novos professores; a relação da neurociência aplicada à Educação Física por



meio da abordagem de conceitos que são importantes para o desenvolvimento educacional e corporal na Educação Infantil. Ainda são apresentadas as percepções de professoras sobre a presença da Educação Física na Educação Infantil, e são realizadas algumas considerações sobre a abordagem da alimentação saudável nas aulas de Educação Física.

Nesse sentido, entendemos que, para professores em formação (alunos de graduação), assim como para os professores atuantes nas etapas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as questões relacionadas à Educação e Saúde no contexto escolar ainda se apresentam com lacunas. No entanto, a escola é um ambiente de ensino-aprendizagem que proporciona, acima de tudo, aperfeiçoamento pessoal e profissional. Sendo assim, acreditamos que ações educativas que visam à promoção da saúde, desde a infância, possam ser desenvolvidas nesse âmbito.

Com isso, buscamos, por meio da publicação deste e-book, não só dar voz aos saberes e às experiências de professores da Educação Básica a partir da divulgação dos relatos de trabalhos que já vêm sendo desenvolvidos nas escolas, como também incentivar outros professores a inovarem em suas práticas. Assim, convidamos o leitor a fazer uma reflexão sobre a temática abordada.

**Uruguaiana, junho de 2021**

*Jaqueline Copetti; Renata Godinho Soares;*

*Sara Lima Pereira Corrêa & Tainá Fernandes*

*(Organizadoras)*

# SEÇÃO I

## Tópicos de orientação sobre o panorama educacional



10.48209/978-01-89949-03-9

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS  
INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

**Jaqueline Copetti**

**Amanda Machado Teixeira**

**Fernanda Cristina Foss de Zorzi**

**Renata Godinho Soares**

## INTRODUÇÃO

Abordar a formação do professor remete ao sentido de pensar na sua prática e no seu modo de atuação, e assim, pode-se reconhecer uma forma de atualizar suas competências entre conhecimentos e habilidades de ensinar e de se ver aprendiz. Dassoler e Lima (2012) ressaltam que a formação indica um processo contínuo de aprendizagem e atualização, na melhoria das práticas e na busca constante de inovação, sendo que tais buscas refletirão na prática pedagógica docente, no melhor aprofundamento teórico, bem como no planejamento e no uso de estratégias de aprendizagem.

Nesse contexto, Amorim (2016) investigou a situação profissional de professores iniciantes da Educação Infantil (EI) e Anos Iniciais (AI) do Ensino Fundamental e destaca que a formação inicial é reconhecida como fundamental para a preparação, bem como para o exercício da docência. Já Pinheiro (2019) aponta que esta possui limites, e que deve considerar os saberes da profissão que são desenvolvidos durante a atuação profissional do docente em sala de aula, especialmente nos primeiros anos de atuação. Nesse sentido, Dorta (2017) instiga a pensar na possibilidade de uma formação de professores dentro da escola como uma das formas para ressignificar o envolvimento dos profissionais.

Por esse viés, a formação continuada deve ser vista como ação essencial para o desenvolvimento profissional do docente. Assim, como anuncia em seu texto, a Lei de Diretrizes e Bases (1990) aponta a necessidade de formação continuada dos professores e delega às instituições de ensino, também, a responsabilidade de promover a atualização constante de formação (DASSOLER; LIMA, 2012). Para Veiga e Viana (2010, p. 20), “desse ponto de vista, a formação é contínua, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a preparação para a vida pessoal e profissional”.

Para Lourenço; Souza e Inforsato (2019, p. 481), “pensar e tecer reflexões acerca da formação continuada de professores, considerando seus avanços, entraves e possibilidades, é uma atividade que requer um olhar atento às especificidades dessa modalidade de capacitação profissional”. Sendo assim, é preciso considerar a formação permanente voltada ao ser humano, considerando as necessidades e as individualidades de cada professor, pois, desse modo, teremos uma formação continuada direcionada para um trabalho social e humanizado, fazem

do com que o docente sintá-se contemplado. Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo discutir o contexto da formação de professores na EI e AI do Ensino Fundamental e pautar tal discussão voltada para a história, às políticas e à realidade local da formação de professores.

## **HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A Educação brasileira é marcada por diferentes processos históricos, que refletem a situação política de cada período no país (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011). Nessa perspectiva, segundo Saviani (2009), no que diz respeito à formação de professores, a preocupação no país teve início após a independência, quando se passou a discutir a organização da instrução popular, e a criação e expansão das Escolas Normais<sup>1</sup>, mas o Ensino Superior ainda era direcionado a atender instituições como o Exército e a Marinha (RANGHETTI, 2008).

Dessa forma, foi a partir do século XX, com a República fortemente estabelecida, que o país passou a enxergar a formação de professores como algo a ser difundido e aprimorado. Nesse contexto, Anísio Teixeira, que na época ocupava o cargo de Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, publicou o Decreto nº 3.810, em 1932, estabelecendo a transformação da Escola Normal, para Escola de Professores, aprimorando a formação docente no país e promovendo os primeiros encaminhamentos com relação à pesquisa científica (SAVIANI, 2009).

No entanto, essa vertente de reformas do contexto educacional brasileiro, e a preocupação com o aprimoramento didático-pedagógico dos professores nesse período, não foram suficientes para a expansão da escolarização no país, que, por muitos anos, continuou seletiva e excludente (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011), principalmente com relação à educação secundária, que nos dias atuais, representa os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Na sequência, foi publicado o Decreto nº 1.190 o qual, em 1939, estabeleceu as diretrizes para os cursos de formação de professores e regulamentou o curso de Pedagogia nacionalmente, instituindo uma formação técnica de três anos para o Bacharel em Pedagogia e mais um ano de curso de Didática para formar o Licenciado em Pedagogia, que poderia atuar em escolas normais (RANGHETTI, 2008; GATTI; BARRETO, 2009).

---

1 As Escolas Normais protagonizaram a formação de professores do final do século XIX à primeira metade do século XX, quando, por meio de uma formação específica, preparava os professores para atuação nas escolas primárias, responsáveis por ensinar parte da população a ler e a escrever (SAVIANI, 2009).

Alguns anos depois, foi publicada a Lei Orgânica da Educação Normal, em 1946, por meio do Decreto nº 8.530, dividindo a educação secundária em dois ciclos: o ciclo ginásial, com duração de quatro anos; e o ciclo colegial, com duração de três anos (BRASIL, 1946). Já na década de 1960, foi publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961, estabelecendo as diretrizes para a educação nacional daquele período (BRASIL, 1961), que também foi marcado pelo aumento do autoritarismo.

Na sequência, com o início do Regime Militar (1964-1985), a educação brasileira foi enrijecida por uma série de reformas que mudaram o cenário do sistema de ensino no país (BITTAR; BITTAR, 2012). A primeira foi a Reforma Universitária (1968), seguida pela Reforma do Ensino Fundamental (1971) que, segundo Bittar e Bittar (2012), buscou alinhar a universidade ao cenário econômico imposto naquela época, e o ensino primário e secundário foram transformados em ensino de primeiro e de segundo grau, sendo o primeiro de oito anos de escolaridade obrigatória mantida pelo estado, e o segundo caracterizado como ensino profissionalizante para os jovens que não iriam ingressar no Ensino Superior.

Nesse cenário, foi publicada a segunda LDB (BRASIL, 1971) que estabeleceu a organização do ensino de primeiro e segundo grau, assim como a habilitação para o exercício do Magistério; e, na sequência, possibilitou a publicação do Parecer nº 349/72 (BRASIL, 1972), que instituiu a redução e o aligeiramento da formação de professores para o exercício da docência. Segundo Ranghetti (2008), a LDB de 1971 foi tendenciosa, pois permitiu o exercício da docência por aqueles professores habilitados para o mesmo grau escolar, com experiência de magistério, já prevendo a falta de profissionais capacitados para suprir a demanda do sistema de ensino.

Em virtude disso, na década de 80, iniciou-se um movimento pela reformulação do curso de Pedagogia e Licenciaturas que, segundo Saviani (2009), influenciou na futura atribuição do curso de Pedagogia para atuação na Educação Infantil e séries iniciais do então ensino de primeiro grau (Ensino Fundamental). Anos depois, com o fim do período ditatorial, em 1985 e início do período democrático, foi publicada a nova Constituição Federal (CF), em 1988, que passou a efetivar a garantia de um ensino gratuito e obrigatório, promovendo no país a busca pela universalização do acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988).

Posteriormente, foi publicada a nova LDB, em 1996, por meio da Lei nº 9.394, que passou a tornar obrigatória a exigência de nível superior para os professores da educação básica e a capacitação mínima em magistério para atuação na Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental (BRASIL, 1996). Do mesmo modo, em 2002, foi publicada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, quando foram feitas as primeiras adaptações para o aprimoramento do currículo da formação docente (BRASIL, 2002), o que promoveu, nos anos seguintes, a publicação de diretrizes curriculares para cada curso de Licenciatura, como a do curso de Pedagogia (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, as políticas educacionais do país passaram a ser reformuladas no intuito de aprimorar o sistema de ensino e a formação docente, seguindo as diretrizes da CF e da LDB em vigor. Desse modo, os próximos anos do século XXI também foram marcados por diferentes reformas e políticas que prevalecem até os dias atuais. Diante disso, destaca-se que, mesmo na atualidade, a formação docente no país ainda apresenta muitas lacunas que precisam ser discutidas e aprimoradas em todos os níveis e modalidades de ensino, especialmente no que se refere à atuação nos primeiros anos de escolarização.

## **LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Para falarmos em políticas de formação de professores entendemos a necessidade da concepção sobre conceito e formação das políticas públicas, as quais, no entendimento de Secchi (2015), são instrumentos que visam à resolução de um problema público, ou que, naquele momento, tem possibilidade de prejudicar a sociedade. Neste sentido, o autor referencia a Política Pública como “um remédio para tratar o problema”, tem sentido de decisão e ação para resolutividade de acontecimentos ou deficiências de recursos que possam refletir sobre a coletividade. Porém alguns autores, como Rua (2014) e Souza (2002), também explicam que a decisão de não fazer e de não agir também é considerada uma política pública. Corroborando com essa tese, Secchi (2015) afirma que

uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público. Vejamos essa definição em detalhe: uma política pública é uma orientação à atividade ou passividade de alguém; as atividades ou passividades decorrentes dessa orientação também fazem parte da política pública (SECCHI, 2015, p. 2).

Para que a política pública passasse a existir, alguns autores, como Rua (2014); Sousa (2002); Secchi (2015); Capella (2007), fizeram referência ao ciclo das políticas públicas ao qual segue etapas como: 1- identificação do problema público, esse que possa estar prejudicando a população ou uma parcela dela, que tenha indicadores ou números e que possa ser fato na mídia; 2- formação da agenda, esta etapa passa a acontecer após o problema ser visto pelo governo como algo a ser resolvido para mitigar danos. Capella (2007) chama este momento de “janela de oportunidade”; 3- Escolha das alternativas de solução, em que são elaboradas as possíveis soluções; 4-Tomada de decisão, neste momento a decisão pode ser em não fazer; 5- Implementação, neste momento entram em ação os atores da política pública vistos como “burocratas de rua”, ou melhor, aqueles que farão a política acontecer; 6- avaliação; 7- Extinção ou não da política, neste momento há relevância se esta é “política de governo” ou de “Estado”. Essa definição é esclarecida por Secchi (2015):

Há ainda a distinção entre “política de governo” e “política de Estado”, a primeira recebendo conotação de política de um grupo político em mandato eletivo, e a segunda significando aquela política de longo prazo, voltada ao interesse geral da população e independente dos ciclos eleitorais (SECCHI, 2015, p.5).

Podemos exemplificar a “política de Estado” por meio da LDB, e como “política de governo” mais recente a política que ampara a formação das escolas cívico-militares com iniciativa de implementação em 2019. Neste momento voltamos o olhar sobre as políticas de formação de professores da Educação Básica, especificamente da EI e dos AI do Ensino Fundamental.

Consideramos relevante identificar quais políticas, na atualidade, estão voltadas a essa etapa da educação tão importante para o desenvolvimento dos alunos e instrumentalização dos professores voltada à formação continuada. Como forma de sintetizar e trazer um maior número de políticas e a descrição dessas, as autoras apresentam um quadro de políticas de formação de professores da EI e AI, no qual serão elencadas políticas de formação criadas e implementadas no período que se inicia com a promulgação da Constituição Federal (1988) chega até a atualidade (2020):



**Quadro 1:** Políticas de formação de professores da EI e AI (1988 a 2020)

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	RECORTES
1988 - Constituição Federal	Art. 206 que garante os princípios da educação trazendo nos incisos: V: “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” EC 59/2006; VII: “garantia de padrão de qualidade”.
1996 - Lei 9394: Diretrizes e Bases da Educação	Marco regulatório para a formação docente: determina que os professores de todos os níveis educacionais sejam formados em curso superior; Art. 3º /inciso VII valorização do profissional da educação; IX garantia do padrão de qualidade.
2006 - Decreto 5.800: cria a Universidade Aberta do Brasil – UAB	Visa à expansão do ensino superior a distância e apresenta como primeiro objetivo “I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica.”
2007 - Lei 6.096: Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI	Visava à elevação do nível de acesso, permanência e qualidade do padrão do ensino superior. Tendo como uma das diretrizes a renovação pedagógica da Educação Superior e com ela o alinhamento da articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica.
2007 - Lei 11.502: altera estrutura da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e cria o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBID	Esta lei modificou e alterou a estrutura e a organização da CAPES, passando a auxiliar o Ministério da Educação na formulação de políticas públicas voltadas à formação de profissionais de magistério para atuação no ensino básico e superior. Com ações e políticas voltadas à formação inicial de professores de forma presencial e continuada por meio da possibilidade do ensino a distância.

<p>2009 - Decreto 6.755: Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.</p>	<p>Apresenta como alguns princípios: a formação inicial e continuada do professor levando em consideração a equidade, a garantia de direito de ensino de qualidade às crianças, jovens e adultos e a necessidade intrínseca da colaboração entre governo federal, estados e municípios como projeto social. Incorpora o Plano Nacional de formação de professores da Educação Básica- PARFOR.</p>
<p>2009 - Resolução nº 5: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil</p>	<p>Não há um direcionamento objetivo quanto à proposta de formação continuada aos professores que atuem na Educação Infantil. Em alguns momentos, constam critérios como prover recursos para que a EI possibilite o desenvolvimento cognitivo, motor, social e cultural da criança; mas, no contexto das Diretrizes Curriculares e propostas pedagógicas, não está inserida a formação do professor.</p>
<p>2010 - Resolução nº 4: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; e 2010 - Resolução nº 7: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos.</p>	<p>Apresenta como um dos objetivos: orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam; e quanto ao Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, esses devem prever a formação continuada dos gestores e professores para que eles tenham a oportunidade de se manter atualizados quanto ao campo do conhecimento que lhes cabe manejar, trabalhar e quanto à adoção, à opção da metodologia didático-pedagógica mais própria às aprendizagens que devem vivenciar e estimular, incluindo aquelas pertinentes às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (p.49).</p>

<p>2013 - Lei 12.796 - Dispõe sobre a formação dos profissionais da educação (Emenda Constitucional)</p>	<p>Art. 62: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal; estabelece relação de incentivo por meio da União, Distrito Federal, Estados e Municípios com a garantia de programas de bolsas de iniciação à docência, garantindo também formação continuada.</p>
<p>2014 - Lei 13.005 - Plano Nacional de Educação/PNE</p>	<p>Apresenta como diretriz do PNE a valorização dos profissionais da educação, e em suas metas número 15, 16, 17 e 18, que apresentam desde a especificidade da formação em nível superior de todos os professores da Educação Básica com licenciatura na área em que atuam, formar 50% dos professores em nível de pós-graduação; valorização em termos de salários; até instituir, no prazo de dois anos, planos de carreira com referência no piso salarial federal.</p>
<p>2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica</p>	<p>Define princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam (p.2); aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (p.3).</p>

<p>2018 - Base Nacional Comum Curricular</p>	<p>Relaciona a formação docente quando apresenta questões referentes aos currículos das escolas: “criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem” (p. 17); outro momento em que aparece a questão formação dos professores se relaciona ao regime de colaboração entre União, estados e municípios e atribui à União como responsável pela revisão e adequação da base de formação inicial e continuada dos professores alinhada à BNCC.</p>
<p>2019 - Resolução nº 2: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).</p>	<p>Apresenta as competências gerais para formação inicial do professor, e as competências específicas para formação as quais são: conhecimento profissional, prática profissional, engajamento profissional.</p>

Fonte: elaborado pelas autoras

A CF de 1988 apresenta em seu texto, no capítulo III, seção 1, os artigos 205 a 214 os quais respaldam todas as políticas educacionais que venham a ser criadas e implementadas no país. Ao ler tais artigos, diversas vezes, e interpretá-los, surge a percepção de que não há texto que faça referência diretamente à formação de professores. Sendo possível, neste momento, relacionar tal propósito às questões como valorização profissional, garantia de ensino de qualidade, distribuição de recursos que garanta padrão de qualidade e equidade, atividades de pesquisa e de extensão e fomento à inovação. Outra percepção é de que os artigos que remetem ao professor foram alterados pela Emenda Constitucional 59/2006, e essa abrange basicamente direito de acesso ao ensino público pelos alunos, financiamento, formação do plano de educação; e quanto aos profissionais da educação abrange critério de gratuidade ao ensino em creches e pré-escola para os filhos.

Durante o aprofundamento teórico em relação às políticas de formação de professores, foi possível observar a fragmentação ou falta de relação entre elas. Há muita teoria elaborada para formar professores, mas existe uma distância muito grande em relação à necessidade e à realidade vivida pelos docentes da Educação Básica em especial do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Educação Infantil. Algumas políticas inserem em seus textos, por exemplo, a questão do fortalecimento da identidade do professor a partir da formação. Podemos observar no texto abaixo, referente às DCN para o Ensino Fundamental de nove anos:

I – de consolidação da identidade dos profissionais da educação, nas suas relações com a instituição escolar e com o estudante; II – de criação de incentivos ao resgate da imagem social do professor, assim como da autonomia docente, tanto individual quanto coletiva; III – de definição de indicadores de qualidade social da educação escolar, a fim de que as agências formadoras de profissionais da educação revejam os projetos dos cursos de formação inicial e continuada de docentes, de modo que correspondam às exigências de um projeto de Nação (BRASIL, p. 58).

Neste sentido, Barreto (2015) afirma que, para manter o professor focado no desenvolvimento de sua profissão, há a necessidade de oferecer além de boa formação, salário digno, condições adequadas de trabalho e progressão de carreira, o que está longe de ser oferecido nas políticas docentes do país.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE URUGUAIANA**

O professor é o profissional que domina a arte de despertar nas pessoas a capacidade de engajar-se e mudar positivamente seu contexto. Nesse aspecto, é possível entender que a formação do professor é indispensável para a prática educativa, a qual se constitui o lócus de sua profissionalização cotidiana no cenário escolar. Assim, compreender a formação docente incide na reflexão fundamental de que ser professor é ser um profissional da educação que trabalha com pessoas, com suas especificidades e diferentes realidades de vida (DASSOLER; LIMA, 2012).

Na atualidade, entende-se que a formação de professores se constrói por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal, por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995). Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. “Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento,

de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão” (NÓVOA, 2017, p. 1121).

Percebe-se também a necessidade de pensar e estruturar cursos de formação juntamente com os professores que participarão destes, para que sejam desenvolvidas ações de acordo com a sua realidade, abordando os problemas vividos no contexto escolar e no município ao qual pertencem (SOUZA, 2007; FONTANA; FAVERO, 2013). Concorde-se com Leitão e Alarcão (2006), quando esses afirmam que “Perspectivar a formação de professores num quadro paradigmático reflexivo é criar as condições para que tal aconteça” (LEITÃO; ALARCÃO, 2006, p. 67).

Voltando a Formação de professores para o contexto do município de Uruguaiana-RS, o Plano Municipal de Educação do município (PME, 2016, p. 37), em seu item “2.3 Temas Relevantes” transcorre sobre a valorização dos profissionais de educação no que cerne a condições salariais condizentes com o mercado de trabalho, implementação de políticas públicas de formação e avaliação dos processos de ensino. Especificamente sobre a Formação de professores o documento traz entre suas diretrizes:

4 – A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação e tem como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca por aperfeiçoamento técnico, ético e político.

5 – A valorização do magistério implica numa formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos, objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem.

Percebe-se, com essas duas diretrizes explicitadas, uma preocupação com um processo formativo pensado no desenvolvimento profissional docente, não só no que tange ao seu aperfeiçoamento para a melhoria de suas práxis, mas também pensado como um processo de humanização desse profissional.

No tocante às Metas e Estratégias do Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2024, sua primeira meta trata da universalização da educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e a ampliação da oferta dessa educação em creches, de forma a atender “no mínimo, 50% (cinquenta por cento) da demanda até 2017 e num crescendo regular e proporcional atender e manter 100% (cem por cento) da demanda até o final

da vigência deste PME” (PME, 2016, p. 42). Dentre as metas, é proposto o acompanhamento, por parte do município juntamente ao Ministério Público, dos profissionais dessas etapas para assegurar as condições mínimas de formação estabelecidas por lei. Ainda estabelece a necessidade de articulação com as Instituições de Ensino Superior para:

1.16 Estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos;

Meta 02 - 2.12 Investir na formação inicial e continuada dos profissionais do Ensino Fundamental, atendendo às peculiaridades locais e à tipologia das instituições, com apoio técnico e financeiro da União;

No que cerne às metas para a educação, a meta de número 15 desse PME trata especificamente sobre a política municipal de formação dos profissionais da educação, e dentre as estratégias, destacam-se:

Estratégia 15.3 - Incentivar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica.

Estratégia 15.5 - Implementar a formação continuada na escola, com respeito à sua autonomia, e no órgão municipal de educação, de acordo com as necessidades e peculiaridades da unidade escolar, definida pelos pares de cada área de conhecimento, da série/ano ou dos segmentos do quadro de pessoal por escola, sem ultrapassar 20% (vinte por cento) das horas atividades dos docentes ou 10% (dez por cento) do regime de trabalho dos não docentes (PME, 2016, p. 65).

Percebe-se que algumas partes específicas, supracitadas neste capítulo, buscam uma formação de professores que seja capaz de conciliar não só as demandas propostas por órgãos como a União e o Estado, mas também as demandas advindas do contexto dos professores. Esse posicionamento corrobora com a formação do professor proposta por Imbernón (2011, p. 18), em que o autor afirma que essa deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de programas, melhoria da instituição educativa em geral. Nelas se implicar, tratando de resolver situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto. Por isso, “falar de formação contínua de professores é falar da criação de rede de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico” (NÓVOA, 2002, p. 38).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste capítulo possibilitou compreender e aprofundar conhecimentos pertinentes à formação inicial e continuada dos professores, além dos contextos em que elas acontecem, foram elaboradas e desenvolvidas. Considerando, principalmente em questões de formulação e implementação das políticas que embasam os fundamentos da formação inicial e continuada. Podemos ampliar a percepção de que, com o passar dos anos surgiram várias políticas de amplitude nacional, regional e local visto pelo detalhamento que foi realizado no decorrer do texto. Mesmo assim, é possível evidenciar uma fragmentação, bem como uma falta de inter-relação entre elas, principalmente no que se refere ao distanciamento da prática do professor, da realidade do ambiente escolar e de sua ação cotidiana.

Ao finalizar este capítulo, cabe ressaltar a importância da formação de professores em todos os níveis de ensino, e principalmente nas etapas da EI e AI do Ensino Fundamental. Além disso, destaca-se a essencial função do profissional da educação nos primeiros anos de vida, pois ele é um dos personagens fundamentais para o crescimento e desenvolvimento dos estudantes nas etapas iniciais da Educação Básica.

Para tanto, reforça-se a necessidade de cursos de formação de professores voltados à realidade e ao contexto onde estão inseridos, e que essas ações efetivamente auxiliem nas diversas demandas oriundas das práxis deles no ambiente escolar. Nesse sentido, destaca-se o papel das políticas públicas, bem como das secretarias de educação para suprir tais demandas, além de pesquisas oriundas de instituições de ensino superior que visem contribuir na melhoria desse cenário.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, A. D. **O processo de constituição da identidade docente do professor iniciante:** egressos do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências – Rio Claro, 2016.

BARRETO, E. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n. 62, p. 672-701, jul.-set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0679.pdf>> Acesso em 04 mai. 2020.

BITTAR, M.; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de



democratização da sociedade. *Acta Scientiarum Education*, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec., 2012.

BRASIL. **Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <<https://www.soleis.adv.br/>>. Acesso em: 12 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024/61 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024compilado.htm)>. Acesso em: 12 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L5692impressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692impressao.htm)>. Acesso em: 12 mai. 2020.

BRASIL/MEC/CFE. **Parecer 349/72**. Documenta, n. 137, p. 155173, abr. 1972. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/>>. Acesso em: 12 mai. 2020.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal. <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 4 mai. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei n. 9.394. Brasília/DF: MEC, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 12 mai. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/DF: MEC, 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 12 mai. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília/DF: CNE/CP, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 12 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Ministério da Educação. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm)> Acesso em 4 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.755 de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília, DF. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6755-29-janeiro-2009-585786-publicacaooriginal-109115-pe.html>> Acesso em 25 mai. 2020.

BRASIL. **Lei 6.096 de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Ministério da Educação. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm)> Acesso em 4 mai. 2020.

BRASIL. **Lei 11.502 de 11 de julho de 2007.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Ministério da Educação, Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm)> Acesso em 25 mai. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF. 2010. Disponível em: <<https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>> Acesso em 18 mai. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/ CEB nº 7 de 14 dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Brasília. DF. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)> Acesso em 25 mai. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 DE julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Brasília. DF. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso\\_2013/PDFs/resol\\_federal\\_04\\_14.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_04_14.pdf)> Acesso em 25 mai. 2020.

BRASIL. **Lei 12.796 de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Ministério da Educação. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm)> Acesso em 25 mai. 2020.

BRASIL. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Ministério da Educação. Brasília, DF. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)> Acesso em 25 mai. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2 de 1 de JULHO DE 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ministério da Educação. Brasília, DF. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)> Acesso em 04 mai. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final 2018. Ministério da Educação. Brasília, DF. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)> Acesso em 04 mai. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ministério da Educação. Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>> Acesso em 18 mai. 2020.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.42, p.94-112, jun. 2011.

CAPELLA, A. C. Perspectivas teóricas sobre o processo de formulação de políticas públicas. **In: HOCHMAN, G.; ARRETCHE, M.; MARQUES, E.(Org.)**. Políticas públicas no Brasil. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&pid=S0034-7612201500040091500008&lng=en](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S0034-7612201500040091500008&lng=en)> Acesso em 4 mai. 2020.

DASSOLER, O. B.; LIMA, D. M. S. A Formação e a Profissionalização Docente: Características, Ousadia e Saberes. **Anais IX ANPED Sul**, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul, 2012.

DORTA, N. M. P. **Saberes relacionais e profissionalidade docente na educação infantil**. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências – Rio Claro, 2017.

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

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Traduzido por Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011.

LEITÃO, Á.; ALARCÃO, I. Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 19, n. 2, p. 51-84, 2006.

LOURENÇO, R; SOUZA, N.; INFORSATO, E. Formação continuada em serviço: relações entre seus aspectos fundamentais e as práticas instituídas. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia, v. 15, n. 32, p. 481-498, 2019.

NÓVOA, A. S. Firmar a posição como Professor, Afirmar a Profissão Docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez, 2017.

NÓVOA, A. S. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. S. Formação de professores e profissão docente. In. NÓVOA, A. S. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

PINHEIRO, T. S. **Elementos da constituição da identidade docente de professoras iniciantes da educação infantil e do ensino fundamental-anos iniciais**. Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Educação, 2020.

PME. **Plano Municipal de Educação**, Uruguaiana-RS. Lei Nº 4.620, de 4 de abril de 2016.

RANGHETTI, D. S. Políticas de formação inicial dos professores no Brasil: dos Jesuítas às Diretrizes da Pedagogia. **Revista @mbienteeducação** - v. 1 - Nº 1 - Jan./Julho, 2008.

RUA, M. **Especialização em Gestão Pública: módulo básico**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2014. 130p. Disponível em <<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/401260/1/PNAP%20-%20Modulo%20Basico%20-%20GPM%20-%20Políticas%20Publicas%20-%203ed%202014%20-%20GRAFICA%20atualizado.pdf>>. Acesso em 4 mai. 2020.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SECCHI, L. **Política Públicas: Conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

SOUZA, C. **Políticas Públicas: Conceitos, Tipologias e Sub-Áreas**, 2002. Disponível em <<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/3843/material/001-%20A-%20POLITICAS%20PUBLICAS.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2016.

VEIGA, I.; VIANA, C. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. in: VEIGA, I. **A escola mudou**. Que mude a formação de professores. São Paulo: Papyrus, 2010, p. 13-34.

10.48209/978-02-89949-03-9

**REFLEXÕES SOBRE O PERCURSO  
DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS  
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Patrícia Becker Engers**

**Sara Lima Pereira Corrêa**

**Jaqueline Copetti**

## A EDUCAÇÃO EM SAÚDE NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: UM BREVE RESGATE HISTÓRICO

Ao longo dos anos, o binômio saúde-doença passou por transformações e adaptações com as mais diversas concepções, o que influencia diretamente na forma como os indivíduos regem a sua saúde. Nos tempos remotos, a doença era vista como um sinal dos pecados humanos, logo, o processo saúde-doença estava articulado com as entidades religiosas. Posteriormente, a concepção de saúde e de doença estava baseada no equilíbrio do corpo e da mente, e as causas biológicas e sociais passam a embasar a concepção desse binômio (ARAÚJO; XAVIER, 2014; SILVA; LINS; CASTRO, 2016). Assim, a simples ausência de doença não significa ter saúde e vai muito além disso, pois envolve diversos aspectos que necessitam estar em equilíbrio, como o bem-estar e harmonia do físico, do mental e do social. Dessa forma, a saúde é vista como um ótimo bem-estar biopsicossocial; e a doença, como um desequilíbrio (RUAS *et al.*, 2015).

De acordo com a definição da Organização Mundial da Saúde (OMS), elaborada em 1947, saúde é “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas ausência de afecções e enfermidades” (OMS, 2006). A amplitude desse conceito, que pode ser considerado bastante atual para a época em que foi declarado, possibilitou que dicotomias entre corpo e mente, biológico e social, saúde e doença fossem superadas ao incorporar a devida importância das esferas social e psicológica para o estado pleno da saúde. Entretanto, é interessante considerar nessa perspectiva que as concepções de bem-estar psicossocial, apresentam distinções entre os indivíduos e seus modos de ver, perceber e significar a vida, suas relações e acontecimentos do dia a dia (ARAÚJO; XAVIER, 2014).

Torna-se, então, fundamental que os sujeitos tenham os subsídios e o conhecimento necessário para gerir sua própria saúde e buscar seu bem-estar completo. Nessa perspectiva, a Educação em Saúde (ES) assume um papel fundamental. As primeiras propostas de ES surgem no Brasil, no século XIX, com ações voltadas para higienização, condutas essas direcionadas para alta sociedade brasileira, os demais ficavam com medidas sanitárias (GOMES *et al.*, 2019). A política sanitária, no Brasil, estava caracterizada com condutas para coletividade, utilizando o modelo de informação para mudança, ou seja, um modelo baseado em campanhas como, por exemplo, o combate à febre amarela, visando modificar o estado de saúde da população, e assim erradicar as doenças que surgiam devido às condições de precariedade do saneamento.

mento básico no país (REIS *et al.*, 2013; MARQUES; BRASILEIRO; FERNANDES, 2017).

No ano de 1923, com a criação do Departamento Nacional de Saúde, a educação sanitária surge como sucessora das campanhas antecessoras de repesália, e as escolas assumem o papel de ensinar os princípios da higienização para as crianças e adolescentes com o intuito de mantê-los saudáveis. Passa-se a ter uma visão positiva sobre o meio educacional, já que a escola é vista como uma forma de corrigir, por meio da educação sanitária, a ignorância que compromete a saúde da criança. Com isso, a escola será um espaço de ensino, controle social e terapêutico, onde o professor tem a responsabilidade de educar para combater as péssimas condições sanitárias e, assim, combater as epidemias que surgiam (SILVA *et al.*, 2010). Acreditava-se que, por meio da educação das crianças e dos adolescentes, seria possível mudar o pensamento e os hábitos da família, pois a criança é vista como uma fonte de conhecimento principalmente para a população de classe baixa.

Devido à insatisfação com as condições da saúde brasileira, no início da década de 1970, surge a educação popular, como um processo de formação e capacitação baseada na ideologia freireana, pautada no diálogo e na troca de saberes (MACIEL, 2009). A educação popular em saúde estava baseada na relação do conhecimento técnico-científico e a sabedoria popular, que permitia a livre participação da população nas abordagens em defesa da sua saúde (SILVA *et al.*, 2010). Contrária à educação tradicional, a educação popular em saúde visa trabalhar as formas coletivas de aprendizado e investigação a fim de promover o crescimento da participação dos indivíduos e, ainda, o aperfeiçoamento das estratégias para cuidar da sua saúde de forma ampla, incluindo bem-estar físico, mental e social (SILVA *et al.*, 2010).

Nesse contexto, para garantir o processo educacional em saúde, a ES torna-se obrigatória nos currículos das escolas brasileiras, por meio da Lei nº 5.692/71, no artigo 7º, com o objetivo de estimular o conhecimento e a prática da saúde e da higiene dos estudantes. Com a obrigatoriedade da ES nas escolas, essas devem ter programas de saúde a fim de oferecer a seus alunos uma formação ampla e higienista, fortalecendo assim, a educação sanitária, contando com a participação de profissionais da saúde, bem como os educadores têm papel fundamental nesse processo (MÉDICI; PASSARINHO; BARATA, 1972).

A partir da consolidação da Reforma Sanitária e da criação do Sistema Único de Saúde (SUS), em 1988, surge um novo modelo de ES denominado radical, tendo esse o intuito de romper com as práticas educacionais tradicionais, passando então a valorizar o saber popular e a estimular a autonomia dos indivíduos (MACIEL, 2009).

## **NORMAS E ORIENTAÇÕES PARA ABORDAR A SAÚDE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS**

Em se tratando do que apresentam os documentos normativos e orientadores da educação no Brasil sobre o ensino da saúde e seus determinantes na escola, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê o “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1996).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) orientam que os conteúdos relacionados à saúde estejam presentes no currículo em todos os níveis escolares por meio de uma abordagem transversal e interdisciplinar, conectados ao cotidiano dos estudantes (BRASIL, 1998). Enquanto documento normativo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda a saúde de forma ampla, estabelecendo como uma das competências para a educação básica “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2017, pág.10). Contudo, outras competências a serem desenvolvidas conforme o documento podem ser favoráveis para explorar temáticas relacionadas à saúde como: “agir com autonomia e responsabilidade”, “exercitar a empatia e a cooperação”, “valorizar e utilizar conhecimentos historicamente construídos”, sendo importante considerar, a realidade do aluno e as especificidades da comunidade para que ocorra a interação com conhecimento científico (BRASIL, 2017).

Para analisar com maior profundidade as competências e habilidades voltadas à saúde e temas relacionados a ela na BNCC (BRASIL, 2017), nos embasamos, neste capítulo, na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). Assim, ao considerar os objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento específicos para Educação Infantil (EI), uma categoria central é o “autocuidado do corpo”, sendo esse aprofundado de forma a estimular a autonomia, gradativamente, ao longo das etapas (0 a 1 ano e 6 meses; 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; 4 anos a 5 anos e 11 meses). Essa categoria pode ser dividida em duas subcategorias relacionadas ao autocuidado do corpo, sendo a primeira “hábitos e práticas de cuidado”, incluindo alimentar-se, vestir-se e higienizar-se. E a segunda, “utilização do corpo no espaço” incluindo explorar e vivenciar movimentos, gestos, olhares, sons, entre outros.

Cabe considerar que, ao tratar de “hábitos e práticas de cuidado” ao alimenta-se, po



de-se inserir e estimular noções de alimentação saudável desde a introdução alimentar. Além disso, uma temática emergente na BNCC para EI é voltada à saúde mental, incluindo relações sociais, experiências emocionais e expressão de sensações. Vale destacar que, nessa etapa de ensino, as crianças estão aprendendo a lidar com seus sentimentos (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Sendo assim, torna-se relevante a inclusão de questões relacionadas à saúde emocional, criando assim um ambiente acolhedor e capaz de auxiliar na formação de personalidades, além de buscar compreender suas necessidades, o que pode ser essencial para promover seu bem-estar dentro e fora da sala de aula. Nesse sentido, cada escola deve organizar seu Projeto Político Pedagógico (PPP), no sentido de aprofundar tais temas e ampliar as formas de abordar a saúde de acordo com o contexto escolar e a realidade dos estudantes.

Não obstante, todo esse trabalho em relação a ES precisa ter continuidade ao longo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF). Diante disso, ao analisar as competências e habilidades a serem desenvolvidas durante essa etapa de ensino com relação à ES, percebe-se que a maioria dos conteúdos estão voltados a ciências da natureza, sendo possível elencar uma categoria central de análise: “identificação de cuidados necessários para manutenção da saúde”, subdividida em duas subcategorias. A primeira, nomeada como “Hábitos de autocuidado corporal”, inclui as temáticas: partes do corpo e suas funções; hábitos de higiene; prevenção de acidentes domésticos e hábitos de manutenção da saúde visual e auditiva. Sendo essas, destinadas aos três primeiros anos da etapa de ensino. A segunda subcategoria trata da “nutrição como hábito de manutenção da saúde”, com vistas a estimular o desenvolvimento das habilidades de: compreensão dos sistemas digestório, respiratório e circulatório enquanto corresponsáveis pelo processo de nutrição do organismo; alimentação equilibrada; discutir distúrbios nutricionais, como obesidade e desnutrição. Sendo essas com foco maior no 5º ano do Ensino Fundamental (EF). Ainda, nesse ano de ensino, no componente curricular matemática, é prevista a habilidade de interpretar dados estatísticos em textos relacionados a outras áreas, como a saúde, deixando então uma gama de conteúdo ocultos que podem ser explorados nesses textos, considerando o contexto dos estudantes.

Embora a BNCC (BRASIL, 2017) apresente subdivisões por competências e habilidades por áreas de conhecimento e/ou disciplinas específicas a partir dos AIEF, é importante destacar a contextualização enquanto estratégia didática que relaciona a interdisciplinaridade como possibilidade de colocá-la em prática nas escolas brasileiras, que vem sendo pensadas desde a construção da Base. Assim, a contextualização e a interdisciplinaridade apresentam

recursos que se complementam para ampliar a interação e integração entre as disciplinas e áreas do conhecimento, possibilitando uma aprendizagem mais significativa aos estudantes (PESSANO *et al.*, 2017).

## **A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS: CONTEXTO DE TEMAS E ABORDAGENS**

No que diz respeito às ações de ES desenvolvidas no ambiente escolar, o contexto de publicações científicas aponta fortemente para a parceria entre Estratégia de Saúde da Família (ESF) e escola na realização dessas, sendo enfatizado o foco na atuação do enfermeiro em uma perspectiva de prevenção, promoção e atenção à saúde dos estudantes (GUBERT *et al.*, 2009; GUETERRES *et al.*, 2017).

O que possivelmente esteja atrelado ao Programa Saúde na Escola (PSE), que visa à integração e à articulação permanente da educação e da saúde, proporcionando melhoria na qualidade de vida dos estudantes e, conseqüentemente, da população. O Programa tem como objetivo principal contribuir para a formação integral dos estudantes por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, fortalecendo o enfrentamento das vulnerabilidades que possam vir a comprometer o pleno desenvolvimento escolar (BRASIL, 2007). As diretrizes do PSE trazem como proposta a articulação intersetorial, interdisciplinar e multiprofissional, entretanto, ao analisar as publicações acerca do PSE, é possível perceber que as ações desenvolvidas, na prática, ainda são muito pontuais e de reponsabilidade, principalmente dos profissionais da saúde. Essas ações acabam centrando-se na atenção, na prevenção ou no manejo de comportamentos de risco, mostrando-se um modelo pouco efetivo que precisa ser ampliado e envolver os profissionais da saúde e os alunos, bem como os professores e os familiares (LOPES; NOGUEIRA; ROCHA, 2018), de forma que as ações de ES sejam construídas com maior participação da comunidade escolar, “com” a escola, ao invés de apenas desenvolverem-se “na escola” como apontam os estudos (LIMA *et al.*, 2018).

Partindo dos pressupostos supracitados, acredita-se que a escola deve educar para a saúde, em especial na infância, a partir do diálogo e do lúdico, por meio da construção de conhecimentos que pode se dar a partir de saberes, dúvidas e curiosidades levados para sala de aula, seja pelo educador, seja pelo profissional da saúde, seja pelo educando. Para isso é necessário sempre levar em consideração a bagagem social daquele contexto (FONTANA, 2018). Nessa perspectiva, é apontada a pedagogia freireana, para a qual o processo de ensino-aprendizagem

ocorre por meio da troca de vivências e saberes, saindo da educação tradicional pautada pela transmissão de conhecimento (FONTANA, 2018).

Não obstante, metodologias ativas de ensino-aprendizagem, que buscam o maior envolvimento dos estudantes e seu protagonismo na construção do conhecimento, podem ter grande contribuição para todo esse processo. Como aponta o estudo desenvolvido por Maia *et al.* (2012), para o qual foi realizada a validação do uso de quatro tecnologias educacionais na promoção da alimentação saudável com crianças de 5 a 7 anos, sendo utilizadas as dinâmicas: de avaliação, minuto-cinema, momento-teatro e caixa dos sentidos. Os resultados da proposta foram positivos para as quatro estratégias, demonstrando que as metodologias utilizadas favoreceram o desenvolvimento de competências dos estudantes na promoção da saúde (MAIA *et al.*, 2012).

Em outro estudo, utilizando metodologias participativas, realizado na EI, foram definidos três eixos de ações: saúde e qualidade de vida; saúde e ambiente; cultura e arte, com ações voltadas para as crianças e ações voltadas aos adultos (pais, responsáveis e equipe da instituição de ensino). Concluiu-se que a estratégia de ES adotada mostra-se eficaz no processo de promoção da saúde, possibilitando o desenvolvimento da autonomia e a formação cidadã do indivíduo, fazendo com que ele participe ativamente na construção do conhecimento em saúde (ARAÚJO *et al.*, 2013).

Ainda no contexto da EI, ao analisar a literatura, é possível notar que os educadores dessa etapa de ensino, concentram sua prática pedagógica no tema higiene corporal e bucal e prevenção de acidentes (MOURA, 2013; CEZARI; PEREIRA, 2017). Destacando as práticas educativas que promovam a autonomia da criança em uma perspectiva higienicista como, por exemplo, desenvolver sua escovação sozinha, se alimentar sem auxílio, entre outras tarefas que propiciem a independência (MOURA, 2013). Além dos temas supracitados, a alimentação saudável também parece ser estimulada entre os estudantes da EI (SILVA *et al.*, 2017). De acordo com Silva *et al.* (2017), tais temas podem ser trabalhados por meio de atividades lúdicas como gincana, desenhos e pinturas.

Em se tratando dos AIEF, em uma análise dos livros pedagógicos de ciências destinados aos alunos do 2º ao 5º ano, foi possível observar que a saúde não é tratada como um tema transversal, e que poucos conteúdos abrangem essa temática. Com isso, é possível perceber que a ES ainda é pouco estimulada nesse contexto, visto que o livro didático é uma das principais ferramentas de aprendizagem, sendo então necessário que os professores usem de formas

criativas para abordar a temática em sala de aula (SANTOS *et al.*, 2015).

Ainda, nos AIEF, nota-se que a ES segue uma linha da educação higienista, porém algumas temáticas ganham maior ênfase, como a prevenção à obesidade infantil, por meio da educação nutricional e do incentivo à prática de atividade física, por exemplo (YOKOTA *et al.*, 2010; FRIEDRICH *et al.*, 2015; SCHUH *et al.*, 2017; PARDINO *et al.*, 2019). Alguns estudos apontam estratégias de ensino ativas para abordar a ES com as crianças, como a educação postural com a utilização de história em quadrinhos, experiência prática e teatro de fantoches (REBOLHO; CASAROTTO; JOÃO, 2009; BENINI; KAROLCZAK, 2010; CARDOSO *et al.*, 2014). Ambas as estratégias foram efetivas na promoção do conhecimento dos estudantes sobre hábitos posturais, entretanto, Benini e Karolczak (2010) afirmam que a realização de apenas uma sessão de educação postural, em especial por meio da exposição e da demonstração sobre o tema, não permite inferir se provocou mudanças nos hábitos posturais. Já o estudo desenvolvido por Toscani e colaboradores (2007) utilizou como estratégia de ensino para a prevenção de doenças parasitológicas o jogo educativo de tabuleiro, englobando várias situações nas quais são simuladas as principais medidas preventivas de infecções parasitárias intestinais.

Em relação à prevenção de acidentes, nos AIEF a temática aparece voltada para a prevenção de acidentes de trânsito, buscando estimular a autonomia da criança e o cuidado nesse contexto, como aponta um estudo que utiliza o método eduterapêutico em seu programa educativo, que se mostra efetivo no ensino das crianças dessa etapa (FREITAS *et al.*, 2019).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: SUPERANDO PARADIGMAS DE FRAGMENTAÇÃO**

Como discutido ao longo deste capítulo, a ES na escola se dá, principalmente, por meio da interação entre os serviços de saúde e a escola, sendo de extrema importância que ambos trabalhem em parceria a fim de proporcionar propostas pedagógicas efetivas para o aprendizado dos estudantes.

No entanto, a ES é vista sob dois aspectos, ainda fragmentados, um que surge do campo da educação; e outro, da saúde, constituindo-se de múltiplas faces, mas que possibilitam um caráter pedagógico em que seja feita uma relação com o ensino e a aprendizagem de assuntos e temas relacionados com a saúde (MARINHO; SILVA, 2013), muito embora a ES, sob olhar da saúde, apresenta um caráter higienista e é focada em campanhas para a educação sanitá-

ria sem nenhum pressuposto pedagógico (MARINHO; SILVA, 2013). Diante desse contexto, percebe-se que a ES, desenvolvida pelos profissionais da saúde, parte da resolução de uma doença, ou seja, segue o modelo biomédico visando à conscientização do autocuidado. Já a ES no ambiente escolar é desenvolvida a partir do contexto social, dirigindo para uma perspectiva pedagógica de autonomia dos sujeitos (MULINARI, 2018).

Assim, a ES no âmbito escolar deve ir além do modelo biomédico, o qual corrobora com outros autores que acreditam que a ES na escola pode ser constituída nas atividades que compõem o currículo escolar e que apresentam uma intenção de caráter pedagógico, possibilitando uma relação com o processo de ensino-aprendizagem de temáticas relacionadas à saúde de uma forma contextualizada com a realidade (MOHR, 2002; MARINHO; SILVA, 2018). A ES com cunho pedagógico vai além da melhoria na qualidade de vida, pois envolve reflexão acerca de questões da escola e do seu contexto por parte dos alunos e professores, estimulando a resolução de situações cotidianas por meio do que foi abordado em sala de aula e promovendo a autonomia dos estudantes (MOHR, 2002).

Considerando as premissas, cabe destacar que superar a fragmentação não significa que a responsabilidade pela ES na escola seja maior por parte do professor/escola ou dos profissionais da saúde, mas sim, como reflete Mohr (2002), a ES como legítima do currículo escolar deveria ser desenvolvida pelos professores contando com a participação de profissionais da saúde, bem como de outras áreas conforme a temática abordada.

Contudo, a construção de práticas pedagógicas relacionadas a essa interação é um grande desafio frente às demandas que as escolas enfrentam (CARVALHO, 2015). Sendo então necessário, para que a ES ocorra de forma efetiva no âmbito escolar, além da integração e da intersetorialidade com os profissionais da saúde, que o professor esteja capacitado para abordar e refletir sobre aspectos de saúde do cotidiano dos alunos.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. G. *et al.* Educação em saúde no ensino infantil: metodologias ativas na abordagem da ação extensionista. **Revista de Enfermagem**, Recife, v. 7, n. 1, p. 306-13, jan. 2013.

ARAÚJO, J. S.; XAVIER, M. P. O conceito de saúde e os modelos de assistência: considerações e perspectivas em mudança. **Revista Saúde em Foco**, Teresina, v. 1, n. 1, art. 10, p. 137-149, jan./jul. 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENINI, J.; KAROLCZAK, A. P. B. Benefícios de um programa de educação postural para alunos de uma escola municipal de Garibaldi, RS. **Fisioterapia e Pesquisa**, São Paulo, v.17, n.4, p.346-51, out/dez. 2010.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 16 de jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, saúde. Brasília, DF: MEC/SEF, p. 243-284, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/saude.pdf>. Acesso em: 15 de dez. 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola – PSE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 2,6 dez. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 15 de dez. 2019.

CARDOSO, A. R. N. R. *et al.* Ensino de hábitos posturais em crianças: história em quadrinhos versus teatro de fantoches. **Revista Brasileira de Promoção da Saúde**, Fortaleza, v. 27, n. 3, p. 319-326, jul./set. 2014.

CARVALHO, F. F. B. A saúde vai à escola: a promoção da saúde em práticas pedagógicas. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 4, p. 1207-1227, 2015.

CEZARI, E. J.; PEREIRA, R. T. Educação em saúde na Educação Infantil: o contexto da prática docente. **Revista Observatório**, Palmas, v. 3, n. 3, p.561-583, mai. 2017.

FONTANA, R. T. O processo de educação em saúde para além da hegemônico na prática docente. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 33, n. 106, set./dez. 2018.

FREITAS, C. K. A. C. *et al.* Programa educativo para promoção de conhecimentos, atitudes e práticas preventivas de crianças em relação aos acidentes de trânsito: estudo experimental. **Revista Paulista de Pediatria**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 1-7, oct./dec. 2019.

FRIEDRICH, R. R. *et al.* Design, randomization and methodology of the TriAtiva Program to reduce obesity in school children in Southern Brazil. **BMC Public Health**, Estados Unidos, v. 15, n. 363, p. 1-8, 2015.

GOMES, N. M. C. *et al.* As práticas de educação em saúde na estratégia saúde da família. **GEPNEWS**, Maceió, v. 2, n. 2, p. 99-106, abr./jun. 2019.

GUBERT, F. A. *et al.* Tecnologias educativas no contexto escolar: estratégia de educação em saúde em escola pública de Fortaleza-CE. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiás, v. 11, n. 1, p. 165-72, 2009.

GUETERRES, E. C. *et al.* Educación para la salud en el contexto escolar: estudio de revisión integradora. **Enfermería Global**, Mércia, v.16, n. 2, p. 464-499, mar. 2017.

LIMA, A. W. S. *et al.* Educação em saúde na ou com a escola? **Revista de Enfermagem UFPE**, Recife, v. 12, n. 6, p. 1790-9, jun. 2018.

LOPES, I. E.; NOGUEIRA, J. A. D.; ROCHA, D. G. Eixos de ação do Programa Saúde na Escola e Promoção da Saúde: revisão integrativa. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 118, p. 773-789, jul./set. 2018.

MACIEL, M. E. D. Educação em saúde: conceitos e propósitos. **Cogitare Enfermagem**, Paraná, v. 14, n. 4, p. 773-6, Out./Dez. 2009.

MAIA, E. R. *et al.* Validação de metodologias ativas de ensino-aprendizagem na promoção da saúde alimentar infantil. **Revista Nutrição**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 79-88, 2012.

MARINHO, J. C.B.; SILVA, J. A. Conceituação da educação em saúde e suas implicações nas práticas escolares. **Ensino, Saúde e Ambiente**, Niterói, v.6, n. 3, p. 21-38, dez. 2013.

MARINHO, J. C. B.; SILVA, J. A. Os modos de estruturação da Educação em Saúde na escola. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Espanha, v. 17, n. 3, p. 711-731, 2018.

MARQUES, M. C. C.; BRASILEIRO, D. F.; FERNANDES, S. C. G. Informação e disciplina: a Coletânea de Educação Sanitária do estado de São Paulo, Brasil (1939-1952). **Interface- Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 21, n.61, p. 397-410, abr./jun. 2017.

MÉDICI, E. G.; PASSARINHO, J. G.; BARATA, J. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 25, n. 1-2, p. 158-175, Jan./Apr. 1972. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0034-716719720002000016>>. Acesso em: 17 jan. 2020.

MOHR, A. **A natureza da educação em saúde no ensino fundamental e os professores de ciências**. 2002. 410f. **Tese (Doutorado em Educação)** - Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2002.

MOURA, K. R. **Abordagem da saúde da criança na educação infantil: percepção de educadoras**. 2013. 110f. **Dissertação (Mestrado em Enfermagem)** – Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, São Carlos, 2013.

MULINARI, G. **O papel dos professores e profissionais de saúde no Programa Saúde na Escola: uma análise dos documentos de referência a partir da Educação em Saúde.** 2018. 105 f. **Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica)** - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis- SC, 2018.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Constituição da Organização Mundial da Saúde.** Documentos básicos, suplemento da 45ª edição, outubro de 2006. Disponível em espanhol em: <[https://www.who.int/governance/eb/who\\_constitution\\_sp.pdf](https://www.who.int/governance/eb/who_constitution_sp.pdf)>. Acesso em: 19 fev. 2020.

PARDINO, J. S. *et al.* Oficinas de educação alimentar e nutricional a partir da avaliação do consumo alimentar e do perfil de atividades física de escolares. **Revista Brasileira de Obesidade, Nutrição e Emagrecimento**, São Paulo, v. 13, n. 78, p. 238-248, mar./abril. 2019.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano.** 12ª ed. Porto Alegre: AMGH Editora, 2013.

PESSANO, E. F. C.; QUEROL, M. V. M.; LIMA, A. P. S.; CASTRO, B. L. R. **Contribuições para o ensino de ciências: Alfabetização científica, aprendizagem significativa, contextualização e interdisciplinaridade.** 1.ed. Bagé: EdUNIPAMPA, 2017.

REBOLHO, M. C. T.; CASAROTTO, R. A.; JOÃO, S. M. A. Estratégias para ensino de hábitos posturais em crianças: história em quadrinhos versus experiência prática. **Fisioterapia e Pesquisa**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 46-51 Jan./Mar. 2009.

REIS, T. C. *et al.* Educação em saúde: aspectos históricos no Brasil. **Journal of the Health Sciences Institute**, São Paulo, v.31, n.2, p.219-223, 2013.

RUAS, T. C.N. *et al.* A formação acadêmica em terapia ocupacional e as concepções sobre o processo saúde-doença. **ABCS Health Sciences**, São Paulo, v. 40, n. 3, p.214-219, 2015.

SANTOS, M. E. T. *et al.* A saúde enquanto tema transversal em livros didáticos de Ciências para os anos iniciais do Ensino Fundamental. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p.53-73, mai. 2015.

SCHUH, D. S. *et al.* Escola Saudável é mais Feliz: Design e Protocolo de um Ensaio Clínico Randomizado Desenvolvido para Prevenir o Ganho de Peso em Crianças. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, São Paulo, v. 108, n. 6, p. 501-507, 2017.

SILVA, C. B. *et al.* Atividades de educação em saúde junto ao ensino infantil: relato de experiência. **Revista de Enfermagem**, Recife, v. 11, n. 12, p. 5455-63, dez. 2017.



SILVA, C. M. C. *et al.* Educação em saúde uma reflexão histórica de suas práticas. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 5, p. 2539-2550, 2010.

SILVA, E. S.; LINS, G. A.; CASTRO, E. M. N. V. Historicidade e olhares sobre o processo saúde-doença: uma nova percepção. **Revista SUSTINERE**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 171-186, jul./dez. 2016.

TOSCANI, N.V. *et al.* Development and analysis of an educational game for children aiming prevention of parasitological diseases. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 11, n. 22, p. 281-94, mai./ago. 2007.

YOKOTA, R. T. C. *et al.* Projeto “a escola promovendo hábitos alimentares saudáveis”: comparação de duas estratégias de educação nutricional no Distrito Federal, Brasil. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 37-47, jan./fev. 2010.

10.48209/978-03-89949-03-9

# METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Renata Godinho Soares

Cátia Silene Carrazoni Lopes Viçosa

Amanda Machado Teixeira

Tainá Fernandes

Jaqueline Copetti

## INTRODUÇÃO

As contínuas e aceleradas mudanças que ocorrem na sociedade contemporânea são adjacentes à exigência de mudança no processo de ensino e aprendizagem nos distintos contextos escolares. Essa exigência está relacionada a superar o ensino tradicional que se caracteriza, segundo Diesel *et al.* (2017), pela transmissão de conteúdo e pela postura passiva do estudante ao receber informações fornecidas pelo professor. Em oposição a essa metodologia, surge, segundo Freire (2011), a necessidade de sobrepujar esse modelo:

A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção (FREIRE, 2015, p. 67).

O grande desafio deste início de século é a crescente busca por metodologias inovadoras que possibilitem uma práxis pedagógica capaz de ultrapassar os limites do treinamento puramente técnico e tradicional (GEMIGNANI, 2012). Uma possibilidade metodológica inovadora que pode contribuir na construção de conhecimentos são as Metodologias Ativas (MA). De acordo com Morán (2015), esses métodos são pontos de partida para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização e de reelaboração de novas práticas.

As MA se apresentam como estratégias para potencializar as ações de ensino e aprendizagem por meio do envolvimento dos estudantes como atores do processo e não apenas como espectadores. Essas têm se configurado como formas de convergência de diferentes modelos de aprendizagem (BACICH, 2017). Ao enfatizar a importância da inserção de MA nas instituições de ensino, Bacich (2017) reforça que a urgência desse método é a reflexão de que não existe uma única maneira de aprender.

O emprego desses métodos, que se caracterizam pelo conjunto de práticas distintas das perspectivas dos métodos tradicionais, buscam promover situações de aprendizagem nas quais os educandos constantemente estão em ação, pensando e conceituando o tema trabalhado (MORAN, 2015). Sendo assim, as MA servem para superar estratégias automáticas, rotineiramente desenvolvidas no espaço escolar, e que não contemplam a reflexão dos resultados das atividades e o desdobramento da aprendizagem do educando (DIESEL *et al.*, 2017). Porém Bacich (2017) destaca que a mudança da cultura escolar docente não ocorre do dia para a noite

e requer espaço de experimentação e de reflexão do grupo para que surta efeito.

Considerando o exposto, e tendo como concepção que o emprego das MA nas diferentes etapas de ensino pode contribuir com o processo de aprendizagem dos educandos, este ensaio objetiva trazer discussões sobre a inserção das MA na Educação Básica ao longo dos anos, bem como sua utilização na Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental.

## **EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS**

Devido à necessidade de repensar a sala de aula clássica, surgiram as Metodologias Ativas (MA). Essas, de acordo com Lima (2017), têm como objetivos a combinação da aprendizagem com a realidade significativa, o estímulo de capacidades e do raciocínio aplicados a questões do cotidiano e o incentivo à proatividade e aos sentimentos de colaboração entre os membros do grupo de trabalho. Estudos, como o de Paiva *et al.* (2016), demonstram que o desenvolvimento da autonomia é um dos fundamentos principais no processo de aprendizagem por meio das metodologias ativas.

O conceito de MA está fundamentado nas ideias de John Dewey, desde a década de 1930, que preconiza o estudante como sujeito ativo e a construção de conhecimento em situações que superem a tradicional aula expositiva, em que a finalidade é a reprodução e a memorização do conteúdo de ensino. O professor deixa de ser o centro do processo, o detentor do conhecimento, e passa a ser aquele facilita a aprendizagem. O foco passa a ser o educando, suas necessidades e interesses. A discussão sobre “como se ensina” faz sentido apenas quando inserida em outra, mais ampla, sobre “como se aprende” (LOPES, 2015).

Dentre distintas MA, as mais citadas na literatura, conforme Lima (2017), são o Ensino Híbrido, Aprendizagem Baseada em Projeto (PBL), Resolução de Problemas, Sala de aula Invertida, além da Metodologia da Problematização e do Arco de Maguerez. Paiva *et al.* (2016) reconhecem que seminários; trabalho em pequenos grupos; relato crítico de experiência; socialização; mesas-redondas; exposições dialogadas; debates temáticos de leituras e filmes; dinâmicas lúdico-pedagógicas; oficinas; portfólio; entre outros, também são procedimentos que constituem as MA, desde que mediadas pelo docente e com efetiva participação do educando.

Alguns cursos, como o de Pedagogia, apresentado no estudo de Richartz (2015), já estão introduzindo as metodologias ativas em seu projeto pedagógico, no intuito de tornar discentes

e docentes mais reflexivos sobre suas práxis. Na Educação Infantil, referente as MA, percebe-se dos autores que, a maioria destaca a ludicidade, os jogos cooperativos, a dança e a experimentação como formas de ensinar ativamente as crianças, sem caracterizar especificamente as MA.

Segundo Bú (2019, p. 19), para que a criança tenha um bom desempenho cognitivo na educação infantil, faz-se necessário compreender que:

“cada criança aprende na interação com outra criança, por meio de estímulos, os quais estão presentes na ludicidade. A compreensão do processo lúdico através do brincar, por exemplo, implica inserir cada criança nas metodologias ativas, em que a criança interage com outras crianças e com nós professoras, em um processo de construção de conhecimento e da experiência cultural entre si e o outro” (BÚ, 2019, p. 19).

Trigo (2020), quando aborda o ensino de dança como metodologia ativa, entende que além de uma estratégia, a ludicidade é uma condição para a construção do conhecimento na Educação Infantil. Implica a capacidade do educador em explorar o interesse e a atenção mobilizada pela criança para o objeto lúdico ou para o jogo, a fim de estimular suas descobertas sobre o corpo e suas relações com o mundo. Além disso, com uma imagem da criança como ser ativo e produtor de cultura, é possível estabelecer uma relação de coprotagonismo entre criança e educador no processo de construção do conhecimento (TRIGO, 2020).

Do mesmo modo, a importância do lúdico na Educação Infantil já foi debatida por diversos autores, como, por exemplo, Vygotsky (1994), que o considera um estímulo no desenvolvimento sensorial e cognitivo e na interação da criança com outras pessoas e com o mundo. Segundo Melo (2019), a brincadeira é coisa séria, principalmente para crianças menores de três anos, posto que, nessa faixa etária, não há uma dissociação entre a brincadeira e a realidade.

É o brincar que permite à criança ser ativa em seu próprio aprendizado e ter coordenação e autoconfiança para isso e, ao ser inserida na fase escolar, passa a ser uma atividade que pode ser mediada pelo educador por meio de regras e de seu acompanhamento (MELO, 2019). O lúdico pode ser utilizado como promotor da aprendizagem nas práticas escolares, possibilitando a aproximação dos alunos com o conhecimento. Porém, os objetivos que se pretende atingir com a atividade lúdica que vai ser utilizada devem estar sempre claros (LANES *et al.*, 2012).

Muitas práticas adotadas presentes na literatura não estão efetivamente caracterizadas ou associadas às MA. Um fator que pode estar atrelado a isso é o desconhecimento docente

sobre as MA. Nessa perspectiva, Copetti *et al.* (2018) compreendem que a utilização de MA configura-se como potencial ferramenta na formação docente, fornecendo aporte metodológico e contribuindo no processo de ensino-aprendizagem do educando.

Ao relacionar a utilização das MA nos Anos Iniciais, essa aparece de forma mais caracterizada, no sentido de definições e nomenclaturas. A seguir são destacadas e conceituadas algumas das MA utilizadas e citadas na literatura: Aprendizagem Baseada em Problemas, Sala de Aula Invertida e a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez.

### - Aprendizagem Baseada em Problemas

Segundo Souza e Dourado (2015), a Aprendizagem Baseada em Problemas teve origem na década de 1960 na faculdade de Medicina, na Universidade de McMaster, no Canadá. Ao se espalhar pelo mundo, a Aprendizagem Baseada em Problemas não ficou restrita apenas à área da saúde e foi se expandindo às mais diversas áreas da educação. A proposta principal dessa metodologia é despertar no educando habilidades e competências que o auxiliem no processo de aprendizagem, e contribuir, por meio da aplicação de seus princípios, em outros contextos da vida desse estudante (SOUZA; DOURADO, 2015).

Estudos como o de Souza e Dourado (2015) destacam que essa metodologia vem sendo implementada nos níveis primário e secundário, em diversas disciplinas, em escolas urbanas e rurais. Abaixo, é exemplificada uma estrutura básica da Aprendizagem Baseada em Problemas, dividida em quatro etapas:

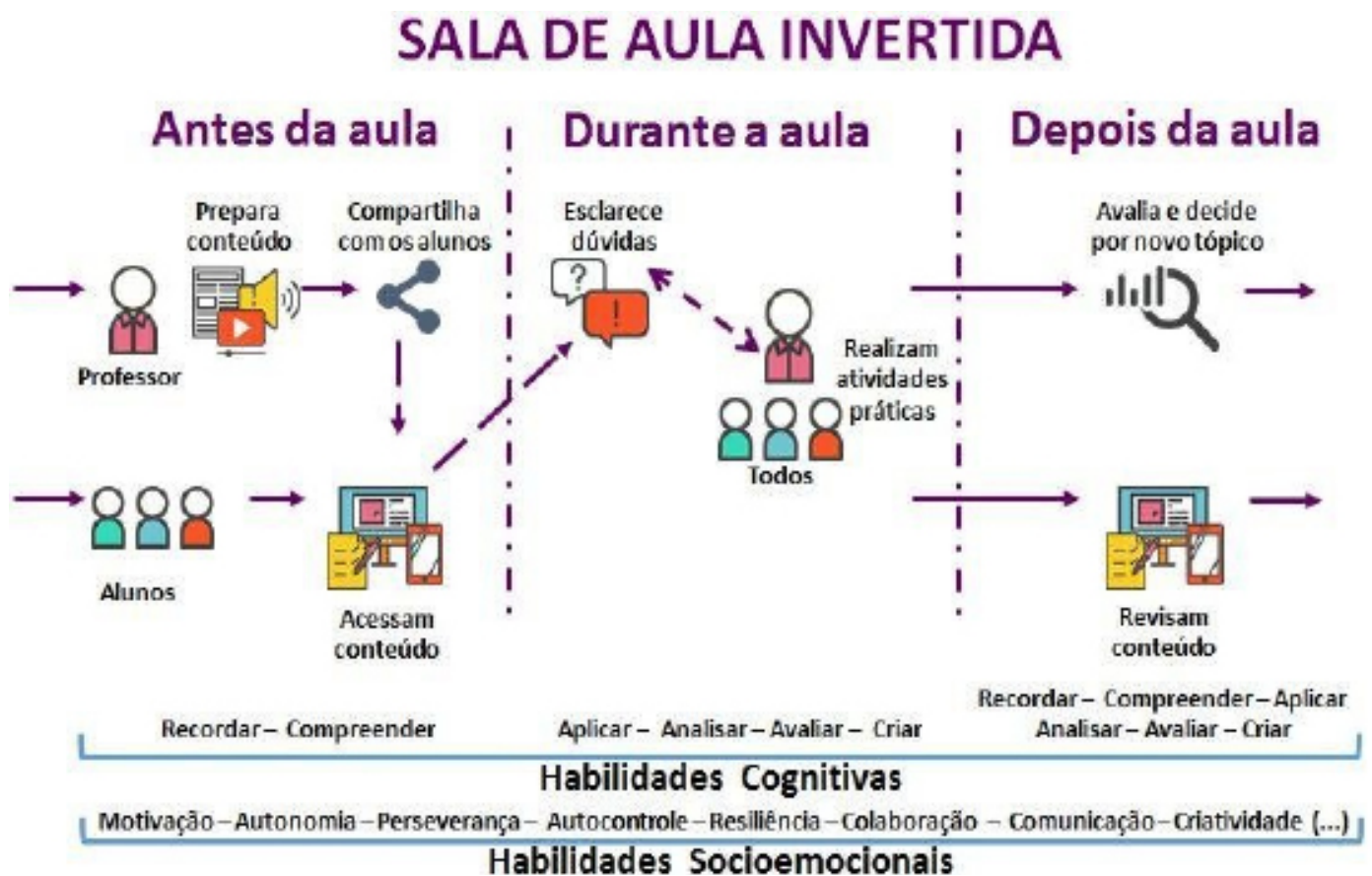
1ª etapa	2ª etapa	3ª etapa	4ª etapa
Identificação do problema a partir do contexto dos alunos; Preparação, pelo professor, da sistematização e organização dos materiais que serão necessários para a sua investigação.	Apresentação do contexto do problema; elaboração das questões-problema a partir do conhecimento prévio e que será aprofundado; após, separados em grupos, os alunos com acompanhamento do professor, realizam discussões acerca das questões formuladas; finaliza com o planejamento da investigação que levará à resolução do problema.	Processo de investigação por meio dos recursos disponibilizados pelo professor, as informações são construídas por meio de leitura e análise crítica, seja por pesquisas na internet, seja por meio de discussões no grupo. Após, ocorre o levantamento de hipóteses de solução do problema.	Elaboração e síntese dos resultados, das discussões e reflexões; sistematização das soluções encontradas para o problema; apresentação para a turma e para o professor, e finaliza com uma autoavaliação deste processo de aprendizagem.

Fonte: das autoras.

- **Sala de Aula Invertida**

A Sala de Aula Invertida (SAI), idealizada por Bergmann e Sams (2012), busca otimizar o tempo e a aprendizagem em classe ao rever as posições e responsabilidades de professor e do aluno. Neste método, o aluno passa a ser responsável por buscar o conhecimento antes do encontro em classe, tendo o professor como um facilitador ou condutor. Ocorre o emprego de variadas técnicas, entre elas as audiovisuais (videoaulas, slides, etc.) e tecnológicas (e-book, testes on-line, etc.).

**Figura 1:** Estrutura da Sala de Aula Invertida



Fonte: Schmitz (2016, p. 67)

Nesse sentido, inverte-se a função do estudo em sala e em casa (COSTA *et al.*, 2020). Para Valente (2014), a sala de aula invertida é uma modalidade de *e-learning* (ensino eletrônico) na qual o conteúdo e as instruções são estudados *on-line* antes de o aluno frequentar a sala de aula, que agora passa a ser o local para trabalhar os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo, laboratórios etc. (VALENTE, 2014).

## - Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz

A metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz (MP/AM) utiliza como base o esquema do arco elaborado por Charles Magueréz (1970) estruturado para a alfabetização de adultos. No intuito de divulgar o trabalho de Charles Magueréz no Brasil, Bordenave e Pereira (1982), adaptaram a estrutura do arco a partir de uma proposta de formação de professores (BERBEL, 2012). A MP/AM tem se mostrado uma proposta com um caminho de ensino e pesquisa rico, porém complexo.

A metodologia requer esforços da parte dos que a percorrem, objetivando seguir as cinco etapas do AM para alcançar os resultados que suas características apresentam como potencial educativo (COLOMBO; BERBEL, 2007). A MP/AM consiste nas seguintes etapas, grifo nosso:

1. Partir da **observação da realidade** de uma sala de aula, durante alguns dias/horas, para a identificação de problemas pedagógicos e a escolha de um deles para o desenvolvimento da investigação.
2. Refletir sobre os possíveis fatores e determinantes maiores do problema eleito e definição dos **pontos-chave** do estudo.
3. Investigação de cada um dos pontos-chave, buscando informações onde quer que elas se encontrem e analisando-as para se responder ao problema, compondo assim a **teorização**;
4. Elaboração de **hipóteses de solução** para o problema.
5. **Aplicação** de uma ou mais das hipóteses de solução, como um retorno do estudo à realidade investigada (COLOMBO; BERBEL, 2007, p.124).

Em relação aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, encontramos estudos como o de Stano (2018), que aborda “A discriminação racial nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” e o estudo de Hessel *et al.* (2018) que se utilizou da metodologia para uma experiência didática na formação inicial de professores, que foram desafiados a implementá-la em seu estágio curricular.

Salienta-se que, entre distintas MA utilizadas para o ensino nesses níveis da Educação Básica, as metodologias citadas configuram-se como exemplos que podem ser empregados



nessas etapas educacionais. Concorde-se com Cervato *et al.* (2005) em sua afirmação sobre um dos objetivos da educação é promover o desenvolvimento cognitivo por meio de um processo contínuo de interação do sujeito com os objetos. Para isso deve-se favorecer o crescimento dos alunos por seus próprios meios, oferecendo-lhes condições para que isso ocorra. Cabe então ao professor desenvolver novas práticas que permitam aos alunos um melhor aprendizado, utilizando-se de metodologias apropriadas.

Desse modo, compreende-se que as distintas MA apresentadas representam uma possibilidade de serem incluídas na prática docente e uma estratégia de ensino que pode colaborar na construção de saberes dos educandos. Desse modo, acordamos com Mórán (2015) quando ele afirma que as MA servem como premissa para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização e de reelaboração de novas práticas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando o exposto, destaca-se que a inserção das MA na Educação Básica, ao longo dos anos, não é novidade, mas elas estão cada vez mais sendo utilizadas para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Do mesmo modo, cabe ressaltar que a utilização das metodologias nesse processo carece de cuidados, tais como: o objetivo para o seu emprego e a preparação do professor para desenvolver a metodologia, levando em consideração que os alunos possuem seu próprio ritmo de aprendizado.

Quanto à utilização das MA na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, percebe-se que na primeira etapa de ensino, as metodologias aparecem de forma inibida, ou ainda descaracterizadas. Sendo assim, cabe, como dito anteriormente, ter claro o objetivo que se deseja alcançar. Ainda, caso seja necessário, buscar capacitação sobre as MA para que, na prática, o professor tenha maior segurança e assertividade no desempenho das atividades.

Almeja-se que, por meio das novas competências que vêm sendo implementadas a partir de documentos legais para a educação básica, seja cada vez mais recorrente a utilização das metodologias ativas nesses níveis de ensino. Na literatura, encontram-se diversos estudos que as utilizam a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental, deixando de lado essas primeiras etapas. Faz-se um alerta para que pesquisadores engajados nessas etapas atentem para o desenvolvimento de estudos que colaborem nesse âmbito.

## REFERÊNCIAS

- BACICH, L. Metodologias ativas: desafios e possibilidades. **Revista Pátio**, nº 81, fev/abr, p. 37-39. 2017.
- BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias Ativas de Aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.
- BERBEL, N. A. N. **A metodologia da problematização com o arco de Magueres: Uma reflexão teórico-epistemológica**. Editora Eduel, Londrina, 2012.
- BERGMANN, J.; SAMS, A. **Flip your classroom: Reach every student in every class every day**. Internationalsociety for technology in education, 2012.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1982.
- BÚ, I. C. S. S. *et al.* **O lúdico na educação infantil: um olhar sobre as práticas pedagógicas na pré-escola da Creche Filismina Gonçalves de Queiroz na cidade de Puxinanã-PB**. Trabalho de conclusão de curso, Universidade Estadual da Paraíba, 2019.
- CERVATO, M. A. *et al.* Educação nutricional para o ensino fundamental. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 18, p. 661-667, 2005.
- COLOMBO, A. A.; BERBEL, N. A. N. A Metodologia da Problematização com o Arco de Magueres e sua relação com os saberes de professores. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 28, n. 2, p. 121-146, jul./dez. 2007.
- COPETTI, J. Intervenções Educativas em Saúde com professores e alunos do Ensino Fundamental por meio da Problematização. **Tese de Doutorado**, PPG Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (UFSM), Santa Maria-RS, 2013.
- COPETTI, J.; SOARES, R. G.; TEIXEIRA, A. A. Metodologia da Problematização com o arco de Magueres. In: COPETTI, J.; SOARES, R. G.; FOLMER, V. (Org) **Educação e saúde no contexto escolar: compartilhando vivências, explorando possibilidades**. Universidade Federal do Pampa, 2018.
- COSTA, J. B. C.; *et al.* Atividades mão na massa: um método de sala de aula invertida para o ensino de física na Universidade Federal do Pará. **BrazilianJournalofDevelopment**, v. 6, n. 1, p. 404-412, 2020.
- DIESEL, A.; BALDEZ, A. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n.01, 2017.

- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 51ªed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.
- GEMIGNANI, E. Y. M. Y. Formação de Professores e Metodologias Ativas de Ensino—Aprendizagem: Ensinar Para a Compreensão. **Revista Fronteiras da Educação**, v. 1, n. 2, 2012.
- HESSEL, A. M. G.; *et al.* A vivência da metodologia da problematização na formação docente. **Educação & Linguagem**, v. 21, n. 1, p. 59-73.
- LANES, D. V. C. *et al.* Estratégias lúdicas para a construção de hábitos alimentares saudáveis na educação infantil. **Revista Ciências & Ideias**, v. 4, n. 1, 2012.
- LIMA, V. V. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Comunicação Saúde Educação**, v. 21, n. 61, 2017.
- LOPES, R. P. Metodologias Ativas. **Anais: XII Semana de Licenciatura; III Seminário de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática; I Encontro de Egressos do Mestrado**. Jataí, GO, 2015.
- MELO, Â. S. B. **Jogos e brincadeiras: o lúdico como estratégia de ensino e aprendizagem na educação infantil**. 2019. 30f. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2019.
- MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. **In: Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. SOUZA, C. A. MORALES, O. T. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.
- PAIVA, M.; PARENTE, J.; BRANDÃO, I.; QUEIROZ, A. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **SANARE**, v. .15, n. 2, 145-153, 2016.
- RICHATZ, T. Metodologia Ativa: a importância da pesquisa na formação de professores. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações**, v. 13, n. 1, p. 296-304, 2015.
- SOUZA, S. C.; DOURADO, L. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande de Norte - IFRN; Universidade do Minho (Portugal). **Holos**, Ano 31, v. 5, 2015.
- STANO, A. V. O. A discriminação racial nos anos iniciais do ensino fundamental. **Trabalho de Conclusão de Curso**, Faculdades Atibaia, 2018.
- SCHMITZ, E. X. da S. Sala de Aula Invertida: uma Abordagem para Combinar Metodologias Ativas e Engajar Alunos no Processo de Ensino-Aprendizagem. 2016. 185 f. **Dissertação** (Tecnologias Educacionais em Rede). Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul.

TRIGO, C. V. C. Ensino de dança na educação infantil: o corpo e a ludicidade na construção do conhecimento. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, n. 1, p. 360-381, 2020.

VALENTE, J. A. Blendedlearning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Edição Especial n. 4, 2014.

VASCONCELOS, T. C.; TRAJANO, M. D.; BATISTA, T. S.; SANTOS, J. Metodologias Ativas no Ensino Superior: um relato da monitoria de Psicologia Educacional. In: **V Congresso Nacional de Educação**. Recife, PE. 17 a 20 out. 2018.

## SEÇÃO II

**Relatos de práticas pedagógicas nas etapas iniciais da Educação Básica**



10.48209/978-04-89949-03-9

# A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Lidiele Roque Bueno

Helter Luiz da Rosa Oliveira

Nathalie Yelena Plucinski Cardoso Ribas

Susane Graup

## INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). Os primeiros anos de vida da criança são de importância fundamental para o seu desenvolvimento, sendo que a escola irá desempenhar uma função ímpar nesse processo (MAGALHÃES; KOBAL; GODOY, 2007). Pensando nisso, essa etapa do desenvolvimento infantil deve adotar uma concepção diferenciada acerca do processo educativo da criança, evidenciando a importância de vivenciar corporalmente tudo o que a criança aprende na escola (FREIRE, 1991).

Quando se fala em Educação Física no âmbito da Educação Infantil é, de certo modo, desafiador, considerando a maneira como essa fase escolar historicamente se organizou e está organizada até hoje (DE MORAES, 2017). Existem propostas para orientar o trabalho pedagógico na Educação Infantil, que se configura como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) que foi desenvolvido para servir como um norteador na reflexão sobre conteúdos, objetivos e orientações didáticas escolares para a Educação Infantil (BRASIL, 1998). Assim, esse documento visa contribuir para a melhoria da qualidade, do cuidado e da educação para as crianças de zero a seis anos de idade, bem como para o aperfeiçoamento e para a qualificação dos professores.

Recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dispôs que na Educação Infantil as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. A organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem aplicados (BRASIL, 2017).

A inserção do(a) professor(a) de Educação Física se faz relevante a partir do exposto, tendo em vista a oportunidade pedagógica e política de promover experiências motoras para crianças (DE MORAES, 2017). Ainda, a autora vê que esse(a) profissional aborda a linguagem corporal em uma relação com a experimentação, o desafio, a superação de limites, tudo por meio de vivências motoras, como jogos, brincadeiras, danças, atividades cênicas e em outras práticas de movimentação corporal. Da mesma forma, Cavalaro e Muller (2009) contribuem defendendo que a temática da Educação Física seja trabalhada de forma integrada entre o(a)

professor(a) de Educação Física e o(a) professor(a) da sala de aula (pedagogo).

A iniciativa de diferentes profissionais atuarem em um mesmo currículo com as crianças pequenas é muito válida, desde que eles assumam a ideia de formação solidária (SAYÃO, 2002), na qual existe o compartilhamento de experiências com a finalidade de qualificar o trabalho desenvolvido. Dessa forma, Ayoub (2001) considera que não se deve dicotomizar as(os) professoras(es) entre “generalistas” e “especialistas”, mas denominá-los todos como professoras(es) de Educação Infantil, os quais devem compartilhar seus saberes diferentes e plurais enquanto docentes, visando à criação e execução de projetos educativos com as crianças, para a valorização de suas experiências, interesses e potencialidades.

É de extrema relevância que todo e qualquer indivíduo se desenvolva de forma integral, estimulado em seus aspectos motor, cognitivo e afetivo-social de forma igualitária, considerando que, entre esses fatores, existe uma interdependência (GALLAHUE; OZMUN, 2005). Os autores ainda descrevem que é na faixa etária entre os dois e os sete anos que acontece a aquisição de movimentos fundamentais, sendo eles: andar, correr, saltar, arremessar, receber, chutar e quicar. Esses elementos motores farão parte da base de toda aquisição motora posterior. Sem a aprendizagem efetiva desses movimentos, e uma bagagem de experiências e vivências significativas, torna-se mais difícil ao indivíduo praticar, de maneira satisfatória, as modalidades compostas por movimentos mais especializados (TANI *et al.*, 2013).

Ainda, a experiência motora adequada parece refletir também na alfabetização e no raciocínio lógico-matemático (FREIRE, 1997), entre outros, de forma que a orientação espacial, temporal, direcional e lateralidade constituam pressuposto básico para a leitura e a escrita (GALLAHUE; OZMUN, 2005). A partir disso, Rabinovich (2007) sugere que as aulas de Educação Física devem não só visar aos aspectos motores, mas também promover a construção do conhecimento de forma global, criativa e sempre sem estereótipos. Deve-se, ainda, respeitar o nível de maturação e experiência de cada criança, o que pode variar entre elas. Outrossim, deve ser oportunizada a participação de forma igualitária a todos os estudantes, sem seleção e nem exclusão (DE MORAES, 2017).

Haja vista o apresentado, faz-se evidente a necessidade de reforçar a importância do trabalho das(os) profissionais docentes especialistas junto às professoras regentes de classe no processo de desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social das crianças desde sua mais tenra idade. Assim, o presente estudo tem como objetivo refletir sobre as experiências viven-



ciadas a partir da inserção de professores de Educação Física na Educação Infantil da rede municipal de uma cidade da fronteira oeste do Rio Grande do Sul.

## DESENVOLVIMENTO

As aulas foram desenvolvidas em uma escola de Educação Infantil da rede municipal de ensino de uma cidade da fronteira oeste do Rio Grande do Sul, com duração de 6 (seis) meses. As aulas foram ministradas nas turmas das Etapas III a VI, totalizando 29 turmas. A faixa etária compreendida nas turmas foi dos 2 (dois) a 5 (cinco) anos e onze meses de idade, sendo que as aulas possuíam duração média de 120 a 180 minutos semanais, totalizando em média 40 períodos nas etapas III (2 anos - 2 anos e 11 meses) e 60 períodos nas etapas IV (3 anos - 3 anos e 11 meses), V (4 anos - 4 anos e 11 meses) e VI (5 anos - 5 anos e 11 meses), no decorrer do semestre letivo.

Além das atividades específicas da área, envolveram também a rotina da sala, como café da manhã, almoço, lanche da tarde, trocas de fraldas quando necessário (etapas menores) e demais atividades que a própria escola organiza (horário de pracinha, teatro), divididas entre os turnos da manhã e tarde, sendo ministradas por dois professores graduados em Educação Física que fazem parte dos profissionais contratados em caráter emergencial pela rede de ensino para suprir carências relativas aos cumprimentos de horas de planejamento (horas atividade) das(os) professoras(es) regentes de classe da Educação Infantil.

O planejamento das aulas foi realizado semanalmente em horários pré-definidos e em local específico para tal. Para planejar as atividades a serem desenvolvidas, levou-se em consideração as faixas etárias, potencialidades e habilidades das crianças em cada etapa de seu desenvolvimento. Além disso, tais práticas deveriam estar vinculadas em caráter interdisciplinar aos elementos dos projetos trabalhados pelas pedagogas regentes de classe.

Buscou-se proporcionar atividades que permitissem às crianças brincar enquanto desenvolvessem habilidades motoras fundamentais estabilizadoras, locomotoras e manipulativas isoladamente e, posteriormente, esses movimentos foram realizados de modo combinado. Além disso, buscou-se estimular os aspectos afetivos e psicossociais por meio da participação das crianças nas atividades propostas.

Para a construção deste relato, usou-se como recurso um diário de campo, no qual eram registradas as atividades ofertadas, bem como as impressões a respeito da turma, dificuldades

e avanços coletivos e individuais. Quanto às habilidades motoras, adotou-se método observacional.

**Figura 1:** Atividades realizadas pelos(as) professores(as) de Educação Física na Educação Infantil.



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96) define que a Educação Física é componente curricular da Educação Básica, a qual compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (BRASIL, 1996). No ano de 2001, pensando em garantir a presença efetiva da Educação Física em todas as etapas da Educação Básica, foi acrescentado o termo “*obrigatório*” ao seu texto original. No entanto, Ayoub (2001) afirma que a construção de uma educação democrática, pública e de qualidade, que inclua a Educação física como parte integrante, não depende exclusivamente de leis, mas, fundamentalmente, de políticas e ações governamentais que garantam as condições objetivas para a sua concretização. Mesmo assim, a lei não dispõe sobre a exclusividade dos profissionais de Educação Física ministrarem esse componente aos alunos.

No contexto deste estudo, a Educação Física sempre havia sido responsabilidade das(os) professoras(es) regentes de classe, tanto nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, o que perdura até o presente momento, quanto na Educação Infantil. A contratação em caráter emergencial de professores de Educação Física iniciou uma nova perspectiva no ensino das escolas municipais de Educação Infantil. Os professores de Educação Física que atuam nessa etapa

têm se deparado com especificidades e particularidades na Educação Infantil, as quais diferem muito do trabalho pedagógico nos demais níveis escolares (BUSS-SIMÃO; FIAMONCINI, 2013).

Apesar da forma como ocorreu a contratação dos professores especialistas, esse olhar para a Educação Infantil foi positivo, considerando imprescindível a inserção de tal profissional nessa etapa do desenvolvimento infantil. Sabe-se que a Educação Física desempenha um papel importantíssimo na Educação Infantil, tendo em vista que a criança dessa fase está em pleno desenvolvimento de suas funções motoras, cognitivas, emocionais e sociais. É nesse período que se passa da fase do individualismo para a das vivências em grupo, durante a interação com seus pares na escola. Assim, as aulas de Educação Física propiciam uma forma de aprender brincando, desenvolvendo-se os aspectos cognitivo, afetivo-social, motor e emocional em conjunto (MAGALHÃES; KOBAL; GODOY, 2007).

Constatou-se, também, que a entrada do(a) professor(a) especialista gerou uma redução, por parte dos outros docentes, na preocupação com o movimento e o brincar das crianças, pois entendem que isso será realizado no “momento da Educação Física”. Seria ideal que o professor de Educação Física e o(a) professor(a) de sala possuam concepções de trabalho pedagógico desfragmentadas, compartilhando as funções de um e de outros, não se isolando em seus próprios campos de ensino, mas sim compartilhando uma abordagem educacional. Desse modo, é possível que um sempre esteja aprendendo com o outro, possibilitando que a participação do professor de Educação Física contribua com elementos para aumentar o número de experiências e dos conhecimentos, em especial, no que se refere ao corpo e ao movimento da criança (BUSS-SIMÃO; FIAMONCINI, 2013).

Os horários das aulas dos(as) professores(as) de Educação Física costumam ser pré-definidos, alternando com outros professores especialistas, como os de Língua Espanhola, oportunizando aos regentes de classe se ausentar da sala; e esses usam os períodos para planejamento. De acordo com Kishimoto (1999), as múltiplas relações possíveis e necessárias para a educação das crianças, considerando a participação de profissionais de várias áreas, leva-nos a considerar que a presença de profissionais “especialistas” no contexto da educação infantil pode constituir-se numa rica possibilidade para o desenvolvimento de trabalhos em parceria nesse nível de ensino.

Houve dificuldades na aplicabilidade do planejamento devido ao expressivo número de turmas, exigindo muita criatividade para proporcionar momentos agradáveis de aprendizado aos alunos, sendo que não há material suficiente para ampliar o repertório de atividades. Um dos desafios encontrados consiste em olhar e perceber as crianças, em pensar sobre e com elas e, por fim, decidir o que e como fazer, em um esforço de ‘tradutibilidade’, o qual se concretiza por meio do planejamento dos espaços, dos tempos e dos momentos significativos de que se constitui a prática pedagógica no cotidiano da Educação Infantil (BUSS-SIMÃO; FIAMONCINI, 2013). Com a realização das aulas, pode-se constatar que as crianças possuíam pouca vivência com atividades dirigidas no que tange à área do “movimento”, principalmente aquelas provenientes das etapas III e IV. Demonstrando preferência por atividades livres, como correr, manusear brinquedos, brincar com massinha de modelar, blocos de montar e brinquedos dispostos na pracinha interna e externa da escola.

Os espaços disponíveis para a prática, apesar de amplos não são os mais adequados, demandando atenção quanto à segurança dos alunos na condução das atividades. Por serem ao ar livre, em dias de muito sol ou chuva, torna-se inviável sua utilização. Procurou-se sempre utilizar os espaços das próprias salas de aula, salão de reuniões, espaço de festas, além dos demais espaços ao ar livre. Além disso, o suporte pedagógico oferecido ainda está em construção, não sendo profissionais da área que orientam a prática, esses relatam dificuldades em realizar tal atividade, restringindo-se a solicitação de materiais e troca de experiências.

Quanto às atividades desenvolvidas junto aos alunos, algumas se destacaram, como circuitos motores e brincadeiras, trabalhando diferentes habilidades combinadas de forma lúdica, bem como a dança por meio de canções infantis, além de exercícios de relaxamento, como alongamentos utilizando música ambiente. Observando as etapas III, as atividades ofertadas foram planejadas com base na psicomotricidade. A educação psicomotora nessa faixa etária deve preparar a criança para passar sem uma ruptura do universo mágico que se projeta a subjetividade entre o universo onde reina a organização de estrutura (LE BOUCH, 1988). Segundo Oliveira e Souza (2013, p.45), a Psicomotricidade é a ciência que estuda o homem a partir de seu corpo em movimentos, suas relações internas e externas, sendo que seu estudo está ligado a três premissas principais: o movimento, o intelecto e o afeto. Ainda, Cavassani e Silva (2018, p. 97) corroboram, afirmando que a psicomotricidade é de fundamental impor-

tância no processo de desenvolvimento das habilidades motoras básicas como: correr, andar, saltar, equilibrar-se, agarrar, arremessar, entre outras habilidades.

Nas etapas IV, V e VI, os alunos também participaram de atividades envolvendo circuitos motores, adotando um maior número de habilidades combinadas, estando a dança novamente presente na maioria dos períodos. Justamente por ser uma grande ferramenta de colaboração no desenvolvimento de consciência corporal, noção de espaço e tempo, da forma como se percebe os corpos, além de contribuir na ampliação do repertório motor e cultura corporal, ao passo que serve de instrumento de pertencimento e relação com a diversidade cultural (PRADO; GOETTEMS, 2019).

Em ambas as etapas, as crianças já detêm argumentos para optarem em não realizar as atividades propostas, e na falta deles respondem, não raro, com choro e/ou indisciplina, sendo necessário o educador intervir inúmeras vezes com a intenção de compreender os sentimentos externados pela criança. Nesse contexto, se faz necessário nessa relação, a leitura de sua linguagem corporal, suas representações gestuais e demais expressões por meio da postura e comportamento apresentado, sendo importante compreender o que dizem não apenas pela linguagem ou comunicação oral (AGOSTINHO, 2019).

Durante os primeiros meses, alguns alunos apresentavam mais dificuldades que outros, em diferentes habilidades motoras, além de apresentarem pouca consciência corporal, demandando planejamento sempre atualizado e com repertório amplo de atividades. Em estudo realizado por Orbano *et al.* (2018), em que se averiguou níveis de coordenação motora e consciência corporal de crianças de 2 a 6 anos, que não tinham aulas de Educação Física com professores da área, perceberam que essas crianças apresentaram uma baixa capacidade de perceber o próprio corpo, indo ao encontro com o que foi vislumbrado no presente estudo. Tais informações reforçam ainda mais a importância da presença da Educação Física nessa etapa tão fundamental de desenvolvimento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por meio dos resultados obtidos neste estudo, foi possível perceber que, pela forma como se inseriu a Educação Física na Educação Infantil do município, diversos ajustes ainda precisam ser pactuados para potencializar as ações do professor de Educação Física. Ainda

assim, percebe-se uma boa aceitação por grande parte dos alunos.

Pôde-se constatar também que os alunos que participavam das atividades, se encontravam em diferentes estágios de desenvolvimento motor, sendo que algumas crianças apresentavam maiores dificuldades para realização e entendimento das atividades, ao passo que outras apresentavam níveis avançados no desenvolvimento de seu repertório motor.

A frequência da realização das aulas, a escassez de materiais e a ausência de espaços físicos adequados para a realização delas se configuraram como pontos negativos nesse período de inserção das atividades com professores(as) específicos(as) de Educação Física, evidenciando a necessidade de uma maior atenção nesses pontos para que se potencialize as atividades desenvolvidas por esses(as) profissionais.

Ainda que tenham sido encontradas questões a serem melhoradas, também se constatou pontos que tiveram um retorno positivo por parte dos alunos. As atividades e circuitos de exercícios motores, brincadeiras e práticas envolvendo músicas e danças, tiveram uma grande aceitação entre os alunos, destacando a dança como um elemento de expressão corporal, que se constituiu na atividade prática de maior adesão durante esse período de realização das aulas. Para a avaliação desse período inicial de atividades, o *feedback* das crianças em cada aula foi muito importante, pois, com esse elemento, pôde-se captar informações valiosas para a melhoria da prática docente e atividades ofertadas.

As informações apresentadas neste relato auxiliam na compreensão das dinâmicas vivenciadas durante as aulas e na atuação de profissionais da Educação Física na Educação Infantil. Deve-se considerar que refletem a população de apenas uma escola e, para que se tenha uma maior compreensão do assunto, mais estudos como este, em diferentes locais, realidades e contextos, devem ser desenvolvidos.

## REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, K. A. **O corpo como componente das formas de participação das crianças na educação infantil.** Páginas de Educación, v. 12, n. 1, p. 120-133, 2019.

AYOUB, E. **Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil.** Rev. Paul. Educ. Fís., v. 4, p. 53-60, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional** (nº 9.394/96). Brasília: MEC/FAE, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 14/03/2020.

BUSS-SIMÃO, M.; FIAMONCINI, L. Educação Física na Educação Infantil: reflexões sobre a possibilidade de trabalho com projetos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 1-319, 2013.

CAVALARO, A. G.; MULLER, V. R. Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada. **Educar**, Curitiba, n. 34, p. 241-250, 2009.

CAVASSANI, P. M. S.; SILVA, G. A. Educação infantil e a importância da psicomotricidade no processo de desenvolvimento da criança. **RELVA**, Juara/MT/Brasil, v. 5, n. 2, p. 93-105, jul./dez. 2018.

DE MORAES, C. D. Reflexões sobre a prática pedagógica do professor de Educação Física na Educação Infantil. **EDUCERE - XIII Congresso Nacional de Educação, Formação de professores: contextos, sentidos e prática**. Eixo: Didática. 2017.

FREIRE, J. B. **De corpo e alma: o discurso da motricidade**. São Paulo: Summus, 1991.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro**. São Paulo: Scipione, 1997.

GALLAHUE, D.; OZMUN, J. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte, 2005.

LE BOULCH, J. **O Desenvolvimento Psicomotor: do nascimento até os 6 anos**. 5º ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

KISHIMOTO, T. M. **Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior**. Educação & Sociedade: formação de profissionais da educação: políticas e tendências, n.68, p.61-79,1999.

MAGALHÃES, J. S.; KOBAL, M. C.; GODOY, R. P. Educação Física na Educação Infantil: uma parceria necessária. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 6, n. 3, p. 43-52, 2007.

OLIVEIRA, A. F. S; SOUZA, J. M. A importância da psicomotricidade no processo de aprendizagem infantil. **Revista Fiar: Revista do Núcleo de Pesquisa e Extensão. Ariquemes** v.2 n. 1, 2013. p. 1-16.

PRADO, P. D; GOETTEMS, M. B. Educação Infantil: tempos e espaços para danças e infâncias. **Revista Chilena de Pedagogia**, v. 1, n. 1, p. 36-53, 2019.

RABINOVICH, S. B. **O espaço movimento na Educação Infantil: formação e experiência profissional/ ShellyBlecherRabinovich**. São Paulo: Phorte Editora, 2007.

ORBANO, T. S. *et al.* Coordenação motora e esquema corporal de crianças de 2 a 6 anos do centro municipal de Educação Infantil de Silvânia-GO. **Revista Interdisciplinar de Promoção da Saúde**, v. 1, n. 4, p. 226-232, 2018.

SAYÃO, D. T. Corpo e Movimento: Notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 23, n. 2, p. 55- 67, jan. 2002.

TANI, G.; *et al.* O ensino de habilidades motoras esportivas na escola e o esporte de alto rendimento: discurso, realidade e possibilidades. **RevBrasEducFís Esporte**, v. 27, n. 3, p. 507-518, 2013.



10.48209/978-05-89949-03-9

# A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A PROMOÇÃO DA SAÚDE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Amanda Machado Teixeira

Camila Pereira Burchard

Renata Godinho Soares

Eva Célia Gonçalves Nunes

Maristela Machado Cardoso

## INTRODUÇÃO

Considerada a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil (EI) é o início do processo educacional. A entrada da criança no ambiente escolar significa, na maioria das vezes, a separação do ambiente familiar e a socialização com outros adultos e com crianças que não fazem parte dos seus laços afetivos familiares até o momento consolidados.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI):

[...] os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa são as interações e brincadeiras, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimento por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (BRASIL, 2017, p. 35).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 34), “o objetivo da Educação Infantil é ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens”. Além disso, justifica-se a importância do estímulo nessa fase da vida, pois a Primeira Infância (de 0 a 6 anos) é considerada a fase mais importante de desenvolvimento de um indivíduo, no qual ocorre maior desenvolvimento das funções cerebrais bem como a aquisição de capacidades fundamentais que refletirão ao longo de toda a vida (NCPI, 2014).

Com o intuito de integrar os objetivos da EI, o currículo é planejado como um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” (BRASIL, 2013, p. 88). Na intenção desse conjunto, as práticas devem levar em consideração a integralidade e a indivisibilidade no tocante às dimensões expressivo-motoras, cognitivas, linguísticas, éticas, estéticas e socioculturais das crianças.

Desse modo, apesar de existir um currículo para a EI, não há organização disciplinar nesse período da escolaridade. Porém, devido à “[...] centralidade do corpo/movimento e dos jogos/brincadeiras nos processos pedagógicos desenvolvidos nessa primeira etapa [...]” (MELLO *et al.*, 2016, p. 131), o componente curricular de Educação Física (EF) vem, cada vez mais tomando espaço nesse período de escolarização.

Corroborando com a concepção de criança que orienta a BNCC, as atividades de EF estão voltadas para o protagonismo infantil e para as crianças como autoras de suas próprias

práticas. Ao iniciar a prática de atividades físicas ainda na EI, o educando inicia seu processo psicomotor passando a desenvolver suas habilidades motoras e capacidades físicas tão fundamentais para o seu desenvolvimento.

Devido a isso, a inserção de um profissional de EF se faz necessária nesse contexto, pois a educação corporal é considerada fundamental para o desenvolvimento de uma criança (CÂMARA, 2016). Nas aulas de EF, por meio do lúdico como instrumento pedagógico, estimula-se a interação e a participação, além de promover a desenvolvimento dos aspectos cognitivos e habilidades psicomotoras dos escolares (SEVERINO; PORROZZI, 2010) por meio de uma aula estruturada e com objetivos específicos de acordo com cada fase do desenvolvimento.

Nessa perspectiva, visando ao desenvolvimento integral da criança e o estímulo adequado na Primeira Infância, o município de Uruguaiana/RS na figura da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), passou a valorizar os serviços especializados como parte integrante do currículo das escolas municipais de EI. A partir disso, desde o segundo semestre letivo de 2019, professores de EF passaram a integrar o corpo docente das escolas de EI da rede municipal, oportunizando às crianças uma pluralidade de experiências e vivências corporais tão essenciais para o seu desenvolvimento.

Em razão disso, com o intuito de reforçar a importância das aulas de EF no contexto da EI, ministradas por um professor especialista, bem como valorizar o trabalho que vem sendo desenvolvido por esses profissionais na rede municipal do contexto relatado, o objetivo deste trabalho é relatar as vivências pedagógicas de uma professora de Educação Física atuante em uma escola municipal de Educação Infantil de Uruguaiana/RS, a partir da proposição do Parecer da Saúde.

## **CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA**

A escola a qual pertence o presente relato está localizada na região periférica do município, e durante o ano letivo de 2019 contou com 348 crianças matriculadas, de 0 a 6 anos, divididas em 18 turmas de turno parcial e integral. As aulas de Educação Física foram ministradas durante o segundo semestre letivo de 2019, semanalmente, em dois períodos de uma hora para as etapas III, IV, V e VI (crianças de 2 a 6 anos), dos turnos manhã e tarde, com média de 15 a 20 crianças por turma.

Os períodos de atendimento eram concentrados em um único dia; e, por esse motivo, todas as turmas receberam aulas de Educação Física um dia por semana, durante duas horas consecutivas. Foi respeitada a rotina de cada etapa e turma, como horário do lanche e almoço para as turmas do turno da manhã, e horário do lanche para as turmas do turno da tarde.

A escola dispõe de um espaço amplo para realização das aulas, como uma quadra ao ar livre, que é o espaço principal destinado para a realização das aulas de Educação Física, praquias, espaço gramado e arborizado, além do saguão e dos espaços ao ar livre que cada sala/turma possui. Com relação ao material utilizado, a escola dispõe de bambolês, cordas, bolas, escada de agilidade, cones de diferentes tamanhos, colchonetes, jogos didáticos, entre outros materiais. Além disso, alguns materiais foram construídos com as crianças com a utilização de materiais alternativos e recicláveis. Esses materiais criados, posteriormente, foram usados nas aulas.

Os conteúdos ofertados foram os Jogos e Brincadeiras, Ginásticas (artística, rítmica e localizada), Dança e Atletismo (corridas, saltos, lançamentos e arremessos). Todas as aulas foram planejadas seguindo os preceitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, por meio dos campos de experiência e objetivos indicados para cada faixa etária (BRASIL, 2017). Do mesmo modo, as aulas foram estruturadas levando em conta elementos dos projetos pedagógicos de cada turma, elaborados pelas professoras unidocentes.

## **DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS**

A partir da inserção do professor de Educação Física no contexto da Educação Infantil da rede municipal de ensino, iniciou-se um processo de adaptação tanto para os novos professores inseridos nesse novo contexto, como para as crianças, professores unidocentes e comunidade escolar de forma geral. Inicialmente, na escola relatada as atividades foram sendo inseridas aos poucos, priorizando os Jogos e Brincadeiras e atividades coletivas, enfatizando o lúdico de forma prazerosa e descontraída para as crianças das diferentes etapas.

Aos poucos, os períodos de aula foram sendo preenchidos por diferentes atividades, pois até então as crianças estavam acostumadas com uma ou duas atividades de movimento por semana, geralmente em sala de aula, ministradas pela professora unidocente, e não uma sequência de atividades por um período maior de tempo, em um espaço ao ar livre. Os conteúdos

foram divididos mensalmente, e as modalidades foram trabalhadas de acordo com o interesse das turmas, e a percepção da professora sobre as diferentes etapas.

Desse modo, a Educação Física foi ganhando espaço e visibilidade na escola, não só como uma atividade extracurricular, mas como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, visando o educar de forma integral, e não segregado a disciplinas ou de responsabilidade única do professor unidocente. Em virtude disso, como forma de reforçar ainda mais o papel do professor de Educação Física no contexto da Educação Infantil, e como forma de avaliar as atividades desenvolvidas ao longo do semestre letivo, foi desenvolvida pela professora de Educação Física uma avaliação fora dos moldes tradicionais de relatório descritivo dos educandos.

Foi então proposto o Parecer da Saúde que teve como intuito acompanhar o desenvolvimento físico e motor das crianças ao longo do semestre letivo, assim como verificar se as aulas de Educação Física foram benéficas para a melhora do desenvolvimento motor das crianças da instituição de ensino relatada, tratando-se de uma realidade recente nas escolas públicas municipais de Educação Infantil do município de Uruguaiana/RS. Além disso, a partir desse Parecer também foi possível traçar um perfil das crianças dessa região do município, no que diz respeito ao estado nutricional, por meio da avaliação do Índice de Massa Corporal (IMC), para posteriormente construir estratégias e ações de promoção à saúde efetivas à realidade identificada.

O Parecer da Saúde foi construído a partir das medidas de massa corporal e estatura das crianças, e da avaliação motora realizada no início e no final do semestre letivo. Para avaliação das medidas de massa corporal e estatura, foram utilizadas as relações peso x idade, estatura x idade, e peso x estatura, de acordo com as orientações da Caderneta de Saúde da Criança do Ministério da Saúde (BRASIL, 2019a; 2019b). O material utilizado para as medidas foram uma balança digital e um estadiômetro adaptado, pertencentes à professora de Educação Física.

Para a avaliação motora, foram utilizadas observações das aulas de acordo com as orientações de Gallahue, Ozmun e Goodway (2013) sobre as fases do desenvolvimento motor. Para essa avaliação, a professora utilizou um diário de campo que foi sendo preenchido durante as atividades, com observações sobre as capacidades de cada criança para realizar determinadas tarefas como correr, pular, saltar, arremessar, entre outras. Essas informações foram descritas

de forma qualitativa e individual nos pareceres e apresentadas aos pais em reunião previamente agendada, separadamente para cada turma.

Nessa oportunidade, também foram entregues os relatórios descritivos das professoras unidocentes, e realizada uma fala coletiva sobre o desenvolvimento integral das crianças ao longo do semestre letivo. Nesse momento, foi reforçada a importância da participação das crianças nas aulas de Educação Física, a partir da exposição do que foi trabalhado ao longo do semestre e seus benefícios que, muitas vezes, eram desconhecidos pelos familiares. Ao final das reuniões, os pais e responsáveis poderiam tirar suas dúvidas com relação ao que estava descrito no Parecer da Saúde e no relatório descritivo. A seguir, alguns registros das aulas de Educação Física realizadas em diferentes espaços da escola, com diferentes materiais.

**Figura 1** - A) Algumas atividades realizadas na quadra da escola; B) Algumas atividades realizadas no saguão da escola, no espaço coberto e ao ar livre.



Fonte: As autoras (2019).

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Os jogos nas aulas de Educação Física (EF) na Educação Infantil (EI) perpassam tanto pela dimensão da vivência e da reflexão sobre os jogos e brincadeiras em que o movimento

tenha centralidade, como pela explicação desses fenômenos a partir do diálogo com outros campos de conhecimento que interessam pela compreensão da vocação humana para a conduta lúdica (FURTADO *et al.*, 2019). Segundo esses mesmos autores, o jogo deve ser pensado tanto como um fenômeno que potencializa o desenvolvimento de diversas aprendizagens e habilidades humanas, como também um elemento da cultura corporal de movimento (FURTADO *et al.*, 2019).

Por esse motivo as atividades precisam configurar-se em um espaço-tempo que favoreça o compartilhamento de experiências e o aperfeiçoamento da profissionalidade docente, tendo em vista o dinamismo desse período escolar (MARTINS; MELLO, 2019). Com base nisso, o planejamento e a discussão das atividades que envolvem as crianças devem ser em conjunto com a professora unidocente e o profissional de EF, para que assim a rotina de atividades e as intervenções pedagógicas se complementem em prol do desenvolvimento integral dos estudantes, levando em conta as especificidades de cada turma e a faixa etária dos alunos.

Do mesmo modo, a atividade física, quando aplicada de forma lúdica, contribui consideravelmente para o progresso educativo dos escolares, seja por meio da educação formal, seja da informal. No âmbito educacional, tem-se observado incentivos cada vez maiores, por intermédio da inserção de práticas direcionadas à qualidade de vida e aprendizagem que visam assegurar a equidade de oportunidades às crianças, bem como favorecer a formação de hábitos saudáveis e comportamentos ativos no cotidiano escolar e fora dele (CONDESSA, 2019).

Atualmente, em um mundo cercado por tecnologias, crianças, adolescentes e adultos tem se tornado cada vez mais sedentários, segundo dados da Organização Mundial da Saúde (WHO, 2018). Nesse sentido, ressalta-se a importância das aulas de EF ministradas por um professor especialista desde os primeiros anos escolares, pois há evidências de que ter um estilo de vida ativo na infância, pode levar o sujeito a ser fisicamente ativo durante a vida adulta (ALVES *et al.*, 2005).

Destaca-se também a importância da promoção da saúde na EI e nas demais etapas de ensino, para os estudantes, demais professores, familiares e comunidade escolar de forma geral, pois a valorização da EF e de uma melhor qualidade de vida só virá por meio do processo de conscientização (CÂMARA, 2016). Para isso, torna-se importante que a avaliação das aulas de EF e seus benefícios seja realizada e apresentada de forma significativa para as famílias e comunidade escolar. Relacionar a EF à promoção de saúde, é uma interessante oportunidade

para despertar e esclarecer novos conhecimentos aos educandos e seus familiares a respeito de hábitos de vida mais saudáveis e incentivo às práticas físicas (NOGUEIRA *et al.*, 2020).

Dessa forma, a promoção de saúde na escola constitui-se em uma maneira importante de alertar escolares, familiares, professores e comunidade escolar quanto aos riscos para a saúde quando expostos a hábitos de vida inadequados, principalmente relacionados à má alimentação e sedentarismo (DUTRA; COUTINHO, 2020). Essas intervenções possibilitam a ampliação sobre a compreensão de que a saúde não é apenas a ausência de doença e, sim, “refere-se a uma rede complexa de interdependências e inter-relações” (FRAGA *et al.*, 2013, p. 14).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o exposto, ressalta-se que as aulas de EF na EI, ministrada por um professor especialista, são importantes aliadas para a melhora do desenvolvimento infantil, assim como para a criação de estratégias e ações efetivas de promoção à saúde no ambiente escolar nessa etapa de ensino.

Além disso, para essa efetivação, o trabalho do professor de EF na EI não pode ser determinado apenas pela sua formação, mas também por suas concepções, experiências de vida e pelo exercício da docência. O professor de EF escolar deve ser ciente e convicto de seu papel dentro da escola, pois é só a partir da valorização de seu trabalho pedagógico, que a EF será reconhecida e valorizada dentro do espaço educacional, em todas as etapas de ensino.

Destaca-se também a necessidade de desmistificação do ato do “jogar por jogar”, do “brincar por brincar”, e sim, trazer os jogos e brincadeiras nas aulas de EF na EI como prática corporal em benefício do desenvolvimento integral e da saúde corporal das crianças. Um novo olhar para a EF fará com que as crianças sejam, mais tarde, adolescentes e adultos que valorizem a prática de atividade física em prol da sua saúde.

## REFERÊNCIAS

ALVES, J. G. B.; MONTENEGRO, F. M. U. M.; OLIVEIRA, F. A.; ALVES, R. V. Práticas de esportes durante a adolescência e atividade física de lazer na vida adulta. **Rev Bras Med Esporte**. 2005; 11 (5): 291-94.

BRASIL. **Caderneta de Saúde da Criança - Menina**. 12<sup>a</sup> ed. Brasília, DF: MS, 2019a. Disponível em: <<https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2019/abril/10/caderneta->



-2019-menina.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2019.

BRASIL. **Caderneta de Saúde da Criança - Menino**. 12<sup>a</sup> ed. Brasília, DF: MS, 2019b. Disponível em: <<https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2019/abril/10/caderneta-2019-menino.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB/CNE, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 22 fev. 2020.

BRASIL. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 22 fev. 2020.

CÂMARA, S.A.S. **Psicomotricidade e Trabalho Corporal**. São Paulo: Pearson Educação do Brasil, 2016.

CONDESSA, M. I. A prática física e desportiva no 1º ciclo do ensino básico: falando de modelos sustentáveis para a Educação e Saúde. **Revista Contexto e Educação**, ano 34, n. 108, 2019.

DUTRA, R. R; COUTINHO, R. X. Alimentação saudável e atividade física na escola através de uma abordagem contextualizada e interdisciplinar. **Revista Contexto & Educação**, v. 35, n. 110, p. 123-141, 2020.

FRAGA, A. B. *et al.* **Curso de extensão em promoção da saúde para gestores do SUS com enfoque no programa academia da saúde**. Brasília: Ministério da Saúde; Secretaria de Vigilância em Saúde; Fundação Universidade de Brasília; Cead, 2013.

FURTADO, R. S. *et al.* O jogo nas aulas de educação física na educação infantil: do interesse pedagógico da educação física à produção de compreensão das crianças. **Revista Kinesis**, v.37, p.01-12, 2019.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 7<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

MARTINS, R. L. D. R; MELLO, A. S. Perfil profissional dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil Pública das capitais brasileiras. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 15, p. 160- 172, 2019.

MELLO, A. S *et al.* A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motricidade**, v. 28, n. 48, p. 130-149, 2016.

NOGUEIRA, E. *et al.* A obesidade infantil no Brasil e fatores associados: desafios para os professores de educação física. **Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad**, v. 6, n. 1, p. 13-24, 2020.

NCPI. Núcleo Ciência Pela Infância. Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância (2014). Estudo nº 1: **O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem**. Disponível em: <[https://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/crianca\\_feliz/Treinamento\\_Multiplicadores\\_Coordenadores/IMPACTO\\_DESENVOLVIMENTO\\_PRIMEIRA%20INFANCIA\\_SOBRE\\_APRENDIZAGEM.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/crianca_feliz/Treinamento_Multiplicadores_Coordenadores/IMPACTO_DESENVOLVIMENTO_PRIMEIRA%20INFANCIA_SOBRE_APRENDIZAGEM.pdf)>. Acesso em: 24 fev. 2020.

SEVERINO, C. D.; PORROZZI, R. A ludicidade aplicada à educação física: a prática nas escolas. **Revista Práxis**, ano II, n. 13, 2010.

World Health Organization (WHO). **Global action plan on physical activity 2018–2030: more active people for a healthier world**. Geneva: World Health Organization; 2018. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. Disponível em: <<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/272722/9789241514187-eng.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2020.

10.48209/978-06-89949-03-9

# CIRCUITO MULTISSENSORIAL PARA BEBÊS: VIVÊNCIA PEDAGÓGICA

Paula Oliveira Cardoso

Taise Acunha Escobar

Mayara Ávila Vallenoto

## INTRODUÇÃO

Durante os primeiros anos de vida, os bebês necessitam de estímulos concretos e desafiadores para seu desenvolvimento. Baseada nesses estímulos, a educação infantil vem rumando novos nortes para a aprendizagem dos bebês iniciantes na vida escolar e, com isso, vários estudos são realizados para promover a importância que têm as etapas de creche na vida escolar dos seres humanos.

Em uma nova transformação da educação como escola e não como ação social, ou seja, lugar onde as crianças aprendem e não apenas são cuidadas, buscamos comprovar essa teoria envolvendo os bebês e suas famílias. A Base Nacional Comum Curricular (2017) nos diz que, como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. Sendo assim, a entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada.

A atividade que será relatada a seguir foi realizada com três turmas de etapa II, compostas por bebês entre 8 meses e dois anos de idade e seus familiares, em uma escola municipal de educação infantil, no município de Uruguaiana-RS. O presente trabalho pretende relatar a experiência composta pelo desenvolvimento e enriquecimento das potencialidades dessas meninas e meninos, juntamente com a experiência socioafetiva proporcionada por um momento pedagógico. Nesse sentido, o referido circuito multissensorial teve como objetivos estimular e desafiar os bebês a partir de espaços e diversos materiais previamente organizados e, da mesma maneira, oportunizar aos familiares um momento de interação com sua criança, de modo a conhecer de forma prazerosa as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

## DESENVOLVIMENTO

É necessário e possível que o brincar, o afeto, o cuidado e a interação com as famílias sejam o conjunto de ações para que os objetivos traçados em relação ao desenvolvimento dos bebês sejam alcançados. Vale ressaltar que os bebês são sujeitos em pleno desenvolvimento e é essencial, por parte dos educadores, um olhar repleto de singularidades que esses pequenos estudantes merecem. Sobre esse olhar específico sobre os bebês, Ortiz e Carvalho destacam que:

Olhar atento é olhar sensível, olhar cuidadoso, olhar que espera, olhar que antecipa, prevê, planeja, organiza. Olhar que conhece, acolhe, envolve, oferece afeto, põe limites, dá segurança, indica caminhos. Olhar de quem acompanha e se envolve em um processo de detalhes e riquezas. (ORTIZ; CARVALHO, 2012, p.173)

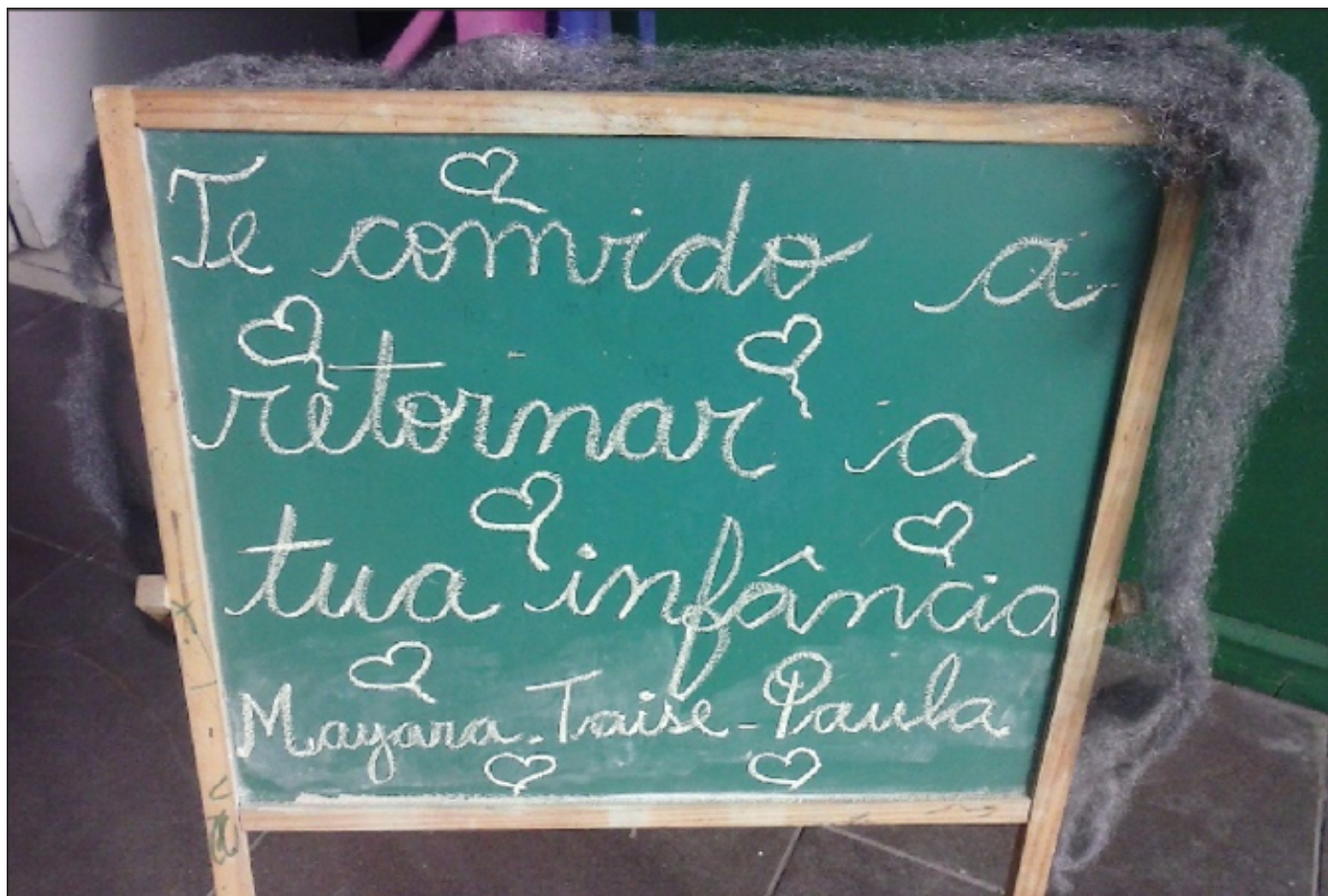
Partindo de um planejamento estrategicamente sensível e da fundamental exigência que se apresenta nas atividades pedagógicas para os bebês, surge então o desafio de unir crianças e famílias em um único momento. Normalmente os familiares estão habituados a ser convidados a comparecer à escola somente para reuniões administrativas, nas quais são informadas as regras escolares, organização do calendário anual e demais organizações legais. Sendo assim, intentamos modificar essa realidade, descaracterizando o motivo da ida dessas pessoas à instituição educacional.

Foi enviado, na agenda escolar do bebê, o convite que explicava dia, horário e sala a ser desenvolvida a reunião explicativa sobre o assunto em questão, o referido convite foi construído pelas professoras, e os pequenos artistas puderam colaborar deixando as expressões de suas mãos coloridas por diversas tintas ecológicas.

Conforme o convite, foi feita uma fala prévia com os responsáveis pelas crianças, explicando a atividade e sua relevância como atividade pedagógica e também como ocasião importante de interação entre escola-família e família-bebê, uma oportunidade de estreitamento de laços de todos os envolvidos no processo de oportunizar aprendizagens significativas e afetivas aos pequeninos.

Foram convidados para participar do circuito multissensorial 36 bebês, de três turmas distintas e seus respectivos familiares que pudessem comparecer. As crianças possuíam entre 8 meses e dois anos de idade. A atividade aconteceu das 10h às 12h, de uma manhã felizmente ensolarada, em uma escola de educação infantil, situada no município de Uruguaiana. O horário foi definido, pautado no respeito às crianças, que geralmente dormiam no primeiro horário da manhã.

Na recepção, foi feita uma breve fala por parte de uma das autoras, que esclareceu como se desenvolveria o circuito. Uma placa escrita em giz dizia: *te convido a retornar a tua infância*. A seguir a imagem da frase de recepção aos convidados.



**Fonte:** As autoras

Posteriormente, todos foram convidados a ficar descalços, levando em conta o nível de desenvolvimento das crianças. Segundo Pádua (2005) essa fase é denominada por Piaget como Estágio sensório motor, que destaca a exploração e a investigação. Ainda segundo o autor:

O estágio sensório-motor é o período da “inteligência prática” porque é uma fase do desenvolvimento cognitivo onde a criança não usa a linguagem, emprega apenas as suas ações e percepções, daí a razão da denominação desse primeiro estágio, pois é a ação e a percepção que estimulam o desenvolvimento das estruturas mentais (PÁDUA, p.29).

Assim sendo, foi preparado um ambiente rico em materiais, luzes, cores e sons que pudessem oportunizar aos bebês estímulos investigativos junto aos adultos que lhes acompanhavam no circuito. No pequeno corredor que antecede a sala, estrategicamente foram instaladas lâmpadas de Led, que refletiam imagens coloridas no ambiente. Ainda nesse espaço foram organizados inúmeros recursos que poderiam despertar a atenção dos bebês, um cabide continha fantasias coloridas e logo abaixo caixas de madeiras com brinquedos dentro.

No chão, um tapete de farinha de trigo, que causou espanto aos pais e bebês que por ali passaram caminhando descalços. Abaixo uma imagem do corredor contendo os recursos:



**Fonte:** As autoras

Ao chegar ao espaço mais amplo da sala os participantes foram surpreendidos “por um mar” de papel colorido, picado e piscinas de bolinhas, onde, a todo momento, os adultos eram convidados a manusear, e dessa forma estimular a criança, levando-a a fazer o mesmo. Alguns bebês choraram, mas logo foram acalmados pelo responsável ali presente.

Em uma sala menor que se refere a extensão da sala de aula, a textura das paredes foi modificada a partir da colagem prévia de folhas de isopor, embalagens de ovo, esponjas, esponjas de aço, entre outros materiais. No chão foram organizadas travessas plásticas contendo folhas secas, bolinhas em gel, gelatina, meleca de farinha e cantinhos com panelas e embalagens vazias. Suspensos, tecidos coloridos que iam até o piso. Nas imagens a seguir, apresentamos parte da organização prévia dos ambientes.



**Fonte:** As autoras

Na imagem seguinte é possível contemplar o avô e a neta, ambos explorando os materiais ali disponíveis, e podemos constatar o afeto de que tanto se fala no decorrer desta escrita.



**Fonte:** As autoras



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O circuito foi de intenso envolvimento das famílias presentes, a estimulação foi recíproca, pois também observamos nos adultos a falta de desenvoltura frente ao desconhecido, porém, em alguns minutos de contato com o ambiente, estavam todos à vontade e envolvidos na atividade. O carinho e o encantamento passados pelo brilho nos olhos de cada um que entrava no circuito foi a grande resposta de que tudo o que havíamos planejado estava correndo da melhor forma possível.

Nos surpreendemos com a participação voluntária de colegas e crianças de outras turmas, crianças essas que, após retornarem para suas salas, ao término de suas aulas, levaram os pais para conhecer nossa “sala mágica”, conforme elas denominaram. Concluímos, repletas de orgulho, pois, mesmo sem muitos recursos financeiros, é possível construir e oferecer a pedagogia que emancipa, ainda que a partir de pequenas atividades como a aqui descrita.

No quadro a seguir, podemos observar que os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil assegurados na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) foram oportunizados e garantidos no decorrer do circuito multissensorial.

**Quadro 1** - Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil

Direitos de aprendizagem	Momento em que o direito de aprendizagem foi assegurado
Conviver	Ao interagir com seus pares e também com pessoas alheias ao seu cotidiano.
Brincar	Ao mergulhar no mundo de faz de conta, repleto de novidades, tons, cores e formas variadas e distintas.
Participar	Ao ser sujeito ativo no processo.
Explorar	Ao caminhar, engatinhar, pegar e manusear os diversos materiais existentes no circuito.
Expressar	Ao ter seu direito respeitado ao hesitar ao novo ambiente por meio do choro e ser amparado, acolhido e acalmado até sentir-se pronto a iniciar o percurso.
Conhecer-se	Ao tomar ciência do seu corpo em relação a si mesmo e em relação aos outros.

Fonte: As autoras

Podemos observar, no Quadro 1, que os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil foram concretizados em momentos distintos do desdobramento do roteiro que compunha o caminho a ser percorrido. Antunes (2012) pontua:

Ora, a aprendizagem e a construção de significados pelo cérebro se manifestam quando este transforma sensações em percepções e estas em conhecimentos, mas esse trânsito somente se completa de forma eficaz quando aciona os elementos essenciais do bom brincar que são, justamente, a memória, emoção, linguagem, atenção, criatividade, motivação e, sobretudo, a ação.

O circuito multissensorial atingiu os objetivos quando novamente retornamos com os bebês ao mesmo ambiente, sem a presença dos familiares. A investigação em torno dos inúmeros recursos ali dispostos foi de extrema tranquilidade por parte dos pequenos exploradores.

O ambiente foi tornando-se cada vez mais cotidiano até que de forma programada se transformou temporariamente em um laboratório de experiências para os bebês. E, com o passar do tempo, a curiosidade foi se espalhando entre as demais crianças da escola, já que algumas haviam visitado o circuito na oportunidade da atividade. E, assim sendo, todo o grupo escolar passou a explorar, a investigar e a construir hipóteses a partir das experiências vivenciadas no laboratório.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Mesmo com todos os avanços nas pesquisas acerca da importância da Educação Infantil, a primeira etapa da educação básica ainda é vista por parte da sociedade como uma forma de assistencialismo, em que a oportunidade e o estímulo à construção dos saberes nem sempre são valorizados e, destacadamente, o desenvolvimento dos bebês que na visão dos familiares contempla somente a alimentação e a troca de fraldas.

A partir da interação e da vivência por parte dos adultos, foi possível levá-los a compreender a relevância da educação infantil e as diversas atividades oportunizadas, especificamente para os bebês. Acreditamos que a parceria professor-família é primordial para o desenvolvimento afetivo, emocional e cognitivo dos bebês. Nesse sentido, defendemos que a presença dos familiares, sempre que possível, traz também impactos positivos na relação entre as famílias e educadores, uma vez que, vivenciando momentos como os relatados neste trabalho, a credibilidade e a confiança no professor se tornam mais concretas.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Educação infantil prioridade imprescindível**. 9º ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação: Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov/aba-se>>. Acesso em: 08 de março de 2020

DE PÁDUA, G.L.D. **A epistemologia genética de Jean Piaget**. Revista FACEVV/1º semestre de, n. 2, p. 22-35, 2009.

ORTIZ, C.; CARVALHO, V. T. M. **Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação**. Coleção InterAções. São Paulo: Blucher, 2012.

10.48209/978-07-89949-03-9

# EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS E A BNCC: RELATOS A PARTIR DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Allison Pintos Sabedra

Raquel Ruppenthal

## INTRODUÇÃO

Recentemente, em nosso país, tivemos a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, um documento que servirá como referência para os conteúdos mínimos a serem trabalhados em sala de aula. As mudanças das normas que regem o sistema escolar nacional exigem uma atualização constante por parte dos docentes, já inseridos no contexto escolar e dos futuros professores, ou seja, dos licenciandos que atuam ou que atuarão na rede de ensino. A formulação dessas regras/instruções e posterior aplicação no ambiente escolar exigem um processo de aperfeiçoamento que requer preparação, através de consultas, seminários, debates e estudos dos profissionais envolvidos, pois há um longo caminho até a efetivação dessas propostas.

Concomitante à homologação da BNCC, também foi lançado, no ano de 2018, pelo governo federal, o Programa de Residência Pedagógica (PRP), destinado a inserir acadêmicos nas escolas públicas para reformular os estágios supervisionados, com o objetivo de fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica. (BRASIL, 2017).

Diante dessas duas novidades no processo educacional, este capítulo busca fazer um paralelo entre eles. Assim, procura descrever como efetivamente ocorreu o desenvolvimento prático das recomendações da BNCC nas aulas dos residentes do PRP, por meio da observação do dia a dia dentro do ambiente escolar. Para a realização deste estudo foram realizadas leituras referentes ao processo histórico de construção da BNCC e a análise de sua proposta; seguida de um breve histórico do PRP para posterior discussão dos resultados.

### **A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA VISÃO GERAL**

Historicamente, os currículos escolares passaram por transformações na tentativa de se alinharem às necessidades e às mudanças exigidas para o momento. Nessa linha, o Brasil aprovou recentemente sua Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a qual é

um documento de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...] (BRASIL, 2017, p. 7).

A homologação da BNCC vem ao encontro do que alguns estudiosos citam sobre a necessidade de termos um currículo mínimo para seguirmos nos processos educacionais. Nóvoa (2017, p. 8) comenta que:

É importante que as crianças saiam da escola com um patamar comum de conhecimentos. Mas será isso possível? Sim, se os professores mudarem suas práticas e identidades profissionais. Durante muito tempo nas escolas normais foi ensinado que numa turma há sempre um terço de crianças boas, um terço de crianças “assim assim” e um terço de crianças más. Portanto, um terço estava condenado ao insucesso inevitavelmente. Isto é impossível de aceitar dentro de um processo de inclusão. A ideia de que se pode alcançar um patamar comum de conhecimentos, que se pode atingir verdadeiramente sucesso, deve ser uma exigência dos docentes, é uma exigência civilizatória conseguir isso.

A BNCC passou por um longo debate com especialistas até sua homologação, sendo que a primeira vez em que se faz referência à necessidade de uma base mínima de conteúdos ocorreu com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, no ano de 1988. Ela prevê, em seu Artigo 210, a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular e define que sejam fixados os conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988).

Desde sua inclusão na Carta Magna, o documento passou por um longo processo de construção, incluindo a participação de toda a sociedade no processo, com inúmeras consultas públicas e sugestões de aperfeiçoamento, sendo citada em outros documentos legais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A BNCC define que os conteúdos do Ensino Fundamental serão desenvolvidos em cinco áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso). Essas áreas de conhecimento estão divididas em componentes curriculares. Dessa forma, a Educação Física (EF) está na área de Linguagens, juntamente com Língua Portuguesa, Arte e Língua Inglesa.

Na escola, a área de Linguagens pauta-se no “estudo dos significados atribuídos aos códigos linguísticos, corporais e artísticos das diferentes culturas, com o intuito de permitir à criança, jovem ou adulto a ampliação do seu potencial de compreensão e produção textual

e discursiva, da sua sensibilidade estética e dos conhecimentos referentes à cultura corporal” (NEIRA; JUNIOR, 2016, p. 196). A EF no Ensino Fundamental, nos Anos Iniciais propõe cinco unidades temáticas a serem trabalhadas nesse nível escolar: Jogos e Brincadeiras, Esportes, Ginásticas, Danças e Lutas.

Ao analisarmos as unidades temáticas, devemos propor atividades que tenham o objetivo de apoiar os alunos no processo de compreender suas origens culturais, os modos de aprender e ensinar essas práticas, a presença de valores, condutas sociais, emoções, modos de viver e perceber o mundo, padrões de beleza, relações entre cultura corporal, mídia e consumo, a presença e o questionamento de preconceitos e estereótipos nas práticas, bem como as marcas de identidade presentes em cada prática. A ideia é que os alunos construam autonomia para usufruir, criar e recriar essas práticas com posturas éticas e responsáveis para eles e para os demais (IMPULSIONA, 2019).

Após a homologação da BNCC, iniciou-se o processo de sua implementação efetiva nas escolas em todo o país. Assim, tem-se a necessidade de atualização tanto dos professores que estão em sala de aula, quanto a preparação dos alunos de licenciatura que futuramente irão atuar na realidade escolar.

No ano seguinte à aprovação da BNCC, é lançado no Brasil o Programa de Residência Pedagógica, que é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e que tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso (BRASIL, 2018, p. 1). O Programa de Residência Pedagógica (PRP), criado em março de 2018 através do edital 6/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que visa, dentre outros objetivos, promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da BNCC (BRASIL, 2018, p. 1).

Na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), o programa iniciou também no ano de 2018, com 6 subprojetos, um deles de Educação Física no município de Uruguaiana-RS, com dois subnúcleos: um localizado na Escola Estadual de Ensino Médio Marechal Cândido Rondon, e outro subnúcleo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Moacyr Ramos Martins. Com a possibilidade de os residentes do programa trabalharem nos Anos Iniciais do Ensi-

no Fundamental, é reforçada a ideia de alguns autores sobre a importância do desenvolvimento motor nessa faixa etária da criança.

Segundo Canfield (2000), não se pode negar a importância do aspecto motor ser trabalhado no decorrer da infância do ser humano; dessa forma, a escola, enquanto meio educacional, é responsável por oferecer a oportunidade de uma ótima vivência motora, pois ela será determinante no processo de desenvolvimento da criança.

Na visão de Freire (2002), a escola não deveria trabalhar com a criança no sentido de treiná-la para ser adulta, mas sim no sentido de a criança construir e reforçar as estruturas corporais e intelectuais de que dispõe. As aulas de educação física nos primeiros anos escolares contribuem para a aquisição e o refinamento das habilidades motoras fundamentais, proporcionando melhores condições para uma vida mais ativa, como por exemplo a participação em programas de atividades físicas e práticas esportivas (ARAÚJO, *et al.*, 2012).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O PRP trabalhou com um cronograma de atividades em cinco etapas: a) preparação do aluno para participação do programa; b) orientação conjunta (coordenador), ambientação do residente na escola e preparação do Plano de Atividade da Residência; c) imersão na escola contendo o mínimo de 100 horas de regência de classe; d) relatório final e; e) avaliação e socialização. Com base nessas etapas, a preparação do residente foi realizada por meio de reuniões, nas quais eram elaborados os planejamentos focados nos conteúdos da BNCC e um cronograma de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Os conteúdos mínimos a serem trabalhados foram baseados no seguinte quadro:



UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	1º E 2º ANOS	3º AO 5º ANO
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão	Esportes e campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão
Ginásticas	Ginástica geral	Ginástica geral
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana
Lutas		Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana

Fonte: Instituto Impulsiona (2019).

No decorrer de um semestre, foram desenvolvidas atividades com turmas de 1º ao 5º ano da Escola Municipal Moacyr Ramos Martins, propostas por 10 residentes do PRP, que desenvolveram as atividades em duplas, contemplando aproximadamente 150 alunos dos anos iniciais. Constatou-se que grande parte das aulas concentrava-se na unidade temática brincadeiras e jogos, explorando as atividades de forma lúdica.

Cabe ressaltar a diversidade de metodologias desenvolvidas durante as aulas, ocorrendo variações entre aulas teóricas e práticas, aulas com metodologias ativas e outras com um caráter mais tradicional. Também merece destaque a variabilidade de sequências de conteúdos trabalhados, fenômenos esses ocorridos em virtude de que cada docente traz consigo suas vivências e estudos, que acabam refletindo diretamente no desenvolvimento em sala de aula.

Partindo da ideia de que a escola necessita estar sempre se atualizando, tanto na parte tecnológica quanto na de metodologias de ensino, a escola deve estar sempre buscando alternativas para uma maior motivação por parte dos alunos e professores. As metodologias ativas na educação física, com sua variedade de opções, surgem como uma proposta capaz de satisfazer essas demandas. Na visão de Moran (2015, p.17):

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que

os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.

Dessa forma, durante as atividades do PRP, objetivou-se levar os acadêmicos a propor atividades a partir dos pressupostos das metodologias ativas, com o intuito de que todos os envolvidos percebessem seu papel de protagonista durante as aulas de EF. Apesar disso, na unidade temática referente aos esportes, chamou a atenção a atração das crianças pelo futebol, uma vez que se observaram alunos, muitas vezes, questionando os residentes do programa sobre a possibilidade de jogar futebol após a realização das atividades da aula. Segundo Kunz (1994), o esporte como conteúdo hegemônico impede o desenvolvimento de objetivos mais amplos para a Educação Física, tais como o sentido expressivo, criativo e comunicativo.

As lutas foram trabalhadas por meio do ensino dos movimentos básicos da capoeira, colaborando, de forma interdisciplinar, no ensino da cultura afro-brasileira e africana. No início das aulas, foram debatidos os temas sobre as contribuições da cultura africana na sociedade brasileira, enfatizando os motivos que levaram ao desenvolvimento da capoeira no período da escravidão.

O desenvolvimento das atividades de ginástica ocorreram geralmente no início das aulas com aquecimentos e alongamentos, cumprindo - dessa forma - uma das habilidades indicadas na BNCC, com o objetivo de experimentar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança (BRASIL, 2017).

Por meio dessas experiências realizadas, conclui-se da importância de um programa de formação de professores no modelo do PRP, pois o trabalho desenvolvido nesse período colaborou tanto para a formação dos futuros professores quanto dos alunos das turmas da escola que foram contemplados, contribuindo para uma formação qualificada na educação básica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, constatou-se que a maioria dos conteúdos trabalhados referem-se à unidade temática jogos e brincadeiras. Embora tenham sido trabalhados os demais conteúdos (lutas, esportes e danças) ainda há um longo caminho até efetivarmos as propostas de diversificação propostas pela BNCC. O estudo não possui respaldo técnico para afirmar se esse processo ocorre em virtude da ideia cultural que a educação física é apenas uma atividade recreacionista ou pelo pouco tempo de inserção e observação após a homologação da BNCC.

Notou-se, nas aulas práticas, a grande motivação dos alunos na realização das atividades, em sua maioria práticas, utilizando, muitas vezes, espaços abertos da escola, tais como pátio, quadra e áreas externas da escola para execução das aulas, espaços esses pouco utilizados no dia a dia escolar.

Por meio das observações das intervenções pedagógicas propostas pelos residentes, notou-se um grande engajamento dos licenciandos no planejamento e na execução das atividades propostas. Por se tratar de um programa em sua primeira edição, é importante destacar sua relevância no processo de ensino-aprendizagem dos licenciandos e dos alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais, que também tiveram sua primeira vivência com um profissional da área de educação física.

Dessa forma, acredita-se que o desenvolvimento das aulas práticas no ambiente escolar, baseadas na BNCC, fortaleceram a diversidade de conteúdos na educação física nas turmas dos Anos Iniciais, colaborando no desenvolvimento da cultura corporal do movimento nos alunos; e auxiliando na formação dos futuros professores, incentivando o espírito crítico e a criatividade dos residentes ao adaptarem o planejamento à BNCC e aplica-lo na prática.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. P.; BARELA, J. A.; CELESTINO, M. L.; BARELA, A. M. F. Contribuição de diferentes conteúdos das aulas de educação física no ensino fundamental I para o desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**. v. 18, n.3, p. 153-157, 2012.

BRASIL, CAPES. **Edital nº 06, de 03 de março de 2018** – Programa de Residência Pedagógica.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

CANFIELD, M. S. A Educação Física nas séries iniciais: paralelo entre 15 anos. **Revista Kinesis**, Santa Maria, n.23, p. 87-102, 2000.

FREIRE, J.B. **Educação de Corpo Inteiro: teoria e Prática da Educação Física**. 4ª Ed. São Paulo: Scipione, 2002.

IMPULSIONA. **BNCC na prática: do currículo à sala de aula**. 2019. Disponível em <<https://impulsiona.org.br/bncc-na-pratica/>>

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógico do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

NEIRA, M. G.; JÚNIOR, M. S. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 188-206, 2016.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

NÓVOA, A. Desafios do professor no mundo contemporâneo. **Livreto publicado pelo Sindicato dos Professores de São Paulo**, 2007.

10.48209/978-08-89949-03-9

# INICIAÇÃO AO BASQUETEBOL ESCOLAR PARA ALUNOS DAS SÉRIES INICIAIS: UMA BREVE REFLEXÃO

Erik Marques Alderete

Marco Aurélio Canaparro Teixeira

Marcio Alessandro Cossio Baez

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a quantidade de crianças que praticam alguma atividade esportiva tem crescido em grande proporção, seja nas escolas e nos clubes, seja nas escolas de esporte. Assim, a iniciação esportiva, compreendida como um período no qual a criança inicia a prática regular, orientada e planejada de uma ou mais modalidades esportivas (SANTANA, 2004), tem recebido muita atenção da área científica, principalmente, no que concerne à faixa etária ideal para o ingresso de uma criança em uma escola de esportes e suas consequências na sua formação (RAMOS e NEVES, 2008).

A iniciação ao esporte, de acordo com Reverdito e Scaglia (2009), trata-se de uma prática educativa intencional (formal e não formal), portanto uma ação educativa voltada metodologicamente para o ensino dos jogos esportivos coletivos, dentro dos conteúdos das aulas de Educação Física Escolar e de disciplina nas escolas de esportes. Nesse momento, a criança entra em um processo de ensino-aprendizagem do esporte de forma organizada, planejada e sistematizada, que pode ocorrer no âmbito escolar e principalmente nas escolas de esportes. Dessa forma, é de extrema importância o papel do profissional que atua na iniciação esportiva, devendo ele estar ciente das questões cognitivas, físicas, motoras, sociais e afetivas das crianças, além de outras questões em que se deve ficar atento, como a formação.

Tendo como base essa afirmação, este trabalho tem como fio condutor uma experiência docente no projeto de extensão universitária: basquetebol como promotor da qualidade de vida em escolares, desenvolvido pelo curso de Licenciatura em Educação Física da Unipampa. O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência e tem como objetivo refletir sobre os aspectos pedagógicos da iniciação esportiva por meio do basquetebol escolar.

## DESENVOLVIMENTO (METODOLOGIA)

Esse trabalho objetiva relatar a experiência como docente (aprendiz), trabalhando o basquetebol, e refletir sobre os aspectos pedagógicos do ensino do basquetebol escolar, bem como fazer uma breve consideração sobre a iniciação esportiva em escolares das séries iniciais.

O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência e foi realizado por meio de intervenções práticas que aconteceram às sextas-feiras, à tarde, e aos sábados, pela manhã, na Escola Estadual Dom Hermeto, com turmas dos anos iniciais, na escolinha do Pa-

natinaikos Basquete Club, na cidade de Uruguaiana-RS. O projeto atendeu aproximadamente (30) trinta crianças na faixa etária dos 8 aos 12 anos. E foi desenvolvido no período de abril a dezembro de 2019, com o intuito de abordar os fundamentos técnicos e táticos, tematizando estratégias individuais e coletivas de defesa e de ataque e conhecimentos sobre as regras do jogo com a realização de práticas lúdicas que facilitem a participação de todos durante as atividades propostas.

Tendo como base a afirmação de Apolo (1995), que considera uma proposta de ensino consistente aquela que permite conhecer a criança, identificar suas necessidades, analisar o que é ou não de seu interesse, e todas as suas possibilidades foram trabalhadas durante as aulas, questões dos fundamentos, regras e noções básicas de cooperação e participação de atividades em grupo. As atividades realizadas baseiam-se na faixa etária de cada turma, trabalha-se fundamentos básicos como: posicionamento em quadra, manejo da bola, jeito do arremesso e quique de bola, além de brincadeiras relacionadas ao basquete.

As atividades que visam ao desenvolvimento da coordenação, de técnicas básicas e motoras do basquetebol e uma iniciação ao treino físico. Movimentação entre os cones com e sem a bola, passar entre os cones quicando a bola com ambas as mãos, passar pela escada com uma perna, ambas as pernas simultaneamente e passando a bola ao redor do corpo, uma perna dentro e a bola fora da área da escada, quique de bola de um chapéu até o outro, ambos exercícios para coordenação, além de técnicas de arremesso, forma e molde do arremesso, são bastante trabalhadas, assim também como a finta parado em frente ao cone e repetições de bandeja, movimento muito utilizado no baquete. Todas essas atividades visam ao desenvolvimento do jogo, buscando, por meio desse recurso, utilizar a criatividade do aluno, de modo a permitir, por intermédio dos vários movimentos, a livre expressão da criança.

Segundo Freire (2003), o uso do lúdico nas atividades relacionadas ao Basquetebol nas aulas de Educação Física deve estar integrado em seu progresso no processo de ensino-aprendizagem, pois os alunos terão mais interesse e satisfação em realizá-las.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Segundo Graça e Oliveira (1995), o ensino do jogo de basquetebol tem como objetivo desenvolver competências no domínio social (aprender a apreciar o jogo em conjunto com a cooperação, respeito pelos colegas, adversários e regras), estratégico e cognitivo tático (envol-

vendo capacidades de decisão e resolução de problemas com eficiência nas mais adequadas situações de jogo) e técnico.

O basquete é um dos esportes que está em ascensão no Brasil e no mundo nos dias de hoje. Assim como a Educação Física escolar que, com suas atuais abordagens, vem ganhando mais espaço e credibilidade dentro da área pedagógica.

Ao praticar o basquetebol nas escolas, os alunos possuem a oportunidade de aprendizagem motora significativa, além de experimentar um novo esporte, que muitas vezes não são aprofundados nesse âmbito escolar, mesmo porque, para isso, é necessária boa formação pedagógica e também conhecimento profundo sobre as fases de desenvolvimento do ser humano (JOBIM, PUREZA; LOUREIRO, 2008)

As primeiras séries de escolaridade, conforme Shigunov e Pereira (1993), devem ser o ponto de partida para a prática dos jogos esportivos coletivos. A iniciação é favorecida pelo uso da bola, mais do que outros fatores de motivação, por tratar-se do implemento material preferido pelas crianças desde os estágios iniciais de idade.

A iniciação esportiva deve possibilitar estímulos diversificados, motivadores e prazerosos para os jovens, deve-se tomar cuidado com situações em que o aluno se sinta constrangido ou decepcionado, pois situações desfavoráveis durante a iniciação esportiva podem acarretar traumas para o resto da vida de um Jovem. Moreira (2003) afirma que, dependendo desse primeiro contato, um simples empurrão na piscina, por exemplo, pode levar a traumas, assim como uma base motora construída satisfatoriamente pode gerar segurança. Porém, para que os benefícios aconteçam, essa tem que ser realizada levando em consideração a fase de desenvolvimento do iniciante, pois se deve respeitar a necessidade de experiências para a maturação somática e ainda tomar cuidado com traumas e/ou impactos longitudinais nos membros da criança que está em crescimento.

Nesse contexto, parece um consenso que a iniciação esportiva infantil deve enfatizar o desenvolvimento motor global das crianças, visto que:

...as crianças e adolescentes necessitam de abundância de oportunidades em uma variedade de atividades motoras vigorosas e diárias, com o objetivo de desenvolver suas capacidades singulares de movimento, contribuindo para a formação de um cidadão apto a participar de programas esportivos em geral e de um consumidor crítico em relação a espetáculos esportivos e informações veiculadas pelos meios de comunicação (KORSAKAS, 2009, p. 46).



Segundo Campos (2004), as atividades nas escolas de iniciação esportiva não precisam ser cansativas e exaustivas para serem benéficas, entretanto devem ser regulares e movimentadas para contribuírem com o gasto calórico. Além disso, é necessário promover uma hidratação adequada, estimular a exposição de uma maior área de superfície corporal ao ambiente para facilitar a dissipação do calor em dias quentes e úmidos.

A prática esportiva deve aliar as experiências dos alunos com um projeto pedagógico, no qual os conteúdos do ensino das habilidades e desenvolvimento das capacidades motoras aconteçam de forma diversificada e motivadora e que oportunize a participação e a aprendizagem do maior número possível de crianças (PAES e BALBINO, 2009).

Além dos aspectos motores, a iniciação esportiva pode ensinar valores éticos, sociais e morais por meio das várias possibilidades que a concepção de esporte envolve, auxiliando na formação de um indivíduo preparado para as diferentes situações do cotidiano e permitindo que a criança viva bem, indiferente da modalidade esportiva escolhida no futuro (SCAGLIA, 1996).

Outro ponto destacado está relacionado à competência e à formação do treinador ou professor que têm de ser comprovada. Ainda assim é comum encontrar treinadores, que não são formados academicamente no curso de educação física, ministrando aulas em escolinhas de futebol, clubes, projetos esportivos, etc. Marques (2000) relata que o nível de exigências impostas aos treinadores atualmente é muito grande, é necessário um vasto conhecimento e não somente a intuição e inspiração para alcançar resultados positivos e sucesso na carreira.

Ao conhecer os aspectos que influenciam a vida de jovens talentos na iniciação esportiva, o papel do professor ou treinador é talvez o mais importante e indispensável em todo o processo que norteia o início promissor ou não de uma criança na vida esportiva. Esse profissional estará diretamente ligado a todo o processo de treinamento e desenvolvimento físico e motor dos jovens esportistas. Suas atitudes poderão acarretar graves danos à vida da criança, não somente relacionados aos aspectos físicos, mas também às questões competitivas, às frustrações e aos possíveis fracassos. Inversamente o treinador também poderá ser o espelho de uma criança, suas atitudes positivas, com certeza, serão aspectos importantes para que o jovem se desenvolva integralmente.

No ambiente escolar e principalmente por meio dos jogos, é fácil a percepção do gosto

dos educandos pela sua prática. O que nos leva a acreditar que com eles e com atividades bem elaboradas, que proporcionem ao educando múltiplas vivências no processo de ensino aprendizagem do Basquetebol de uma forma pedagógica, a realidade dentro do contexto escolar poderia ser melhor do que hoje é presenciada. Conforme Kunz (2000), onde a organização da situação educativa é formal, o profissional de Educação Física deve propiciar uma compreensão crítica das atividades esportivas, tendo como objetivo não somente melhorar sua prática esportiva, mas também despertar no aluno a autonomia para que ele possa, sobretudo, refletir e definir de que forma pode conviver com o esporte.

Entende-se que a criança não necessita de elementos que lhe deem especialidade quanto aos aspectos técnicos, táticos ou físicos do jogo de basquetebol, mas que a familiarizem com esses aspectos. Isso porque se acredita que o interesse da criança está mais próximo de jogar livremente, experimentar o jogo, conhecer e criar movimentos, conviver e brincar com outras crianças (BALBINO; PAES, 2005).

A iniciação, na escola, de esportes como o basquetebol deve ser pensada de forma lúdica pelos professores, possibilitando aos alunos a participação e o desenvolvimento de suas habilidades de forma espontânea. Nessa perspectiva, os alunos realizam movimentos e fundamentos não visando serem melhores que o outro ou com objetivo de maior rendimento, mas sim, de forma lúdica, aprendendo e se divertindo. Nessa forma lúdica de ministrar as modalidades esportivas, os alunos se sentirão mais motivados, e o processo para desenvolver habilidades motoras será facilitado (ANDRADE; SANTANA, 2013).

Balbino e Paes (2005) defendem que a iniciação na modalidade de basquetebol deve ter uma proposta pedagógica centrada em quatro pontos: diversidade, inclusão, cooperação e autonomia. Os autores abordam também a diversidade como um fator de aquisição de habilidades motoras, percepção e elaboração de respostas aos problemas apresentados. Essa proposta baseia-se na pluralidade de movimentos e na diversidade de situações-problema, agindo como um facilitador no processo educativo.

Neste curto período de trabalho desenvolvido na escola, concluímos que o ensino do basquetebol deve estar atrelado à concepção de cultura corporal de movimento; a modalidade não deve ser abordada somente de maneira procedimental (o saber fazer), e o aluno deve ser considerado como sujeito ativo do processo. Com isso, concordamos com Paes (2001) quando

ele afirma que os educandos não precisam aprender para jogar e sim jogar para aprender, pois dessa forma eles estarão inseridos em práticas nas quais tenham interesses e motivações durante o processo de ensino do basquetebol. Dessa forma, explorando o jogo poderemos oferecer dentro das atividades propostas uma gama de situações, possibilitando que eles obtenham um crescimento gradativo, além de manter o interesse no processo de ensino do basquetebol.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O trabalho de aprendizagem motora por meio da modalidade esportiva basquetebol, desde os primeiros anos escolares vem a beneficiar não somente o desenvolvimento motor, mas também pode servir de base para a construção de hábitos saudáveis e, por consequência, melhora na qualidade de vida não só na infância, como também no decorrer de toda a vida dos seus praticantes.

Outro ponto a ser destacado é o fato de que a prática (aprendizagem) esportiva deve ser de maneira única e significativa para vida dos indivíduos envolvidos no processo, e nisso incluímos também os educadores promotores das atividades propostas, pois, como princípio básico da educação, está a necessidade de ser atemporal e contribuir para uma construção social e também humana durante todo o processo.

Com isso, o processo de desenvolvimento infantil, em seus mais amplos aspectos se faz por influência do meio e das relações sociais, e nesse momento surgem as divergências, afinidades, dúvidas, principalmente para o adolescente que se encontra na busca pela sua identidade. Na iniciação esportiva, ocorre essa relação social, e cabe ao professor utilizar-se desse momento para buscar desenvolver, juntamente com os alunos, a consciência de seus atos e suas opiniões, bem como a reflexão acerca da importância de uma formação íntegra do indivíduo para que futuramente possam interferir de forma efetiva em seu meio social, contribuindo nas transformações da sociedade.

Tendo em vista os benefícios provenientes da iniciação esportiva, pode-se observar que a sua prática acompanhada por profissionais qualificados, que respeitem os limites e as fases de desenvolvimento de cada criança, será de extrema importância para o desenvolvimento da criança nos aspectos cognitivos, afetivos, sociais e psicomotores.

Acreditamos que, por meio da Educação Física Escolar, em especial do Basquetebol, é possível proporcionar atividades que objetivem viver em grupo, respeitar os colegas, valorizar a participação de todos na realização de uma tarefa, sendo esses aspectos fundamentais para uma boa convivência na sociedade atual. Baseados nessa premissa, os autores salientam a importância de enfatizarmos, no processo de aprendizado do basquete, a cooperação.

Portanto quando o esporte é praticado na forma de lazer e não somente como competição, ele promove o movimento benéfico do corpo em qualquer fase da vida, sendo assim o aluno aprenderá a viver em grupo, e o esporte despertará o espírito de coletividade, o respeito aos colegas, às diferenças, bem como outro ponto fundamental na vida atual: vivenciar a importância da cooperação e da inclusão.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. S.; SANTANA, J. S. **Brincar e aprender: A Importância do lúdico para a iniciação esportiva nas aulas de Educação Física.** GT1 Educação de crianças, jovens e adultos. Sergipe, 2013. Disponível em: [http://midia.unit.br/enfope/2013/GT1/BRINCAR\\_E\\_APRENDER\\_A\\_IMPORTANCIA\\_DO\\_LUDICO\\_PARA\\_INICIACAO\\_ESPORTIVA\\_NAS\\_AULAS\\_DE\\_EDUCACAO\\_FISICA.pdf](http://midia.unit.br/enfope/2013/GT1/BRINCAR_E_APRENDER_A_IMPORTANCIA_DO_LUDICO_PARA_INICIACAO_ESPORTIVA_NAS_AULAS_DE_EDUCACAO_FISICA.pdf). Acesso em: 10 de março de 2020.

BALBINO, H. F.; PAES, R. R. Processo de ensino e aprendizagem do basquetebol: perspectivas pedagógicas. **In:** DE ROSE JR, Dante; TRICOLI, V. (Orgs.). **Basquetebol: uma visão integrada entre ciência e prática.** Barueri: Manole, 2005. p.16-29.

CAMPOS, W. **Criança no esporte.** Curitiba: UFPR: EDUFPR, 2004.

FREIRE, J. B. **Pedagogia do Futebol.** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Ed.). **O ensino dos jogos desportivos.** Universidade de Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física, 1995.

JOBIM, A. P.; PUREZA, L. C.; LOUREIRO, L. L. **Iniciação Esportiva ao Basquete nas séries iniciais.** 2008. Disponível em: <http://guaiba.ulbra.br/seminarios/eventos/2008/artigos/edfis/414.pdf>. Acesso em: 09 de março de 2020.

KORSAKAS, P. **O esporte infantil: as possibilidades de uma prática educativa.** **In:** ROSE JR, D. *et al.* (Org). **Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

KUNZ, E. Esporte e Processos Pedagógicos. **In:** MOREIRA, W. W. e SIMÕES, R. (Orgs.) Fenômeno esportivo no início de um novo século. Piracicaba: UNIMEP, 2000, pg. 75-83.

MARQUES, A.T. As profissões do corpo: treinador. **Treinamento Desportivo**, Curitiba, v.5, n.1, p. 4-8, junho. 2000.

MOREIRA, S.M. Pedagogia do esporte e o karatê-dô: considerações acerca da iniciação e da especialização esportiva precoce. 2003. 233 f. **Dissertação (Mestrado em Educação Física)** – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PAES, R. R. **Educação Física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental**. Canoas: Ulbra, 2001.

PAES, R. R.; BALBINO, H. F. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. **In:** DE ROSE JR, D. *et al.* (org.). Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RAMOS, A. M.; NEVES, R. L. R. **A iniciação esportiva e a especialização precoce à luz da teoria da complexidade: notas introdutórias**. **Revista Pensar a Prática**. Goiânia: 11/1, p.1-8, jan/jul. 2008.

RIVERDITO, R.S.; SCAGLIA, A.J. **Pedagogia do esporte: jogos coletivos de invasão**. São Paulo: Phorte, 2009.

SANTANA, W. C. **Futsal: apontamentos pedagógicos na iniciação e na especialização**. Campinas: Autores Associados, 2004. – Coleção educação física e esportes.

SCAGLIA, A. J. **Escolinha de futebol: uma questão pedagógica**. **Revista Motriz**. Rio Claro, v.2, n.1, p.36-43, jun. 1996.

SHIGUNOV, V.; PEREIRA, V.R. **Pedagogia da Educação Física**. São Paulo: Ibrasa, 1993.

10.48209/978-09-89949-03-9

# O ENSINO DO VOLEIBOL PARA CRIANÇAS DAS SÉRIES INICIAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Nathalie Yelena Plucinski Cardoso Ribas

Jean da Silva Carvalho

Susane Graup

## INTRODUÇÃO

O esporte encontra-se enraizado na história da humanidade desde os jogos e as brincadeiras que foram popularizados pelas mais antigas civilizações ao longo dos tempos. No mundo contemporâneo, figura como fenômeno sociocultural e patrimônio da humanidade (BARROSO; DARIDO, 2006), apresentando uma posição de consolidação. Sendo assim, ele pode ser encarado de diversas maneiras, seja por sua capacidade de gerar frutos de forma econômica e espetacular, quanto pela formação humana nos aspectos físico, educacional, social, intelectual e cultural proporcionados por sua prática (SANCHES, 2013).

Por meio do esporte, as pessoas são estimuladas de forma que ficam mais suscetíveis a terem uma vida mais produtiva, ativa e feliz (LONGHI; REIS, 2017), independente da modalidade escolhida e da idade do praticante. Os benefícios do esporte englobam o estímulo ao crescimento e ao desenvolvimento, prevenção da obesidade, aumento da massa muscular e óssea, aumento da sensibilidade à insulina, melhora do perfil lipídico e diminuição da pressão arterial (AZEVEDO *et al.*, 2007). Ainda, praticar uma modalidade desportiva pode aumentar a autoestima, habituar o indivíduo ao trabalho em equipe, estimular a disciplina e a organização, o que vem a contribuir para a formação da cidadania (SOUZA *et al.*, 2010). É preciso considerar que os benefícios da prática esportiva são maximizados quando proporcionados de forma orientada, segura e contextualizada.

As atividades esportivas podem ocorrer em diversos âmbitos, sendo um deles o escolar, no qual as crianças devem usufruir de suas primeiras experiências de iniciação esportiva. Nesse sentido, Moreno *et al.* (2000) descrevem a iniciação esportiva como um processo de ensino-aprendizagem em que se adquire a capacidade de conhecimento e execução prática de uma dada modalidade. Considerando o ponto de vista motor, na faixa etária dos 08 aos 12 anos, o indivíduo encontra-se em fase de transição, o que proporciona um aumento na performance do aluno se ele fizer parte de treinamentos específicos esportivos (GALLAHUE; OZMUN, 2005).

Muito se discute no tocante à prática de apenas uma modalidade esportiva por parte da criança, haja vista o quão importante é a experimentação diversificada de movimentos para essa fase, principalmente para ampliar o repertório motor e poder optar pela modalidade que deseja praticar (TSUKAMOTO; NUNOMURA, 2005). Entretanto, nessa faixa etária, o

esporte deve ser trabalhado com cautela, pois com as crianças não se pode apenas replicar o esporte de alto rendimento praticado pelos adultos, como se fossem “adultos em miniatura” (TUBINO, 2001), pois existe a necessidade de um trabalho contextualizado e coerente com as necessidades da faixa etária. Nesse sentido, a iniciação esportiva pode auxiliar no desenvolvimento da autonomia do educando, estimulando sua criatividade e espontaneidade. Além disso, a criança se apropria melhor de seu próprio corpo, suas capacidades e necessidade de cuidado (RODRIGUES; FERNANDES, 2018). Da mesma forma, praticar esportes na infância oferece a possibilidade de socializar com outros indivíduos quando se realiza atividades coletivas ou realizadas em grupos.

Um dos esportes coletivos mais praticados dentro da escola é o voleibol, sendo que esse teve uma expansão de sua prática após conquistas inéditas do voleibol brasileiro (CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE VOLEIBOL, 1995). Essa modalidade, enquanto jogo desportivo coletivo, se configura como uma prática estimulante, por meio de sua estrutura funcional, constituída de forma particular pela ocupação do espaço e pela manipulação da bola. Para Bobjikian (2005), o voleibol pode ser considerado como um instrumento usual da Educação Física, tendo como principais campos de atuação as áreas da saúde, da competição e da educação.

No ambiente escolar, é possível observar que o voleibol é trabalhado, mas nem sempre contempla o desenvolvimento integral das crianças, dependendo do viés pedagógico adotado. Segundo Moreira (2004), é necessário um tratamento diferenciado ao ensino do voleibol em espaço educacional, trabalhando e compreendendo-o através de várias técnicas e adaptações que proporcionem ao aluno a melhor prática possível da modalidade para adquirir o gosto por praticá-la.

O professor, para que isso seja alcançado, deve respeitar, em seu planejamento, cada criança e sua individualidade, considerando que elas têm um potencial muito grande a ser explorado nas aulas (SILVA, 2014). Ainda, em cada etapa da vida das crianças, se fazem presentes novas descobertas e experiências que terão influências significativas ao longo de suas vidas. Pensando na formação esportiva dos mais jovens, os elementos constituintes do esporte devem ser abordados de forma pedagógica e condizentes com a etapa do desenvolvimento pela qual o estudante está passando (MILISTEDT; COLLET; NASCIMENTO, 2013).

Haja vista o apresentado, este artigo tem por objetivo descrever experiências do ensino do voleibol para crianças das séries iniciais do ensino fundamental de Uruguaiana-RS.



## **METODOLOGIA**

Este relato origina-se de observações acerca de vivências docentes de um período de cinco anos, entre 2014 e 2019, tanto no planejamento, quanto na execução de aulas de voleibol oferecidas como atividades complementares. A prática era realizada nas instalações de uma escola particular de Uruguaiana/RS, sendo aberta ao público. Neste período participaram das atividades aproximadamente 150 crianças de ambos os sexos, com idades entre 6 e 11 anos.

A infraestrutura ofertada pela escola em questão possibilitou que as aulas pudessem acontecer em um ginásio poliesportivo e, em algumas ocasiões, na quadra externa da mesma. Para as aulas eram utilizados materiais diversos contextualizados de acordo com o plano de aula, sendo eles: bolas de voleibol (adequadas à faixa etária e outras bolas oficiais), cones de diversos tamanhos, pratos, cordas, escada de agilidade, medicinebol, bambolês, colchonetes, banco sueco, bola suíça, entre outros.

Tendo em vista a ampla faixa etária que compreendia os praticantes, fez-se necessária a adequação da prática pedagógica, de acordo com as características de cada faixa representada. Sendo assim, para melhor organizar os participantes nos momentos de prática e proporcionar uma melhor contextualização de acordo com as idades e atividades nas aulas, os alunos foram separados em duas turmas: iniciantes (1º, 2º e 3º ano) e avançados (4º e 5º ano). Ambas as turmas praticavam voleibol no mesmo horário e utilizavam do mesmo espaço, sendo que se dividia a quadra em duas partes. Isso possibilitou uma melhor explanação das atividades pelos professores e execução das atividades pelos praticantes, devido as suas possibilidades e potencialidades.

O planejamento das aulas, de acordo com a perspectiva do Esporte Educacional, teve como objetivo não estimular a hipercompetitividade entre os participantes, mas sim desenvolver integralmente o indivíduo para o exercício da cidadania e prática do lazer (BRASIL, 1998). Ainda foram exploradas, dentro dessa dimensão social do esporte, a integração social, o desenvolvimento psicomotor dos indivíduos e a atividade física educativa que, segundo Tubino (2001), são partes integrantes essenciais a essa dimensão educacional da prática esportiva.

As aulas eram ministradas duas vezes na semana, com duração de uma hora por dia, sendo divididas em: aquecimento (brincadeiras), parte principal (técnica contextualizada) e parte final (alongamento e conversa). No aquecimento, as brincadeiras oferecidas tinham como

objetivo proporcionar às crianças uma parte lúdica dentro da prática do voleibol. A escolha do que seria realizado no aquecimento com brincadeiras ficava a critério dos professores, sendo que em diversos momentos foi oportunizado aos alunos que concordassem, discordassem e/ou sugerissem alguma outra brincadeira.

Na parte principal, as atividades contemplavam a prática de habilidades motoras básicas (locomotoras: correr e saltar; estabilizadoras: rolar, equilibrar; e manipuladoras: arremessar, receber, rebater, quicar), necessárias aos gestos motores do voleibol bem como a prática mecânica deles (toque, manchete, saque por baixo e por cima e ataque). Também, através dos exercícios e jogos adaptados buscou-se estimular a capacidade de antecipação e reação, aspectos perceptivos, noções espaço-temporal como elementos essenciais para solucionar as tarefas-problema apresentadas na prática do jogo de voleibol. Além disso, um dos objetivos principais era de proporcionar a cooperação por meio da socialização entre os escolares, tanto para poder alcançar os objetivos do jogo quanto para levar as lições ali aprendidas para sua vida diária.

Considerou-se cada faixa etária a ser contemplada pelas atividades para escolher exercícios e atividades lúdicas que fossem condizentes com as necessidades, especificidades e potencialidades das idades ali representadas. Ainda, as explicações, associações e considerações feitas acerca das atividades também foram adequadas da mesma maneira, para melhor compreensão dos praticantes. Na parte final, por meio do diálogo no período do alongamento, foi proporcionado um momento de descontração e informalidade. Nesse momento, alguns assuntos pertinentes às aulas surgiram como tópicos de discussão e contextualização por parte dos estudantes e docentes, promovendo análise e posicionamento crítico sobre as atividades, momentos do jogo, atitudes, postura dos jogadores, entre outros tópicos relevantes.

Além disso, através das conversas com os alunos e entre os professores, depois de cada aula, era possível identificar pontos fracos e fortes, podendo pensar e repensar a prática docente para as próximas intervenções a serem aplicadas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Durante o período de prática docente, foi possível perceber que para planejar a aplicação dessas aulas é necessário sempre respeitar as especificidades e individualidades dos alunos. Considerando o caráter complexo do aprendizado do voleibol, é interessante que diferentes

metodologias e estratégias sejam utilizadas na iniciação daqueles indivíduos que desejam praticá-lo (RIPKA *et al.*, 2009). Assim, cabe ao docente realizar as adaptações pedagógicas necessárias para desenvolver o voleibol de maneira contextualizada, com exercícios e ferramentas que visem facilitar a compreensão dos movimentos pelos praticantes.

Nesse sentido, Garganta (1998) também faz recomendações, propondo uma simplificação das regras e do jogo propriamente dito, considerando as necessidades antropométricas, fisiológicas e psicomotoras do público em questão, visando promover uma aprendizagem mais efetiva e lúdica. Quando as tarefas são apresentadas aos alunos de maneira simplificada, elas proporcionam o desenvolvimento da sua capacidade tática posteriormente, juntamente com o senso de coletividade, cooperação com os outros jogadores, respeito à regras e adversários, dando condições de compreender a natureza da modalidade esportiva (MILISTEDT; COLLET; NASCIMENTO, 2013). Nesse contexto, é durante a brincadeira que a criança tem a possibilidade de desenvolver suas habilidades motoras e comportamentais com bastante imaginação e criatividade (GABARRA; RUBIO; ÂNGELO, 2009).

A importância de proporcionar não somente a parte lúdica, mas também os jogos pré-desportivos ficou evidente nessa experiência docente. As crianças utilizavam os espaços para se expressar, opinar e organizar-se de maneira mais espontânea e divertida na aula. A inclusão de brincadeiras na prática docente parece contribuir para que o esporte se aproxime mais do mundo infantil e, além de pensar no desenvolvimento motor, estimula positivamente os fatores cognitivo, social e psíquico dos praticantes (GABARRA; RUBIO; ÂNGELO, 2009). Esses momentos deram uma perspectiva diferenciada às aulas, contrapondo-se à visão tecnicista do voleibol, comumente vista em escolas que possuem caráter esportivo mais voltado ao desempenho. Com a utilização desses momentos, a aula tornou-se perceptivelmente mais motivadora para os alunos. Deve-se atentar para a motivação da criança, tendo em vista que esse é um fator muito importante no processo de ensino-aprendizagem, pois uma criança motivada em relação a um determinado domínio parece se esforçar mais para demonstrar efetividade nas tarefas realizadas (PANSERA *et al.*, 2016).

Uma das maiores preocupações ao longo do tempo de práticas de voleibol com as crianças foi proporcionar exercícios condizentes e necessários à prática dos gestos motores específicos da modalidade. Dessa forma, procurou-se sempre estimulá-las de maneira mais

contextualizada e explicativa possível, para manter sua atenção e o interesse mesmo sabendo que o ensino do voleibol possui diversos desafios a serem enfrentados, devido às suas características de precisão de gestos e movimentação dinâmica (MOSCARDE; ALVES; GREGOL, 2017).

Mesmo com essas características, é possível diversas formas de adaptações, por meio de pequenos jogos e muitos outros movimentos que podem ser criados pelos alunos, a partir do conceito de voleibol (SOUZA, 2007). O voleibol não pode ser analisado somente pela especificidade dos movimentos necessários para o jogo propriamente dito. Se esse esporte for pautado somente neles para as crianças, estar-se-á ferindo o princípio de proporcionar vivências de uma cultura corporal de movimentos ampla e restringindo também as experiências corporais desses alunos (SOUZA, 2007). Nesse cenário, foram consideradas as características e habilidades motoras de cada criança, uma vez que apresentavam diferente comportamento motor e bagagem de habilidades motoras de acordo com a faixa etária.

Considerando o desenvolvimento motor dos alunos praticantes de voleibol observados, a faixa etária dos *iniciantes* apresentou menor maturação e segurança para realizar as tarefas motoras exigidas, principalmente as que se relacionavam à percepção visuo-manual necessária para executar alguns elementos mais técnicos do voleibol. Segundo Gallahue e Ozmun (2005), as habilidades motoras do indivíduo dependem de características individuais, do ambiente e da tarefa realizada, no qual o fator individual compreende a hereditariedade, biologia, natureza e fatores intrínsecos; o fator ambiente inclui as experiências, aprendizado, encorajamento e fatores intrínsecos; já a tarefa se divide em fatores físicos e mecânicos. Os mesmos autores explicam que, no início da segunda infância (faixa etária que vai dos 6 aos 10 anos), o tempo de reação da criança ainda é lento, dificultando a coordenação visuo-manual. Na idade em questão, a maioria das habilidades motoras fundamentais tendem a estar mais definidas, mas as atividades que envolvem os olhos e os membros desenvolvem-se lentamente (ANDRADE; LUFT; ROLIM, 2004). Assim, essa capacidade não está preparada para a realização de extensos períodos de trabalho lidando com habilidades especializadas e complexas.

Essa faixa etária também é descrita como um dos períodos críticos que ocorrem durante a infância para a aquisição de habilidades motoras. Esses momentos vêm sendo citados, principalmente ao rápido desenvolvimento neurológico e maior plasticidade neural (HENSCH,

2004). Um desses períodos seria entre os 5 e 10 anos de idade, no qual estão presentes as idades dos *iniciantes*. Mesmo assim, a criança tem condições de entender as regras do esporte, podendo participar de programas de treinamento estruturados, contendo grande diversidade de movimentos (RÉ, 2011). Nessas idades, é possível observar um aumento constante dos níveis de força, velocidade e resistência, sendo indicado que estímulos ambientais adequados às suas necessidades sejam proporcionados ao aluno, visando continuar desenvolvendo tais potencialidades ao longo da prática esportiva (GALLAHUE; OZMUN, 2005).

Os índices de desistência ao longo do tempo de prática também foram notáveis, pois, comparando a turma dos *iniciantes* com a dos *avançados*, os primeiros apresentaram maior número de deserções. Talvez isso tenha ocorrido devido ao fato de muitas crianças carecerem de experiências prévias nas habilidades motoras fundamentais, possuindo déficit quando aumentou a complexidade de execução de algumas tarefas. Para Magill (2001), isso pode ocorrer devido à pouca ou nenhuma estimulação na fase dos movimentos rudimentares e, uma vez que não adquirem os padrões básicos de movimentos, tendo dificuldades em realizar combinações mais complexas futuramente. Corroborando com essa ideia, Tani *et al.* (2013) sugerem que para o aluno ser inserido de maneira satisfatória dentro de alguma manifestação da cultura do movimento, ele deve apresentar, ao menos, uma bagagem motora mínima, o que deve promover o sucesso na aprendizagem das habilidades mais específicas da modalidade optada. Ainda, as conclusões de Ré (2011) são bem precisas ao sugerir que até aproximadamente os 10 anos de idade, é desejável que a criança tenha um amplo domínio das habilidades motoras fundamentais.

Já na turma dos *avançados*, notou-se mais eficácia no desenvolvimento das atividades, possibilitando que houvesse momentos de jogo propriamente dito, com os três toques, eventuais articulações de jogadas com ataques e recepções complicadas, executadas de maneira efetiva, e até *rallys*. Vale destacar que para se chegar ao domínio de habilidades esportivas, é necessário um longo processo, no qual as experiências com habilidades básicas são importantes, e a prática delas deve ser constante (GALLAHUE; OZMUN, 2005). Para a Educação Física e para seus profissionais, o desenvolvimento e o sucesso com o voleibol, assim como qualquer outra modalidade, depende do comprometimento e da qualidade da sua prática pedagógica, que deve reconhecer a importância do jogo como um veículo para o desenvolvimento social, emocional e intelectual dos alunos (SOUZA *et al.*, 2010).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas observações realizadas, é possível perceber que o voleibol é uma modalidade que apresenta um caráter mais complexo de aprendizagem. Sendo assim, é importante utilizar diferentes alternativas e estratégias metodológicas na iniciação infantil.

O voleibol não pode ser ensinado somente a partir da especificidade dos movimentos necessários para o jogo propriamente dito. Para tal, o docente deve respeitar as características individuais dos alunos, planejando suas aulas com exercícios e ferramentas que visem facilitar a compreensão e a execução dos movimentos pelos praticantes, de maneira mais lúdica e contextualizada.

As faixas etárias mais precoces apresentaram maior dificuldade na prática da modalidade e maior índice de desistências. Isso pode ocorrer pela falta de maturação motora e de estímulos anteriores de habilidades motoras fundamentais inerentes às práticas mais específicas, como o voleibol.

De acordo com a literatura e a experiência vivenciada, a partir dos 8 (oito) anos de idade, a prática do voleibol ocorre de forma mais efetiva, devido à maturidade necessária para o desenvolvimento de habilidades específicas, sendo o sucesso na realização dos fundamentos do esporte um elemento motivador e de continuidade na modalidade.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, A.; LUFT, C.B.; ROLIM, M.K.S. O desenvolvimento motor, a maturação das áreas corticais e a atenção na aprendizagem motora. Buenos Aires: **Revista Digital** 78 (cerca de 14 p.); 2004. Disponível em: [html: <http://www.efdeportes.com/efd78/motor.htm>](http://www.efdeportes.com/efd78/motor.htm). Acesso em: 25/02/2019.

AZEVEDO, M. R. *et al.* Tracking of physical activity from adolescence to adulthood: a population-based study. **Rev Saúde Pública**, v. 41, n.1, p. 69-75, 2007.

BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. Escola, Educação Física e Esporte: possibilidades pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**, v. 1, n. 4, p. 101-114, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998. **Institui normas gerais sobre o desporto e dá outras providências**. Disponível em: [http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9615consol/htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9615consol/htm). Acesso em: 04/02/2020.

- BOJIKIAN, J. C. M. **Ensinando Voleibol**. 3ª edição. São Paulo: Phorte, 2005.
- CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE VOLEIBOL. **Revista voleibol técnico**. Rio de Janeiro, 1995.
- GABARRA, L. M.; RUBIO, K.; ANGELO, L. F. **A Psicologia do Esporte na iniciação esportiva infantil**. *Psicol. Am. Lat.*, n. 18, 2009. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-350X2009000200004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2009000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 06/02/2020.
- GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte, 2005.
- GARGANTA, J. **O ensino dos jogos desportivos coletivos: perspectivas e tendências**. *Movimento*. v. 4, n. 8, p. 24-26, 1998.
- HENSCH, T. K. Critical Period Regulation. *Annu. Rev. Neurosci.*, n. 27, p. 549–79, 2004.
- LONGHI, A. A.; REIS, M. A. Desempenho motor de crianças praticantes de minivôlei. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, 10, Concórdia, 2017. **Anais**. São Paulo: Universidade do Contestado, 2017, p. 8-9.
- MAGILL, R. A. **Motor learning: concepts and application**. Boston: McGrawHill; 2001.
- MILISTEDT, M.; COLLET, C.; NASCIMENTO, J. V. **Jogos desportivos coletivos: investigação e prática pedagógica**. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Michel\\_Milistedt/publication/283856473\\_A\\_experiencia\\_esportiva\\_e\\_o\\_desempenho\\_de\\_jovens\\_atletas\\_de\\_voleibol/links/56491b3008ae451880aebfc7/A-experiencia-esportiva-e-o-desempenho-de-jovens-atletas-de-voleibol.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Michel_Milistedt/publication/283856473_A_experiencia_esportiva_e_o_desempenho_de_jovens_atletas_de_voleibol/links/56491b3008ae451880aebfc7/A-experiencia-esportiva-e-o-desempenho-de-jovens-atletas-de-voleibol.pdf)>. Acesso em: 26/02/2020.
- MOREIRA, E. C. (Org). **Educação Física escolar: desafios e propostas**. Jundiaí, SP: Fontoura, 2004.
- MORENO, J. H. **La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica: aplicación a la educación física escolar y al entrenamiento deportivo**. Barcelona, Espanha: INDE Publicación, 2000.
- MOSCARDE, E. R.; ALVES, E.; GREGOL, D. C. **Os Benefícios do Voleibol no Âmbito Escolar**. *EFDeportes.com*, Buenos Aires, ano 18, n. 181, junho de 2013. <http://www.efdeportes.com/>. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd181/os-beneficios-do-voleibol-no-ambito-escolar.htm>. Acesso em: 26/02/2020.
- PANSERA, S. M. *et al.* Motivação intrínseca e extrínseca: diferenças no sexo e na idade. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 2, p. 313-320, 2016.
- RÉ, A. H. N. Crescimento, maturação e desenvolvimento na infância e adolescência: Implicações para o esporte. **Motricidade**, v. 7, n. 3, p. 55-67, 2011.

RIPKA, W. L.; MASCARENHAS, L. P. G.; HRECZUCK, D. V.; LUZ, T. G. R.; AFONSO, C. A. Estudo comparativo da performance motora entre crianças praticantes e não-praticantes de minivoleibol. **Fitness e Performance Journal**, v. 8, n. 6, p. 412-416, 2009.

RODRIGUES, R. N.; FERNANDES, A. M. O esporte no desenvolvimento da criança: a visão da família. Revista da Mostra de Trabalhos de Conclusão de Curso TCC - **Congrega Urcamp**, v.2, n.1, p. 557-570, 2018.

SANCHES, W. R. Minivoleibol Uma Estratégia Para Iniciação No Voleibol: Métodos Técnicos E Práticos. 2013. 42 f. **Monografia** (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

SILVA, J. A da. A prática de voleibol na escola: investigação sobre a relação ensino aprendizagem das habilidades básicas do voleibol. 2014. 54f. **Monografia** (Graduação em Licenciatura em Educação Física). Universidade Aberta do Brasil, Duas Estradas, 2014.

SOUZA, C. A. F de. Reflexões sobre a prática do voleibol no cenário escolar - o voleibol “da” escola. 2007. 37f. **Monografia** (Especialização em Esporte Escolar). Centro de Educação à Distância da Universidade de Brasília, São Paulo, 2007.

TANI, G.; *et al.* O ensino de habilidades motoras esportivas na escola e o esporte de alto rendimento: discurso, realidade e possibilidades. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, v. 27, n. 3, p. 507-518, 2013.

TSUKAMOTO, M. H. C.; NUNOMURA, M. Iniciação esportiva e infância: um olhar sobre a ginástica artística. **Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas**, v. 26, n. 3, p. 159-176, 2005.

TUBINO, M, J, G. **Dimensões sociais do esporte**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2001.



10.48209/978-10-89949-03-9

**EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA  
CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO:  
O MOVIMENTO COMO  
ATIVIDADE PROMOTORA DA  
ALFABETIZAÇÃO - PERCEPÇÕES  
DE UMA PROFESSORA DO 3 ANO**

**Juliana Borges Medina**

## INTRODUÇÃO

O movimento é considerado como uma linguagem na qual a criança expressa suas emoções, anseios, medos, alegrias. É por meio do movimento que a criança se comunica com o mundo, principalmente nos primeiros anos de vida, é por intermédio dele que ela descobre, interage e aprende. Essa linguagem corporal, conforme a criança vai crescendo, inclina-se a desenvolver-se ao longo dos anos até chegar a movimentos mais precisos. Tanto a melhora e o amadurecimento dos movimentos da criança dependem da prática e da oportunidade de experimentar a maior variedade possível de movimentos e suas variações (GALLAHUE; OZMUN, 2005).

A escola é o primeiro local onde a criança recebe a educação formal, e essa deve ser promotora desse desenvolvimento desde a Educação Infantil, quando o brincar, o lúdico e a expressão corporal e a oral são a base para o desenvolvimento infantil. A Base Nacional Comum Curricular alega:

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem (BRASIL, 2017, p.40).

Contudo o que se observa é que, às vezes, essas crianças ainda chegam ao 1º Ano do Ensino Fundamental com diversas valências físicas. E a escola, que deveria trabalhar essas lacunas, muitas vezes, acaba reprimindo o aluno que, quando ingressa no Ensino Fundamental, sente uma quebra em relação à cultura do movimento que é trabalhada na Educação Infantil, pois, a partir de agora, em vários momentos, exigem que ele fique sentado um atrás do outro e realize suas atividades em silêncio. Essas restrições e privações acabam limitando não só sua autonomia, como também acaba por inibir sua capacidade de explorar por meio de gestos, movimentos, expressões e linguagem a cultura na qual está inserido (PELLEGRINI *et al.* 2005).

Outro fator que acaba influenciando as atividades Corporais é o brincar, Consequência da crescente transformação do cotidiano familiar presente nos dias atuais, pois as crianças acabam ficando em casa na maior parte do tempo. Tais atitudes se dão devido à violência nas ruas e aos pais que trabalham e passam muito tempo distantes do lar, o que acaba acarretando em aumento do uso de brinquedos e aparelhos eletrônicos, que contribuem para o isolamento da criança (TANAKA *et al.*, 2018).

Diante dessas afirmações fica evidente a importância das atividades corporais em todas as etapas da educação básica, partindo da Educação Infantil, primeiro momento no qual a criança tem a possibilidade de construir sua consciência corporal, por meio de atividades planejadas para tal fim, que deverá ser trabalhada pelo professor, respeitando as especificidades de cada idade escolar. É inegável a relevância do aspecto motor ser trabalhado no decorrer da infância, e a escola sendo o meio educacional, é responsável por oferecer à criança oportunidade de uma ótima prática motora, pois ela é essencial no processo de desenvolvimento (CANFIELD, 2000)

O corpo é, antes de tudo, uma construção cultural. Portanto cada um tem o seu jeito próprio de dançar, brincar, lutar, fazer ginástica ou praticar esporte. As pessoas podem correr, nadar, praticar yoga, judô, balé ou *skate* com objetivos diferentes, mesmo que estejam lado a lado, os objetivos são transformados em movimentos, cujos sentidos também variam, o que torna impossível qualificar, calcular ou comparar qualquer forma de executar as práticas corporais. (JUNIOR; NEIRA, 2016)

Há décadas já se discute a relevância da Educação Física para as crianças das series iniciais, tanto no Brasil como em outros países. Na França, a partir dos anos 1970, aconteceu um movimento em prol dos conteúdos da educação psicomotora (LE BOULCH, 1987). No Brasil, em 1982, houve incentivo do Ministério da Educação e Cultura (MEC) por meio de um documento elaborado por um grupo de docentes, para a implantação e implementação da educação física da pré-escola a 4ª série (atualmente educação infantil ao 5º ano) com os mesmos conteúdos e sugerindo que professores recebessem capacitação nessa área (NETO; BRANDL, 2015).

Portanto, não há dúvidas dos benefícios das atividades corporais para o desenvolvimento do aluno, já que possuem relação direta com aspectos afetivos, sociais e cognitivos. Diante disso, o trabalho motor deve ser aspecto privilegiado nas aulas. Porém o trabalho de desen-

volvimento da leitura, da escrita e das operações básicas é o que norteia a prática pedagógica na series iniciais como afirmam Nigro e Azevedo (2011, p.706): “[...] particularmente nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental 1, muito esforço é despendido para o ensino da leitura-escrita. O quadro mais acentuado poderia ser caracterizado por uma escassa atribuição de tempo a outras disciplinas escolares[...]”. Essa concepção dicotômica do ser humano que, infelizmente, prejudica a “educação de corpo inteiro”. Nessa percepção, quando a universalidade do organismo é separada em corpo e mente, não há como evitar o excessivo apreço das atividades intelectuais em detrimento das atividades físicas. Dessa maneira, é necessário redescobrir o corpo, pois ele, em sua compreensão mais ampla, é linguagem, e não há como “excluí-lo” do processo de alfabetização (DOMINGUES, 2014).

Sabendo que a Educação Física é componente curricular obrigatório da Educação Básica, e sendo sua prática facultativa em alguns casos previstos em Lei nº 9.394/96, o parecer CNE/CEB nº 16/ 2001 afirma que as aulas de Educação Física nas series iniciais do Ensino Fundamental poderão ser ministradas por profissionais legalmente licenciados para o exercício docente, e é o que acaba ocorrendo no município de Uruguaiana onde está localizada a escola na qual foi realizada a intervenção, portanto a professora de séries iniciais tem uma atuação multidisciplinar, ficando responsável por trabalhar todas as áreas do conhecimento.

O presente trabalho tem como objetivo descrever o percurso de uma intervenção pedagógica, realizada em uma turma de 3º Ano do Ensino Fundamental, de uma escola localizada na periferia da cidade de Uruguaiana - RS. As atividades propostas foram realizadas na área da Educação Física de março a julho de 2019 em parceria com duas educadoras (residentes) do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal do Pampa, *Campus* Uruguaiana.

## **DESENVOLVIMENTO (METODOLOGIA)**

O trabalho de intervenção foi realizado ao longo do primeiro semestre de 2019. Inicialmente foi feita uma primeira avaliação por parte das residentes com os alunos, por meio de um desenho, para poder discutir os principais aspectos que precisavam ser trabalhados com os alunos. Conforme as atividades foram sendo realizadas, podemos perceber em quais áreas motoras eles encontravam mais dificuldade, destaca-se a motricidade fina, equilíbrio, freio inibitório, lateralidade e percepção visomotora.(retirar ), e rever algumas das atividades.

Essas dificuldades refletiam-se também dentro da sala de aula, e não só nas atividades realizadas no pátio, pois muitas crianças tinham dificuldades que eram reflexos de lacunas do desenvolvimento motor.

Nosso objetivo maior era realizar atividades motoras que pudessem, de alguma forma, desenvolver e aprimorar habilidades que ajudariam a estimular e facilitar a alfabetização, a expressão e o desenvolvimento cognitivo, já que era uma turma de 3º Ano na qual alguns dos alunos ainda não se encontravam no nível de escrita alfabético, exigido para a série.

Diante dessa situação, foram realizadas atividades que desenvolvessem a coordenação motora fina, atenção, o domínio do corpo e o desenvolvimento da lateralidade. Pellegrinni *et al.* (2005, p. 02) afirmam que “[...] todos estes elementos do autoconceito físico vão se desenvolvendo ao longo da infância e são muito importantes no processo de escolarização”.

Ao orientar-se no espaço, o indivíduo adquire as noções de atrás, à frente, embaixo, em cima, essenciais à distinção de letras análogas como são o b e o d, o n e o u, ao mesmo tempo que desenvolve a noção do ritmo, da percepção, da memória auditiva, assim como da percepção e da memória visual (DOMINGUES, 2014).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades eram realizadas duas vezes na semana, uma com a professora titular da turma e outra com as residentes da Unipampa, tinham a duração de 40 a 50 minutos e contavam com aquecimento, atividade principal e relaxamento. A turma do 3º Ano era composta por 22 alunos, sendo 9 meninas e 13 meninos.

A turma, no geral, era bastante participativa, questionadora e adorava desafios, porém alguns alunos apresentavam um comportamento bem agitado, tinham dificuldades em aceitar regras, além de alguns problemas de convivência entre eles. Etchepare *et al.* (2003, p. 59) afirmam que:

A prática do movimento nas séries iniciais é um caminho para que a criança compreenda melhor suas habilidades e consiga adaptá-las a outras atividades dentro e fora da escola” é através da linguagem do movimento que a criança muitas vezes se relaciona com o meio, expressando sentimentos.

Convém ressaltar também que a dificuldade de controlar movimentos mais precisos por meio da motricidade fina era bastante frequente em alguns alunos da turma, assim como o controle do tônus muscular, uma hora apertavam muito o lápis, outra hora escreviam fraco demais, e essas dificuldades refletiam-se diretamente no processo de aprendizagem da escrita. Nogueira *et al.* (2007) percebeu, em suas observações com crianças em fase de alfabetização, que muitas tinham dificuldade de organização, derrubavam seus materiais com frequência, apresentavam movimentos lentos, não seguravam corretamente o lápis, possuíam letra ilegível escrevendo, às vezes, com tanta força que rasgavam o papel, não conseguiam manusear uma tesoura, pulavam letras quando copiavam do quadro. Essas dificuldades também apresentadas por alguns alunos, se não forem trabalhadas, podem acompanhar o estudante até mesmo por toda sua vida escolar.

Observamos, nas práticas das atividades motoras realizadas, oportunidades para desenvolver a oralidade e a escrita fundamentais nessa faixa etária. A Educação Física faz parte dos componentes da área de linguagem, portanto segundo a BNCC (2017, p. 63) tem como uma de suas finalidades “[...] possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens [...]”. Entender a Educação Física enquanto componente da área de Linguagens significa promover atividades didáticas que auxiliem os estudantes a ler e a produzir as manifestações culturais corporais, concebidas como textos e contextos constituídos pela linguagem corporal (JÚNIOR; NEIRA, 2016, p. 196).

A partir dos resultados obtidos, pode-se perceber uma melhora no aspecto motor no geral, porém outras áreas também foram beneficiadas, como a socioafetiva, pois os alunos aprenderam a respeitar regras, esperar sua vez, ficaram mais solícitos no auxílio aos colegas. De acordo com Mattos (2006) apud Drambros (2012, p.35) por meio das brincadeiras e dos jogos motores, a criança desenvolve e aprimora habilidades que serão úteis durante toda a vida, como capacidade de concentração, respeito às regras e também a autoestima.

Houve vários avanços no desenvolvimento dos alunos, especialmente, nas atividades que exigiam coordenação motora fina como: traçado da letra, pintura, recorte, e também as de organização espacial, pois alguns apresentavam dificuldades para organizarem o caderno,

pulavam folhas para transcrever as atividades, quando viravam a folha começavam a escrever no meio da página.

Muitas atividades corporais tinham relação direta com o conteúdo da aula, sendo que em algumas atividades, contamos numerais, formamos grupos em pares e ímpares, além de ampliarem seu vocabulário com as palavras trabalhadas. Algumas vezes, as atividades eram descritas no caderno com as palavras do aluno, ou a professora se tornava escriba (os alunos falavam e a professora escrevia), dessa forma ampliando as práticas de letramento.

Aliada aos outros componentes da área da linguagem, à Educação Física atribuiu-se o compromisso com a competência para a leitura, a elaboração e o aprendizado das práticas corporais, podendo colaborar com os processos de desenvolvimento de leitura e escrita na perspectiva do letramento, produzindo oportunidades e contextos para ler e produzir textos que evidenciem as diferentes experiências e vivências nas práticas corporais abordadas (BRASIL, 2017).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao final do trabalho, foi possível ter a certeza da importância de estimular a prática da educação física nas séries iniciais, pois as diferentes formas de expressão, além de serem trabalhadas, devem ser valorizadas e respeitadas, e é nesse aspecto de reconhecimento das diferenças, que devemos ancorar nossa prática pedagógica quando nosso objetivo é formar alunos autônomos, confiantes e seguros de si, sem receios de expressarem-se por meio de seus movimentos.

Foi possível observar vários avanços no desenvolvimento global dos alunos, além do aspecto motivacional, pois a aula de educação física era a mais esperada da semana. As relações interpessoais melhoraram, os alunos ficaram mais atentos em aula e respeitavam regras com mais facilidade depois da intervenção.

Sabe-se das dificuldades em desenvolver atividades motoras nas séries iniciais por vários fatores tais como: falta de espaço físico, dificuldade da escola possuir materiais, a agitação dos alunos em alguns casos, situação que não agrada alguns professores. Além do fato de o professor (pedagogo) não ter formação específica para essa prática, o que, muitas vezes, deixa-o inseguro quanto ao planejamento e à aplicação das atividades. Portanto, esse deve ser um tema

a ser fomentado e discutido em todas as esferas educacionais. Ulasowicz e Peixoto (2004) afirmam que existem várias discussões e propostas no plano acadêmico sobre novas perspectivas das aulas de Educação Física, porém elas não têm alcançando os professores nas escolas, e assim as ações práticas não se concretizam.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Conselho nacional de educação**. Parecer técnico nº 16/2001. Distrito Federal: Ministério da educação, 31 dez. 2001. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb16\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb16_01.pdf)>. Acesso em: 4 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em 23 Out 2019.

BRANDL, C. E. H.; NETO, I. B. A importância do professor de educação física nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 13, n. 2, p. 97-106, 2015.

CANFIELD, M. “A Educação Física nas séries iniciais: paralelo entre 15 anos.” *Kinesis* 23 (2000).

DAMBROS, D. D. Atividades corporais nos anos iniciais do ensino fundamental e sua influência nos processos de ensino-aprendizagem. 2012. 95 f. **Dissertação de Mestrado** (Mestrado em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde) - Centro de Ciências Naturais e Exatas, Santa Maria, 2012.

DOMINGUES, E. P. Psicomotricidade e escrita. Promoção do desenvolvimento da escrita, através do recurso a atividades psicomotoras enquanto estratégia de superação de dificuldades, em jovens com déficit cognitivo. 2014. **Tese de Doutorado**

ETCHEPARE, L. S.; PEREIRA, É. F.; ZINN, J. L. EDUCAÇÃO FÍSICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Revista de Educação Física /UEM**. Maringá, v. 14, ed. 1, p. 59-66, 5 jan. 2003. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3644>>. Acesso em: 27 jan. 2020.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 3. ed. Tradução: Maria Aparecida da Silva Pereira Araújo, Juliana de Medeiros Ribeiro, Juliana Pinheiro Souza e Silva. São Paulo: Phorte, 2005.



NEIRA, M. G.; JÚNIOR, M. S. **A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos.** *Motrivivência* 28.48 (2016): 188-206.

NIGRO, Rogério Gonçalves; AZEVEDO, Maria Nizete. “Ensino de ciências no fundamental 1: perfil de um grupo de professores em formação continuada num contexto de alfabetização científica.” *Ciência & Educação (Bauru)* 17.3 (2011): 705-720.

NOGUEIRA, Liliana Azevedo; DE CARVALHO, Luzia Alves; PESSANHA, Fernanda Campos Lima. A psicomotricidade na prevenção das dificuldades no processo de Alfabetização e Letramento. **Perspectivas Online 2007-2011**, v. 1, n. 2, 2007.

PELLEGRINI, Ana Maria *et al.* O comportamento motor no processo de escolarização e a formação de professores de educação básica. **Ef y Deportes Revista Digital**, Buenos Aires, ano, v. 10, 2005.

TANAKA, Didma Daniel; SILVA, Márcia Cristina Rodrigues da Coffani, GOMES, Cleomar Ferreira. “**Tempo/espço do brincar: rotinas pedagógicas das aulas de educação física no ensino fundamental I.**” *Kinesis* 36.2 (2018).

ULASOWICZ, Carla; PEIXOTO, João Raimundo Pereira. Conhecimentos conceituais e procedimentais na Educação Física escolar: a importância atribuída pelo aluno. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 3, n. 3, 2004.

10.48209/978-11-89949-03-9

# CONSCIENTIZAÇÃO SOCIOAMBIENTAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Letícia Corrêa Vaz

Andrelize Ferreira Corrêa

Bruna Herrera Vieira

## INTRODUÇÃO

A Educação Física destina-se a promover o desenvolvimento físico, social, emocional e mental da criança por meio da atividade corporal. Nesse sentido é que se faz presente o movimento, a atividade muscular, as destrezas neuromusculares, a coordenação e outras qualidades físicas, o sentido de tempo, o espírito esportivo, o respeito por si mesmo, pelos demais e pelas regras do jogo, enfim, inúmeras atividades que concorrerão para o desenvolvimento integral e harmônico (CIDADE, 2002).

Quando pensamos em atividades corporais, logo se pensa nas aulas de Educação Física, pois, em muitos casos, **é o único momento que se realiza algum tipo de atividade física. Esse pensamento deve ser ampliado principalmente na visão dos alunos, pois a todo momento estamos praticando alguma atividade física, segundo Basei (2008) “[...] somos corpo a todo momento, estamos sempre sendo, fazendo e pensando em ser corpóreo.”** Dessa forma, torna-se nítida a importância da atividade física na vida dos alunos desde os primeiros anos de sua formação, e a influência que isso terá no seu comportamento social.

Porém, atualmente, fatores como violência, falta de espaços adequados e até mesmo a forte presença da tecnologia vêm tornando cada vez mais raras essas vivências (BICKEL, 2012). “Nos tempos de crises culturais a imagem do homem é a primeira a ficar abalada. O homem sente-se perdido e em perigo” (SANTIN, 1993, p. 20). Mas pensando nessa problemática e pensando em como criar o hábito da atividade física nos alunos, independentemente do local onde estão, desde ambientes públicos como na escola ou centros recreativos, como em casa, uma solução para enfrentar essa problemática seriam os jogos e as brincadeiras.

Enfrentando também a questão de falta de recursos, caso se aplique, nas aulas de Educação Física, pode-se desenvolver jogos com materiais recicláveis, usando a criatividade das crianças, fazendo assim com que elas usem sua própria imaginação e tenham a possibilidade de brincar. Quando o(a) professor(a) ensina os alunos o ato de fabricar seu próprio brinquedo, está também aperfeiçoando os estímulos dele com atividades diferenciadas como produzir com materiais recicláveis.

Segundo Silva (2007), “A Educação Física Escolar que tem como uma de suas funções propor aos alunos novas formas de brincar exercitando sua criatividade, visto que não se nasce com a mesma, porém pode ser ensinada no espaço de Educação Física.” Nesse sentido,

“As crianças desenvolvem diversas habilidades que vão sendo aperfeiçoadas ao longo de sua infância. Portanto, o professor ao planejar deve oportunizar situações de aprendizagens diferenciadas, a fim de que os estímulos das crianças possam ser exercitados” (BISOGNIN, 2015).

Na construção dos jogos, deve-se ter como pauta as abordagens da aprendizagem que é a questão da responsabilidade socioambiental, trabalhada na escola como uma ação pedagógica que leve o aluno a perceber a sua parcela de contribuição para a qualidade de vida desejada e satisfatória, bem como para os cuidados com o meio ambiente, que contribuem com uma parcela significativa para essa qualidade esperada. Diante desse contexto, é preciso começar um trabalho no espaço escolar fazendo com que cada um dos envolvidos possa examinar o contato imediato com o Meio Ambiente (Reis, 2012).

Visto isso, é nítida a importância de trabalhar jogos e brincadeiras através de materiais recicláveis, pois além de ser algo que será divertido e estimulante para os alunos, os ensinará sobre a conscientização ambiental, o estimulará a desenvolver suas habilidades motoras e criativas, mas também por ser um material de fácil acesso e sem custos ou com custos muito baixos para sua confecção, sendo acessível a todos.

Portanto, o presente trabalho traz o relato da aplicação de um projeto que visa estimular a prática de atividades físicas e colaborar com um bom comportamento social dos alunos, por meio de jogos e brinquedos desenvolvidos com materiais reciclados. Além de poder desenvolver uma conscientização socioambiental nos alunos, pode fazer com que eles pratiquem o ato da imaginação para produzir, assim como também é **um material de fácil acesso**, com pouco ou nenhum custo para a construção dos jogos/brinquedos, poderiam ser praticados em qualquer lugar e construídos pelos alunos sem dificuldades. Com isso, o objetivo do presente trabalho é realizar a construção de alguns brinquedos a partir de materiais recicláveis com alunos do ensino fundamental, para. Com isso, levantar discussão de assuntos como meio ambiente e reciclagem.

## **DESENVOLVIMENTO (METODOLOGIA)**

O relato de experiência foi realizado na EMEF General Osório, que está situada no bairro Hípica I, na periferia da cidade de Uruguaiana. A escola possui 689 alunos matriculados e funciona em dois turnos. A intervenção foi realizada em uma turma de primeiro ano, sob a

responsabilidade da professora regente, e contava com 19 alunos com idade entre cinco e seis anos.

Após realizarmos o diagnóstico social da turma, percebemos alguns pontos, como o fato de alguns alunos, dependendo da temperatura, não conseguirem sair de suas respectivas casas devido a alagamentos decorrentes de chuvas, ou o fato de que alguns alunos são de baixa renda. Decidimos elaborar uma atividade em que possa ser realizada em qualquer ambiente, seja em casa, na escola, na rua ou qualquer outro lugar, e que não acarretasse custos para sua construção. Pensando nisso e ligando com a temática de saúde e educação na escola, decidimos realizar a construção de jogos e brinquedos a partir de materiais reciclados. Os alunos brincariam, se divertiriam, se desenvolveriam, refletiriam sobre a temática ambiental e reciclagem e ainda trabalhariam suas relações sociais.

Portanto foi proposta a construção de quatro materiais diferentes: carrinhos, utilizando rolos de papel e tampas de garrafa pet; binóculos, utilizando rolos de papel e lápis de cor para colorir-los; vai e vem, com garrafas pet e barbante; e jogo da memória, com imagens coloridas sobre reciclagem e papelão.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Inicialmente mostramos o material para os alunos e perguntamos o que poderia ser construído a partir do material mostrado. Após várias respostas como: usar a garrafa como bola para jogar futebol, robôs ou castelos com os rolos de papel, explicamos nossa proposta, dividimos os alunos em grupos e cada grupo construiu alguns dos brinquedos, inicialmente os carrinhos e binóculos, depois organizamos um grande círculo onde realizamos a construção de um vai e vem e, mantendo o círculo, construímos o jogo da memória, sendo que cada aluno cortou e colou algumas das peças e colou no papelão.

Após a construção dos brinquedos, os alunos tiveram um período livre para brincar com eles. Os brinquedos construídos ficaram na escola, para que os alunos brincassem com eles nas horas de recreação ou no recreio (Figura 1).

**Figura 1:** construção de carrinho e binóculo pelos alunos



Seguindo o pensamento de autores como Grubel (2006), realizamos a construção desse jogo da memória educativo, pois os jogos podem ser instrumentos que beneficiam a construção do conhecimento abordado, no caso a reciclagem, e que o contato direto do aluno com a construção pode otimizar o aprendizado através da experiência (Domingos, 2010).

**Figura 3:** Construção do jogo da memória pelos alunos



**Figura 4:** Turma reunida brincando com os jogos construídos por eles mesmos

Após as atividades serem realizadas (figura 3 e 4), entregamos para os alunos algumas perguntas para eles avaliarem a atividade e nos mostrarem se ela foi válida ou não. As perguntas entregues estão descritas na imagem abaixo:

**Figura 5:** Questionário entregue para os alunos ao final da atividade realizada.

1- O quanto você gostou da atividade que realizamos?

😊 😐 😞

2- Você sabia que poderíamos construir esses materiais a partir de materiais que muitas vezes seriam jogados fora?

👍 👎

Ao recolhermos os questionários e os analisarmos, recebemos o seguinte feedback: Pergunta 1: 17 carinhas felizes e 2 carinhas neutras; Pergunta 2: 12 mãos sinalizando negativo e 7 sinalizando positivo.

O que nos leva a concluir que os alunos consideraram a atividade satisfatória, e que a maioria deles não conhecia as possibilidades que levamos nessa atividade. Com essas respostas, podemos observar que algumas atividades simples podem levar os alunos a refletirem e se sensibilizarem com a temática, o que pode fazer com que eles queiram mudar alguns de seus hábitos e passem a buscar pensar mais no meio ambiente em seu cotidiano. Alguns autores também chegaram a conclusões semelhantes após a aplicação de atividades parecidas e ressaltam a importância de temas como esses serem debatidos em ambiente escolar, local onde o sujeito forma seus conhecimentos acerca de vários aspectos e conteúdos relevantes para sua vida (Oliveira, 2012; Rodrigues, 2017; Mendes, 2015).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os jogos devem ser construídos com o intuito de ensinar os alunos para que, quando queiram fabricar outros brinquedos, eles consigam construir outros modelos que desejarem. Considerando isso, refletir sobre a prática dos alunos em diferentes contextos para que isso se transforme em um hábito e os alunos costumem, apesar de todos os vieses, como a falta de espaço, recursos ou até mesmo falta de interesse por conta de tantas opções tecnológicas que existem atualmente é muito importante. Pensar em opções que sejam viáveis e que agrade os alunos e os desenvolva foi o objetivo do trabalho, que conseguimos atingir.

Outro viés importante a ser trabalhado com os alunos é o de despertar a consciência de reciclagem, pois em um mundo onde as pessoas pensam cada vez menos no meio ambiente, educar os alunos para as responsabilidades ambientais é deveras importante, principalmente de uma forma descontraída e divertida para eles, para que vejam que os cuidados com o meio ambiente podem estar nas pequenas coisas, como simplesmente fazer a coleta seletiva ou reciclar alguns materiais. E esse é um aprendizado que deve estar presente sempre na trajetória do aluno, desde os primeiros anos, o que é reforçado pela ideia de Gouvêa (2006), que diz que a necessidade de se compreender a educação ambiental como um processo educativo permanente e necessário à formação do cidadão, enquanto dimensão essencial da Educação.

## **REFERÊNCIAS**

BASEI, A.P. **As práticas corporais na cultura escolar: a estrutura do contexto e a construção de significados**, Buenos Aires 2008.



- BICKEL, E.A. **Esporte e sociedade: a construção de valores na prática esportiva em projetos sociais**, Novo Hamburgo, 2012.
- BISOGNIN, N. C. Aprendendo e ensinando através do uso de materiais recicláveis na educação infantil. **Revista Monografias Ambientais Santa Maria**, Edição Especial Curso de Especialização em Educação Ambiental. p. 208-214 Revista do Centro de Ciências Naturais e Exatas, 2015.
- CIDADE, R. E. A. **Introdução à educação física e ao desporto para as pessoas portadoras de deficiências**. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.
- DOMINGOS, D. C. A. & RECENA, M. C. P. **Jogos didáticos no processo de ensino e aprendizagem de química: a construção do conhecimento**. Ciências & cognição, 15(1), pp-272, 2010.
- GOUVÊA, G. R. R. Rumos da formação de professores para a EA. **In: Educar, Curitiba**, n.27, p.163-179, 2006. Editora UFPR.
- GRUBEL, J. M. Jogos educativos. Renote – **Revista Novas Tecnologias Na Educação**. V 4, n 2, 2006.
- MENDES, H. W. R. O PIBID e a construção de jogos pedagógicos por alunos do ensino médio: relatos e reflexões sobre o processo. 52 f., il. **Monografia** (Licenciatura em Química). Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- OLIVEIRA, M. D. S., OLIVEIRA, B. D. S., Vilela, M. D. S., & CASTRO, T. A. A. A importância da educação ambiental na escola e a reciclagem do lixo orgânico. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da Eduvale**, Jaciara, 5(7), 1-20, 2012.
- REIS, J. R. **Fabricação de jogos a partir de materiais recicláveis como meio de conscientização e responsabilidade socioambiental**. XI Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, 2012.
- RODRIGUES, H. M. A. *ET AL.* **Ecolabora: uma proposta de educação ambiental através da confecção de jogos educativos sustentáveis**. IV Congresso Nacional da Educação, 2017.
- SANTIN, S. **Educação Física outros caminhos**. Porto Alegre: EST / ESEF - Escola Superior de Educação Física – UFRGS, 2ª Edição, 1993.
- SILVA, A.P. **Importância dos jogos/brincadeiras para a aprendizagem dos esportes nas aulas de educação física**. Universidade de Brasília, São Luís, 2007.

10.48209/978-12-89949-03-9

# O USO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ANOS INICIAIS

Maria Elisabeth Valls de Moraes

## INTRODUÇÃO

Observo, na escola rural onde atuo como profissional de Educação Física, que alunos, frequentemente do sexo masculino, não cuidam dos seres vivos: animais, aves e répteis de pequeno porte que aparecem no pátio externo da escola. Para desvelar o sentido da palavra “cuidar”, fundamentei-me nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica que dizem que “Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta” (BRASIL, 2013).

Percebo que as crianças do 1º ao 5º ano que estudam iniciação a Ciências não demonstram valorizarem esses seres vivos, e sinto-me incomodada com esse desrespeito à vida e noto que a maioria dos(as) alunos(as) talvez entendam essa situação como banal ao matarem os pequenos seres vivos por estarem com medo ou até como uma brincadeira maldosa, e o fazem em público, desvalorizando ainda mais os pequenos seres. Então, perguntei-me: o que posso fazer para modificar essa realidade sem perder a especificidade da Educação Física?

Inicialmente conversei com alunos(as) em aula e comentei o meu desgosto ao notar o quanto matavam serpentes na escola. Escutei vários relatos de entendimentos dos(as) alunos(as) e ao confrontar a tentativa de matar esses seres vivos por medo, perguntei se gostariam de saber mais sobre o assunto. Gostaram da ideia. Então busquei investigar, qualitativamente e de maneira explicativa, o problema deste projeto por meio de um miniprojeto de Educação Ambiental utilizando os conhecimentos prévios de alunos(a) de Educação Física de 1º ao 3º ano de escola rural do município de Uruguaiana.

Baseando-me em Moreira (2010, p.8), com relação à aprendizagem mecânica que é puramente memorística, “é a conhecida *decoreba*, tão utilizada pelos alunos e tão incentivada na escola.”, sendo que nesse tipo de aprendizagem o(a) professor(a) não relaciona o novo conhecimento com os conhecimentos prévios dos(as) alunos(as). Já a aprendizagem significativa, ocorre quando o novo conhecimento é relacionado com os conhecimentos que os(as) alunos(as) trazem consigo. Utilizando material de aprendizagem potencialmente significativo (MOREIRA, 2010) e percebendo a predisposição para aprender sobre o assunto nos(as) alunos(as), entendi ser a aprendizagem significativa a melhor maneira de pesquisarmos o problema na escola.

Aprendizagem significativa é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-literal não ao pé-da-letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende (MORAIS, 2010, p.2).

Os objetivos deste relato são criar estratégias de ensino-aprendizagem para alunos do 1<sup>a</sup> ao 3<sup>o</sup> ano do ensino fundamental a partir da valorização de pequenos seres vivos visitantes ou moradores do pátio externo da escola. Além disso, promover a oralidade e facilitar a alfabetização de uma maneira lúdica, utilizando vídeos, fotos, desenhos, computadores, teatro de sombras, bonecos de luva e fantoches.

## **RELATO DAS EXPERIÊNCIAS REALIZADAS**

Foram escolhidas as três primeiras turmas do bloco de alfabetização ao conversar com todas as professoras de anos iniciais. Então, utilizando quatro aulas, combinado com as professoras de classe, pois iria extrapolar o tempo de aula de Educação Física em cada turma, iniciou-se o projeto na sala de vídeo da escola. A palestra inicial e base de conhecimento do projeto foi proferida por um biólogo com o título Identificação de animais peçonhentos e animais venenosos. Constava dos seguintes itens: identificação e diferenciação de animais peçonhentos e animais venenosos, materiais usados para captura de serpentes, explicações sobre cobras cegas, araias, sapos, rãs e pererecas, lagartas, lagartos, aranhas, escorpiões e mosca Potó. Finalizando com regras básicas de prevenção de acidentes e primeiros socorros.

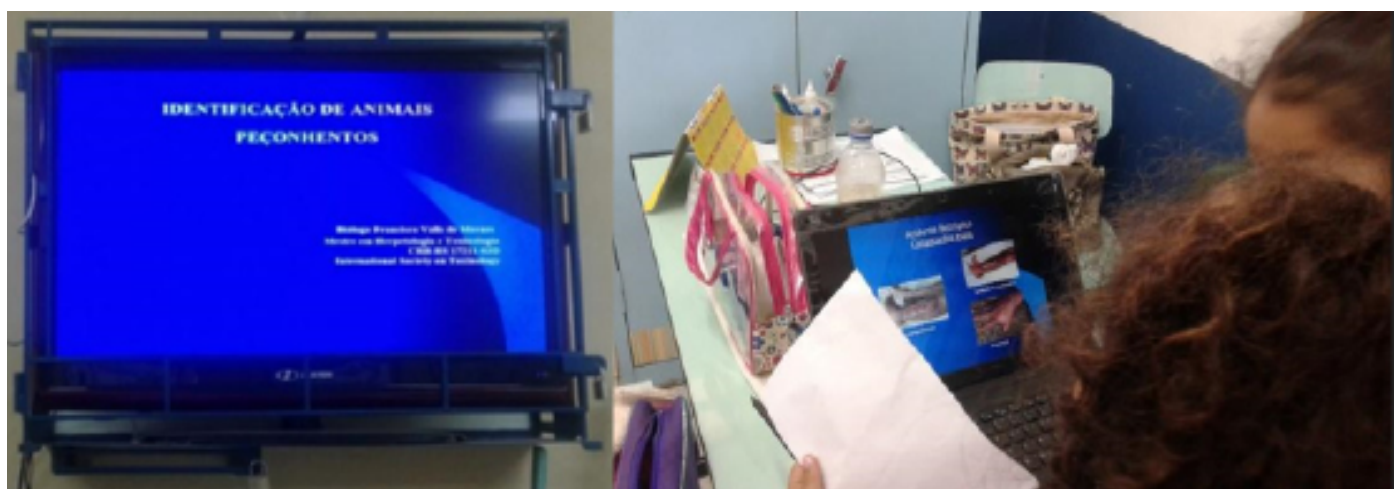
**Figura 1-**Serpente não peçonhenta morta no pátio da escola



Aconteceram duas palestras. Na primeira data, havia chovido muito à noite e poucos(as) alunos(as) foram à escola. A palestra, então, foi proferida para todos que estavam na escola. Após uma semana, ocorreu a segunda palestra para o público-alvo pretendido. As crianças e as professoras adoraram e houve muitas perguntas, sendo todas respondidas pelo palestrante convidado. Também se ouviu muitos relatos de alunos(as) sobre situações que aconteciam tanto na escola, como em suas casas ou proximidades.

Na segunda aula, as professoras atenderam em turnos as turmas do 1º ao 3º ano na sala de vídeo, sendo explicada pela professora de Educação Física, resumidamente, a palestra do biólogo mostrando as principais imagens e as precauções para evitar os acidentes com os animaizinhos peçonhentos e venenosos. Após essa atividade, cada turma foi para sua sala com sua respectiva professora para estudar o assunto. Tínhamos poucos computadores, mas como as turmas do 1º e 2º anos eram turmas pequenas, não houve problema. Para o 1º ano, utilizou-se um computador para visualizarem a palestra e suas imagens. Ficando o outro computador na sala do 2º ano com o mesmo fim; e o 3º ano foi para o laboratório de informática estudar em três computadores. O auxiliar de inclusão e informática auxiliou o 3º ano e sua professora nesse trabalho.

**Figura 2:** Palestra e pesquisa dos alunos



Decidimos entre as professoras que todos(as) os(as) alunos(as) procurariam um ou dois animaizinhos dentre os falados na palestra e desenhariam em uma meia folha A4 por necessitar-se de um desenho relativamente grande para, após, recortá-lo e colocá-lo com adesivo em um palito de madeira grande. Esse material foi utilizado na visualização dos seres vivos e nos relatos dos(as) alunos(as) sobre os cuidados que as pessoas devem ter, por meio de um teatro

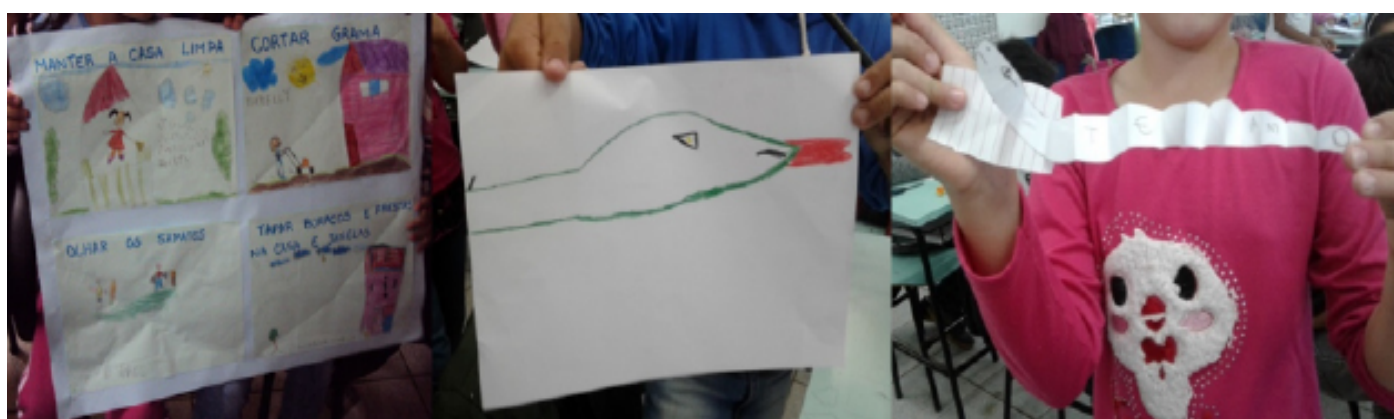
de sombras. As crianças manifestavam em aulas anteriores interesse pelas sombras do sol nas paredes e aproveitamos esse interesse. Cabe salientar que as três turmas realizaram suas tarefas de desenho e organização dos bonecos nos palitos em suas respectivas salas.

O 1º ano teve dificuldade em realizar o desenho grande em meia folha e as professoras resolveram então que somente desenhariam e depois colariam seus desenhos em cartolinas, sem a necessidade de recortarem e grudarem em um palito. Desenharam também cenas dos cuidados para evitar acidentes com os animaizinhos estudados. Foram tiradas fotos do ensaio de explanação dos desenhos.

O 2º ano conseguiu fazer desenhos um pouco maiores, recortaram e grudaram nos palitos. Também desenharam cenas das precauções quanto aos acidentes com os animaizinhos estudados. Foram tiradas fotos dos desenhos e todos(as) os(as) alunos(as), individualmente, explicaram seus desenhos e cenas para os(as) colegas e professoras.

O 3º ano desenhou em meia folha e em folha inteira, recortaram e grudaram nos palitos. A professora de classe escreveu um pequeno texto sobre a palestra e cada aluno(as) leu para as professoras e sua turma um trecho do texto que foi filmado. A auxiliar de inclusão, acadêmica de Educação Física, auxiliou na tarefa.

**Figura 4:** desenhos do(s) alunos(a)



Na última aula, as três turmas foram para a sala de vídeo e iniciou-se a apresentação da atividade final sendo utilizados dois bonecos; a garotinha apresentadora, que era um fantoche; e um boneco de luva, a serpente.

O 1º ano apresentou seus cartazes com os animaizinhos escolhidos e as precauções para evitar acidentes em casa fazendo uso da palavra. Seguiu-se o 2º ano apresentando seus animais

nos palitos e outro cartaz de precauções de acidentes também fazendo uso da palavra. Por último, apagamos as luzes, e o 3º ano mostrou seus animaizinhos com uma aluna apresentando em bloco os peçonhentos e os venenosos e explicando as diferenças. O teatro de sombras ficou muito bonito e interessante. Após, todos(as) os(as) alunos(as) brincaram, manipulando os bonecos. Foram registradas essas atividades com fotos que, ao longo do relato, são apresentadas.

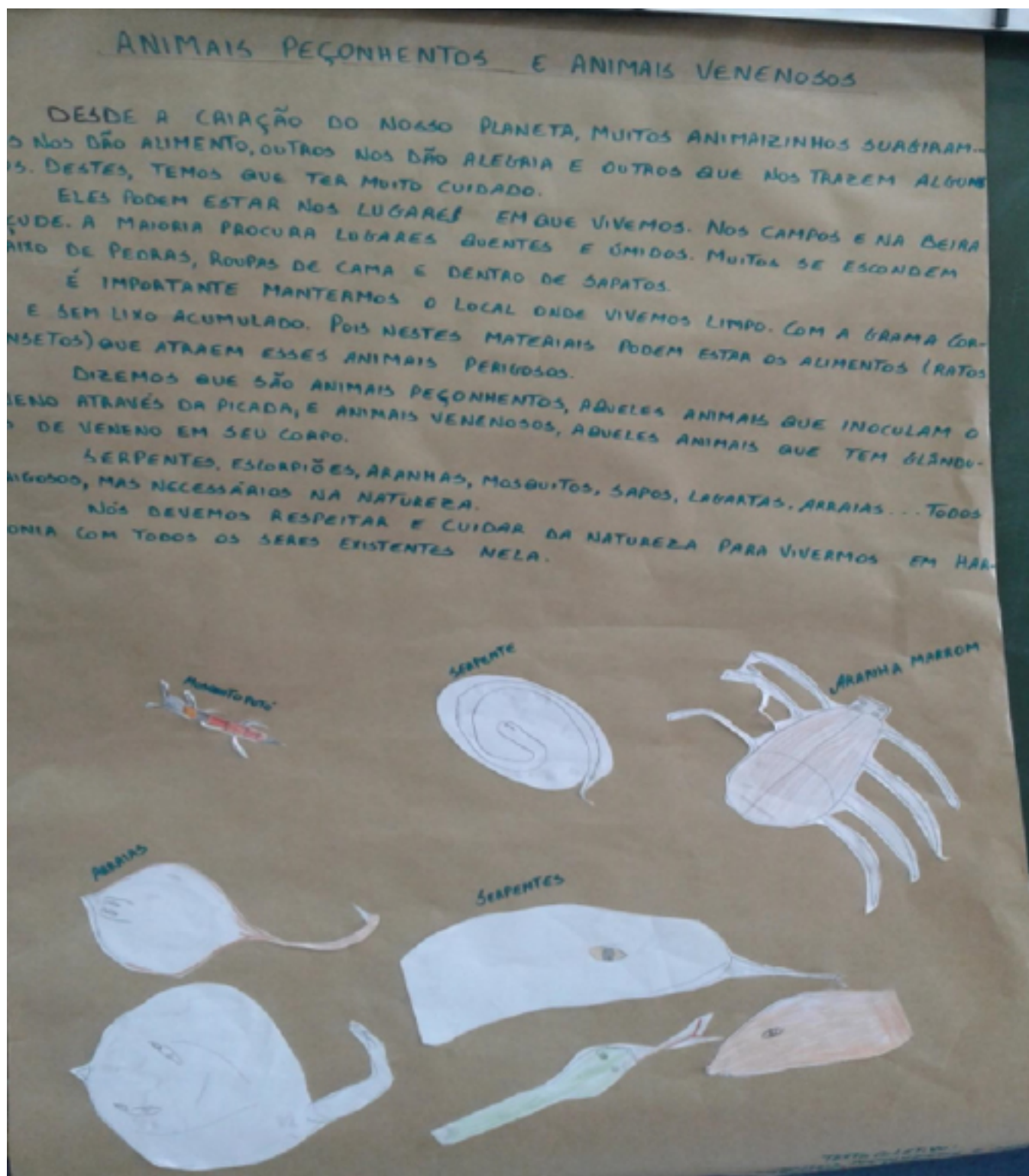
### **ATIVIDADES DESENVOLVIDAS SOBRE A TEMÁTICA**

Com essas quatro aulas, promovemos um outro olhar dos(as) alunos(as) da escola aos pequenos seres vivos que compartilham os espaços da escola. Houve uma comunicação às professoras e aos(as) funcionários(as) sobre o miniprojeto e, embora restringindo-se às professoras e alunos(as) das três turmas, houve um envolvimento dos(as) funcionários(as), auxiliares de educação, supervisão e direção.

Houve interesse por parte de alunos(as) e professoras no andamento do projeto. Ocorreram muitas conversas sobre o assunto estudado e observou-se que alunos(as) do 1º ano liam e explicavam aquilo que haviam desenhado, e os títulos que a professora de classe havia redigido nos desenhos sobre precauções de acidentes no segundo encontro.

Como resultados, é apresentado um texto e desenhos sobre as atividades desenvolvidas sobre a temática:

**Figura 3:** Texto da professora Thais do 3º ano, baseado na palestra e com figuras de animais desenhados e recortados por alunos(as)



Notou-se entusiasmo nos(as) alunos(as) do 2º e 3º anos ao confeccionarem seus desenhos. A apresentação final foi muito divertida, e as sombras na parede tornavam mais belos os desenhos dos(as) alunos(as). A sala de vídeo estava cheia e, mesmo assim, as crianças conseguiram falar para os (as) colegas e serem ouvidos(as).



Foi uma experiência maravilhosa e as professoras também aprenderam sobre animais peçonhentos e venenosos e sobre as precauções a tomar. Os(as) outros(as) alunos(as) do 6º ao 9º ano mostraram-se interessados(as) no assunto. A apresentação final do 3º ano com bonecos foi muito divertida.

**Figura 5:** Apresentação de aluno em teatro de sombra – figura de um escorpião



O funcionário municipal que é o nosso guarda, a partir das atividades promovidas, sentiu-se motivado e criou um utensílio com partes de vassoura e de ferramentas de jardinagem para retirar dos ambientes da escola, eventuais serpentes que apareçam, demonstrando o interesse no cuidado com as crianças, jovens e adultos da escola.

**Figura 6:** Objeto criado pelo Guarda Municipal da Escola para retirada de serpentes do pátio da escola



Ao finalizar, ficou notório o empenho de toda a comunidade escolar na conscientização e no cuidado para com animais peçonhentos. Fato esse que pode ser visto a partir do artefato criado pelo guarda da escola, bem como os produtos que foram criados a partir das palestras e conversas ao longo desse miniprojeto.

Houve também, uma mudança no entendimento de alunos: eles, atualmente, observam pequenos seres vivos, ao invés de matá-los. Os funcionários construíram uma maneira de conviver com outros seres vivos nos ambientes da escola, demonstrando respeito, e a direção organizou-se eficazmente, com a ajuda dos responsáveis de alunos e da Secretaria Municipal de Educação, para o corte de grama frequente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este miniprojeto mobilizou as turmas de 1º a 3º anos e suas professoras. Discutiu um problema existente na escola de maneira diferenciada, caminhando de mãos dadas com os interesses das crianças e a necessidade urgente de valorização da vida. Utilizando várias estratégias pedagógicas lúdicas, integrou alunos, professoras e funcionários. Evidenciou como a motivação dos participantes cresce ao focar-se nos seus interesses e necessidades, nas suas falas e percepções, conduzindo-se o(a) professor(a) como um(a) mediador(a).

Percebeu-se a necessidade de um treinamento para os funcionários no manejo de animais peçonhentos e a continuação e a consolidação na prática pedagógica de professoras utilizando-se de tecnologias digitais e metodologias ativas e pós-críticas, promovendo outras estratégias de estudo, interação, comunicação e avaliação dos conhecimentos de seus alunos.

Por fim, acredito que este miniprojeto pode ser replicado em outros locais e em ambientes naturais, adequando-se aos grupos participantes, promovendo a vida e favorecendo o cuidado com todos integrantes do planeta Terra.

## REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, p.18.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997, p.41.

MORAES, F. V. de. **Identificação de animais peçonhentos.** Apresentação de Power Point. Uruguaiana, 2017.

MOREIRA, M. A. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Aula inaugural no Programa de Pós- Graduação Ensino de Ciências Naturais. Cuiabá: UFMT, 2010. p. 2-8.

## **SEÇÃO III**

**A pesquisa como meio de divulgação da  
Educação Física e seus agentes**



10.48209/978-13-89949-03-9

**CONHECENDO AS  
IDENTIDADES PROFISSIONAIS  
DE PROFESSORAS(ES) QUE  
FORMAM OUTRAS(OS)  
PROFESSORAS(ES)**

**Diego de Matos Noronha**

**Helter Luiz da Rosa Oliveira**

**Lidiele Roque Bueno**

**Raquel Cristina Braun da Silva**

**Tatiane Motta da Costa e Silva**

## INTRODUÇÃO

A identidade docente é um processo em constante formação e essa se dá a partir de alguns elementos como: a formação acadêmica e os saberes adquiridos no dia a dia, por meio das relações afetivas, que são construídas no saber docente, e do ideário construído socialmente sobre o que é e como deve ser a(o) docente (PEREIRA; CAVALCANTI, 2017). A identidade não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido, mas, um processo contínuo de construção do sujeito historicamente situado.

A profissão de professora(or), por sua vez, assim como as demais, “emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta às necessidades que estão postas pela sociedade, adquirindo estatuto de legalidade” (PIMENTA, 1997, p. 6). Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais, no caso da profissão de professora(or), essa não desaparece, mas se transforma, adquirindo novas características para responder a novas demandas da sociedade (PIMENTA, 1997).

A construção de uma identidade docente é um processo, uma constante construção que envolve formação acadêmica inicial e continuada, experiências vividas no dia a dia da sala de aula, das relações com os pares e dos valores que a sociedade dá a essas(es) profissionais. Ela pode ter uma ótica diferente para cada observador. Assim, a mesma “imagem” que uma(um) aluna(o) tem de uma(um) docente pode não ser a mesma “imagem” que a(o) docente tem de si mesma(o) e/ou de seus pares (PEREIRA; CAVALCANTI, 2017). Nesse sentido, “a identidade profissional docente se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais”. (MARCELO, 2009, p. 109).

Dessa forma, faz-se importante questionar: quais as identidades profissionais das(os) professoras(es) formadoras(es) de professores? E como se deu o processo de construção da identidade profissional para essas(es) profissionais? Considerando essas questões, o objetivo geral do estudo é investigar quais são as identidades profissionais das(os) professoras(es) que integram o quadro docente do curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade da região sul do Brasil.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, investigativa de caráter exploratório (SEVERINO, 2007). O estudo foi realizado com professoras(es) que atuam no curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade da região sul do Brasil e buscou investigar o processo de construção das identidades docentes por meio da elucidação dos discursos e dos saberes que as cercam e constituem, problematizando seu processo de construção enquanto professoras(es) formadoras(es) de outras(os) professoras(es).

Utilizou-se para a produção dos dados um questionário *on-line*, elaborado pela equipe de pesquisa, composto por nove questões abertas divididas em dois blocos; o primeiro voltado para a identificação dos dados pessoais e acadêmicos dessas(es) professoras(es); e o segundo com enfoque na investigação dos aspectos relacionados com a construção da identidade profissional das(os) participantes.

O referido questionário foi elaborado e disponibilizado na plataforma *Google Forms*, sendo enviado para o endereço de *E-mail* institucional de cada professora(or). O instrumento de produção dos dados ficou disponível para respostas por um período de 30 dias. O critério de inclusão para participação no estudo, foi ser professora(or), efetiva(o), temporária(o) ou substituta(o) no referido curso. Os critérios de exclusão, por sua vez, foram: possuir formação inicial em outra área que não a de Educação Física e ter atuado como professora(or) por tempo inferior a um semestre no curso. Para garantir o anonimato das(os) professoras(es), as(os) profissionais foram identificadas(os) por números de I a VIII.

Os dados produzidos a partir das respostas das(os) participantes acerca do primeiro bloco de questões foram analisados de forma quantitativa por meio de estatística simples, observando a frequência das respostas. Já os dados produzidos no segundo bloco de questões foram analisados de forma qualitativa, e utilizou-se, como principal aporte metodológico, a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), sendo que as respostas foram categorizadas de acordo com o seu conteúdo, evidenciando aquelas mais prevalentes ou discordantes entre si.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após os critérios de inclusão e exclusão, estavam aptas(os) a participar do estudo dez docentes, sendo quatro professores e seis professoras, dessas(es) oito responderam ao questio-

nário, quatro professoras e quatro professores. A maioria, sete, dessas(es) professores foram formadas(os) na mesma instituição Federal de ensino, em períodos diferentes. Quanto ao tempo de formação, a(o) professora(or) com maior tempo de formação, concluiu a sua graduação em Educação Física há 33 anos e a(o) professora(or) com menor tempo de formação está graduada(o) há quatro anos. No que diz respeito ao nível de formação acadêmica, duas(ois) professoras(es) possuem pós-doutorado completo, cinco possuem doutorado completo e uma(um) está com o doutorado em andamento.

Segundo Tardif (2010), a escolha da docência como profissão envolve diversas questões, sendo algumas delas relacionadas com as experiências pessoais como o contexto familiar, a influência de antigas(os) professoras(es) e outras(os) profissionais, bem como as oportunidades de escolha em uma determinada realidade socioeconômica e a afinidade com os objetos centrais da profissão. Com o presente estudo, pôde-se perceber que ser professora(or) universitária(o) para alguns não foi uma escolha consciente, mas uma necessidade para manter-se no ambiente acadêmico e científico. Para outras(os), embora não tenha sido a principal motivação para a escolha do curso a seguir, as vivências práticas possibilitadas pela Educação Física desenvolveram uma afinidade com a docência, embora essa tenha sido voltada exclusivamente à docência universitária.

Destacamos que uma participante relatou que a escolha da docência foi uma escolha afetiva relacionada com outras experiências familiares na educação. Nesse sentido, Borba (2001) discute que a imagem da docência é construída ao longo do tempo através dos significados apreendidos: afetivo, político, religioso, étnico e cultural a partir do contexto familiar, comunitário e social que em cada indivíduo está inserida(o). Para outro docente, a escolha pela docência foi consciente e não estava diretamente relacionada com o nível de ensino onde iria atuar, sendo professor da educação básica e, posteriormente, do ensino superior.

Cabe destacar, ainda, que devido aos critérios curriculares adotados no país atualmente, a docência universitária também está diretamente relacionada com a possibilidade de valorização curricular e perspectiva de avanço na carreira conforme apontado pela(o) professora(or) II. Assim, as motivações pela escolha da docência como profissão são múltiplas, assim como são múltiplas as histórias, trajetórias e contextos de onde essas(es) docentes são provenientes.

Na questão que era direcionada para conhecer o entendimento dessas(es) professoras(es)



sobre identidade profissional, foi possível identificar que, para algumas(uns) professoras(es), trata-se de um conceito baseado em características pessoais e profissionais, construídas ao longo da trajetória acadêmica e profissional. Para outras(os), essa identidade relaciona-se somente com competências e habilidades laborais, conforme evidenciado nas respostas das(os) professoras(es) III e VI, respectivamente, “*entendo como um conjunto de características, habilidades e competências que o profissional possui no exercício de sua atividade laboral*” (professora(or) III), “*para mim, identidade profissional é um conjunto de características/atributos adquiridos (antes e durante) o desenvolvimento da profissão*” (professora(or) VI).

Duas(ois) professoras(es) ampliam a definição de identidade profissional para as relações que cada professora(or) estabelece com a sociedade e as suas noções de mundo. O que fica evidenciado no extrato de resposta da(o) professora(or) VIII “[...] *crer que tua ação social contribui para uma sociedade mais saudável e com o mínimo de justiça social*”. Enquanto a maioria dos docentes entende identidade profissional enquanto construção, um docente afirma que “[...] *identidade é processo, não temos uma identidade fixada, somos criaturas cambiantes, contraditórias e inconclusas*” (professora(or) VIII).

Nóvoa (1995) afirma que identidade profissional é uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer em nível das representações quer em nível do trabalho concreto. Souza (2012) entende que identidade profissional não é algo que possa aprender ou ensinar, por configurar-se um processo inacabado e contínuo, que se modifica em conjunto com as modificações da realidade. Para a autora, esse constante movimento acaba por desencadear mudanças nas histórias pessoais e profissionais de cada docente e nas relações que esse indivíduo estabelece profissional ou pessoalmente.

Constatou-se, na presente pesquisa, que a escolha pela docência não foi consciente para algumas(uns) das(os) participantes do estudo, o que demonstra que o objetivo do ingresso na carreira docente aproxima-se mais com a possibilidade de permanecer no ambiente científico de produção do conhecimento do que com a prática pedagógica. Resultado semelhante Souza (2012) encontrou em seu estudo, no qual, de oito participantes, seis não escolheram a docência por aproximação com a profissão professora(or) e sim por outras questões relacionadas com as condições objetivas de vida das(os) participantes.

Segundo Oliveira (2016), para alcançar um conhecimento amplo acerca da identidade profissional das(os) professoras(es), é importante que se conheça também o percurso formativo pedagógico dessa(esse) profissional já que o caminho percorrido nas diferentes áreas irá contribuir para a formação de sua identidade. Nesse sentido, as(os) participantes do estudo elencaram como vivências acadêmicas fundamentais para a construção da identidade profissional a vivência completa e ampliada da universidade, não restrita somente aos componentes obrigatórios, ressaltando a importância de atividades extracurriculares como a participação em eventos científicos ou a organização deles, e a vivência no ensino, pesquisa e extensão foi unanimidade entre as(os) docentes. Além da vivência no movimento estudantil, como evidenciado por uma(um) delas(es).

Nessa mesma linha, quando questionadas(os) sobre as vivências pessoais fundamentais para a construção da identidade profissional, foi possível identificar que o desenvolvimento de atividades extraclasse, a interação com diferentes culturas e o interesse pelas vivências práticas na Educação Física apareceram com maior frequência nas respostas. Porém pode-se perceber também que ter docente de referência na família ou na trajetória pessoal influenciou algumas(uns) docentes na construção da identidade profissional. Ao passo que a participação em movimentos sociais foi um fator importante para uma(um) professora(or).

Pimenta (2002, p. 154) observa que “a formação docente para o ensino superior ainda fica a cargo de iniciativas individuais e institucionais esparsas, que não se referem a um projeto nacional ou da categoria docente”. Fato esse que foi evidenciado nas respostas obtidas na presente pesquisa, pois a maioria das(os) professoras(es) apontou como importantes as vivências individuais, relacionadas com condições de possibilidade e interesse individuais.

Quanto aos atributos necessários para ser uma(um) professora(or) formadora(or) de professoras(es), pode-se perceber que, para a metade das(os) participantes, o conhecimento, prático e teórico sobre o que se ensina foi apontado como o principal atributo. Além disso, ter boa didática foi uma resposta frequente, apontada por duas(ois) professoras(es). Atributos mais subjetivos como amor, escuta, motivação e noção do papel social da(o) professor apareceram em três respostas.

Embora o conhecimento tenha sido um fator apontado por boa parte das(os) participantes, Zabalza (2004, p. 11) afirma que “conhecer bem a própria disciplina é uma condição fun-

damental, mas não é o suficiente”, pois, para o autor, o trabalho docente envolve vários tipos de conhecimentos, desde aqueles referentes ao que será ensinado, quanto aqueles referentes às diferentes maneiras de ensinar. Dessa forma, é fundamental que a(o) docente busque qualificar sua formação, e que essa formação seja baseada na sua própria prática profissional docente, sobre os seus saberes e sobre a falta deles, porém a instituição de ensino precisa garantir os meios para cada profissional buscar o aprimoramento.

Além dessas questões, cabe pontuar que, conforme Gomes *et al.* (2013), o processo de formação da identidade profissional docente é um processo de socialização, ou seja, permite inferir que as interações sociais são elementos constituintes dessa identidade, bem como o sentimento de pertencimento a um grupo, o de docentes. No presente estudo, ao serem solicitados para citar um elemento facilitador do processo de construção da identidade profissional, foram múltiplos os fatores apontados pelas(os) professoras(os), dentre eles, destacam-se as oportunidades, as vivências na área de atuação, a facilidade do acesso à informação, ter identificação com a profissão escolhida e, por último, ter autonomia no processo de trabalho.

Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2002) discutem que a construção da identidade docente, está além da capacidade de aquisição ou transferência de conhecimentos de uma determinada área de conhecimento, ela está baseada em valores de cada indivíduo. Sendo nos aspectos individuais e particulares que cada professora(or) constrói as suas histórias, no modo como cada uma(um) se situa no mundo enquanto professora(or), nas suas representações, nos seus saberes, nas suas angústias e anseios. Esse entendimento vai ao encontro dos dados produzidos nessa pesquisa, pois pode-se identificar no entendimento da identidade profissional que as questões individuais aparecem como importantes na construção dessa identidade e também nos fatores facilitadores dessa construção.

De forma que para algumas (uns) destacam-se características de viés prático como oportunidades e vivências na área de atuação, que são, de fato, inegavelmente importantes. Mas foi possível identificar também que elas(es) pontuaram identificação com a área escolhida e autonomia no planejamento e processo docente como fatores facilitadores, características mais conceituais e subjetivas. Em um estudo realizado por Vahasantanen *et al.* (2008) com professoras(es) acerca das concepções delas(es) sobre sua própria identidade profissional, foi observado questões muito semelhantes com as encontradas no presente estudo, como a sensação au-

mentada de comprometimento conforme as condições mais favoráveis de trabalho e também com aumento da liberdade para planejar e executar suas atividades práticas e individuais.

Conforme foram provocadas(os) a citar um elemento dificultador do processo de construção da identidade profissional, questões políticas e organizacionais como a desvalorização profissional e financeira foi a categoria mais citada, seguida por preconceitos, com destaque para o racismo estrutural citado por uma(um) das(os) professoras(es). As(os) demais professoras(es) citaram, a disponibilidade de tempo, não ter formação inicial na área em que atua e a burocracia institucional. Essas questões vão ao encontro do que Cunha (2013, p.614) afirma, pois devemos entender “o professor dentro da estrutura de poder da sociedade, na qual a identidade é concebida como uma construção social e cultural”.

Nesse contexto, diversos outros trabalhos encontraram resultados semelhantes no que diz respeito aos fatores dificultadores da construção da identidade profissional, como uma menor satisfação profissional ocasionada pelas condições sociopolíticas de trabalho, como salários, falta de infraestrutura da escola, as condições de trabalho e a formação insuficiente para enfrentar os desafios do processo de ensino-aprendizagem (ALVES, AZEVEDO, GONÇALVES, 2014; ANDRÉ, 1983).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base no exposto pela pesquisa, verifica-se sua contribuição para a reflexão acerca de alguns aspectos da realidade das formações de identidades docentes no contexto universitário, com um recorte para um curso de licenciatura que forma futuras(os) professoras(es). Tentar analisar a identidade docente é um desafio pois ela é construída por diversos fatores e sujeitos, professoras(es), gestoras(es), estudantes e o contexto social no qual o indivíduo se insere.

Ao analisar os elementos e/ou fatores, percebe-se que há diferentes constituintes que influenciam no processo de construção da identidade docente, desde as histórias de vida, o processo de formação estudantil e acadêmico, a relação com outras pessoas e diferentes contextos. Constatamos, que muitas(os) professoras(es) enfrentam desafios no que diz respeito à valorização, e isso implica diretamente na sua forma de educar. A prática docente, desde sua formação inicial, mudou muito, o que faz com que muitos se sintam desafiados na hora de en-

sinar, a ponto de construir metodologicamente a concepção do que é ser professora(or).

Por fim, torna-se necessário refletir sobre a formação dessa identidade, tendo em vista que ela é ininterrupta, não havendo espaços para o pensar em formação “concluída”, “acabada” ou “terminada”. Ela é mutável e está em constante (re)construção.

## REFERÊNCIAS

ALVES, M. G.; AZEVEDO, N. R.; GONÇALVES, T. N. R. Satisfação e situação profissional: um estudo com professores nos primeiros anos de carreira. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n. 2, p. 365-382, 2014.

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n.45, p. 66-71, 1983.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORBA, A. M. **Identidade em construção: investigando professores na prática da avaliação escolar**. São Paulo: EDUC; Santa Catarina: Univali, 2001.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação em Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, 2013.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto, Pt: Porto Editora, 1997.

GOMES, P. M. S.; FERREIRA, C. P. P.; PEREIRA, A. L.; BATISTA, P. M. F. A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, n. 2, p. 247-267, 2013.

MARCELO, C. **A Identidade Docente: Constantes e Desafios**. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 1, p. 109-131, 2009.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 1995.

OLIVEIRA, S. R. L. Formadores de Profissionais em Geografia e Identidade(s) docente(s). **Tese (Doutorado)**- Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em geografia. Goiânia, 2016.

PEREIRA, M. L.; CAVALCANTE, I. F. Construção da identidade docente de professores de Educação Física - uma revisão de literatura. **IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional - A produção do conhecimento em educação profissional**. *Campus Natal Central - IFRN*, 2017. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo3/E3A18.pdf>. Acesso em: 21/11/2019.

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

PIMENTA, S. G. **Formação de Professores-saberes da docência e identidade do professor**. Nuances, v. 3, p. 5-14, 1997.

PIMENTA. S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, F. Identidade profissional no Ensino Superior: a escolha do magistério como profissão. In: **VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**. São Cristovão, SE, 2012. Disponível: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10172/3/2.pdf>. Acesso em 21/11/2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VAHASANTANES K.; HOKKA P.; ETELAPELTO A.; RASKU-PUTTONEN H.; LITTLETON K. Teachers’ professional identity negotiations in two different work organisations. **Vocations Learn**, v. 1, p.131-48, 2008.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

10.48209/978-14-89949-03-9

# A NEUROCIÊNCIA E A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Carlos Eduardo Izaguire da Silva

Gustavo Dias Ferreira

## INTRODUÇÃO

A Neurociência estabelece relações, investiga e permite métodos e estilos individuais de aprendizagem, sendo que o conhecimento dessas descobertas auxiliam os profissionais da Educação a refletir sobre a interferência das emoções, motivação, atenção e memória dos alunos, assim desenvolvendo estratégias cada vez mais elaboradas para um melhor atendimento em nossas escolas (FERREIRA; NAXARA, 2017). Nesse sentido, essa área tem contribuído de maneira significativa nos processos de ensino-aprendizagem, investigando a execução de práticas pedagógicas que levem em consideração os fatores neurobiológicos e o funcionamento do cérebro (BORTOLI; TERUYA, 2017).

A Educação tem a finalidade de criar condições (estratégias pedagógicas, ambientes favoráveis, infraestrutura, material e recursos humanos) que atendam aos objetivos esperados dentro de cada faixa etária (GUERRA, 2011). A neurociência sugere estratégias que melhorem os resultados, através das práticas pedagógicas mais efetivas, prazerosas e que possibilitem novas relações dentro das salas de aula, valorizando diferentes formas de aprender, quanto mais diversas forem, maiores as chances das informações chegarem à memória de longa duração (FERREIRA; NAXARA, 2017).

Conforme Herculano-Houzel (2002), os períodos considerados mais sensíveis, destacando a infância, são os mais propícios ao aprendizado, dadas a agilidade e a facilidade das crianças. Já Aamodt e Wang (2013) apontam que receber alguma experiência durante esse período sensível é fundamental para a maturação dos comportamentos específicos, assim exercendo um efeito forte e duradouro na construção dos circuitos cerebrais.

A prática das aulas de Educação Física (EF) apresentam influência positiva sobre os processos de memória, atenção e tempo de reação, bem como sobre o desempenho escolar (CHADDOK *et al.*, 2011), devendo considerar que crianças em idade escolar podem ter benefícios cognitivos em virtude da participação em atividades físicas (SIBLEY; ETNIER, 2003), podendo assim ser oferecidas significativas contribuições para sua formação enquanto sujeito histórico, corporal, emocional e social (GYOTOKU, 2007, p.32).

A Educação Infantil (EI) foi definida como a primeira etapa da Educação Básica e teve seu surgimento através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional de 1996. A LDB rege os sistemas de ensino, em seu Capítulo 2, parágrafo 3.º: “A EF, integrada à proposta



pedagógica da escola, é componente obrigatório na Educação Básica” (BRASIL, 1996), sendo importante que o professor de EF tenha a possibilidade de conhecer os princípios básicos da Neurociência, pois, atuando na EI, isso é de grande importância, oferecendo uma boa prática motora, que é essencial e determinante no processo de desenvolvimento geral da criança.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI (BRASIL, 2010) orientam as concepções e as práticas realizadas, com o objetivo de garantir aos alunos a articulação do conhecimento e aprendizagens, além da convivência e da interação com outras crianças, normatiza que os alunos que completam 5 anos até o dia 31 de março ou 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Etapa VI, assim, essa Etapa, abrange as crianças entre 5 e 6 anos, relacionando-se diretamente aos alunos pertencentes à amostra da pesquisa.

Referente aos primeiros seis anos de vida, Macedo e Bressan (2016) ilustram na tabela 1 os períodos críticos para o desenvolvimento de habilidades, considerando ótimos momentos para o aprendizado e que, se perdidos, poderão prejudicar ou criar defasagens no desenvolvimento da criança.

**Tabela 1** - Períodos críticos para desenvolvimento de habilidades

Funções	Faixa ótima de desenvolvimento
Visão	0 – 6 anos
Controle emocional	9 meses – 6 anos
Formas comuns de reação	6 meses – 6 anos
Linguagem	9 meses – 8 anos
Habilidades sociais	4 anos – 8 anos
Música	4 anos – 11 anos
Segundo idioma	18 meses – 11 anos

**Fonte:** Macedo e Bressan (2016).

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta de forma sistemática os temas e conteúdo a serem abordados em cada nível de ensino, que a EI é o início do processo educacional, significando na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares (BRASIL, 2018). A BNCC considera ainda que o desenvolvimento neural das crianças tem como eixos estruturais a interação e a exploração pelo novo, assim, sendo possível identificar expressão de afeto, a mediação das frustrações e emoções e

resolução de conflitos (BRASIL, 2018).

A EI deve unir-se as outras áreas do conhecimento, incluindo a EF, para que a criança possa ser vista como um ser indivisível e para que haja a interação que contribua com sua formação integral (CAVALARO; MULLER, 2009), sendo que, na maioria das vezes, é nesse espaço que, pela primeira vez, as crianças vivem situações de grupo e movimento dirigido, e as experiências (cognitivas, afetivas e motoras) vividas nessa fase servirão como base para um desenvolvimento saudável durante o resto de suas vidas (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013).

Com base nas teorias e nos conceitos da Neurociência aplicada à Educação, nosso objetivo, neste estudo, foi verificar como a execução de aulas de EF ministradas por acadêmicos em estágio pode influenciar positivamente no comportamento e no processo de aprendizagem dos alunos da EI.

## **DESENVOLVIMENTO (METODOLOGIA)**

Realizou-se um estudo qualitativo de natureza exploratória (POURPAT *et al.*, 2012), aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade local. A investigação se deu durante o Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Educação Física, em escolas da EI do município de Uruguaiana-RS, sendo que, nesse período, os estagiários ministraram aulas em turmas da Etapa VI.

O estudo contou com nove professoras unidocentes de três escolas públicas, sendo que o critério de inclusão na pesquisa era que as suas respectivas turmas tivessem sido campo de estágio para os alunos de EF da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), que receberam os devidos esclarecimentos sobre a pesquisa e consentiram em participar assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A coleta dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas (TRIVIÑOS, 2010), e as respostas foram obtidas de forma oral, sendo individualmente gravadas com um dispositivo digital de captação de áudio, e contextualizaram sobre as percepções das professoras em relação às mudanças comportamentais que ocorreram em seus alunos, após a realização das aulas EF.

As questões que nortearam a pesquisa foram elaboradas pelos autores, buscando relação direta com o objetivo do estudo:

- *Considerando a atuação dos estagiários da UNIPAMPA, você percebeu alguma mudança de caráter comportamental na sua turma? ( ) Sim; ( ) Não. Por quê?*
- *Qual é a sua opinião sobre a presença da disciplina de Educação Física na Educação Infantil? ( ) Importante; ( ) Indiferente; ( ) Desnecessária.*
- *Qual é a sua opinião sobre a inclusão do professor de Educação Física na Educação Infantil? ( ) Importante; ( ) Indiferente; ( ) Desnecessária.*
- *Qual é sua percepção sobre as aulas de Educação Física conduzida pelos acadêmicos do curso de Educação Física da Universidade?( ) Positiva; ( ) Indiferente; ( ) Negativa.*

As gravações das entrevistas realizadas foram transcritas e organizadas para a realização da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Para garantir o sigilo dos dados e dos sujeitos do estudo, usou-se a identificação numérica, “Professor 1”, “Professor “2” e assim por diante.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a conversa inicial que aconteceu com cada uma das professoras, buscou-se identificar as suas formações acadêmicas, além dos questionamentos já citados, para entender a opinião referente à presença da disciplina de EF na EI; a inclusão do professor de EF na EI e; a percepção sobre as aulas de EF conduzidas pelos acadêmicos. Todas as professoras afirmaram ser importante a presença da disciplina e do professor de EF na EI, e destacaram ainda como positivas as aulas conduzidas pelos acadêmicos na EI. O grupo de professoras participantes do estudo pode ser caracterizado conforme o Quadro 1, a seguir:

**Quadro 1** - Formação acadêmica das professoras

PROFESSORAS	ENSINO MÉDIO (MAGISTÉRIO)	ENSINO SUPERIOR	PÓS-GRADUAÇÃO
1	Não	Pedagogia	Gestão Escolar
2	Sim	Pedagogia	
3	Sim	Pedagogia	

**Quadro 1** - Formação acadêmica das professoras(continuação)

4	Sim	Pedagogia	
5	Não	Pedagogia	
6	Sim	Letras	
7	Sim	Ciências Biológicas	Educação em Ciências
8	Sim	Pedagogia	Educação Infantil
9	Sim	Pedagogia	

**Fonte:** elaborado pelos autores.

Analisando as falas das professoras, tratando-se do questionamento referente à mudança de caráter comportamental, foi ressaltado que o controle emocional e a obediência aos deveres escolares aparecem com maior frequência entre os resultados da pesquisa, percebendo isso nos seguintes relatos:

[...] mudança eu vejo assim pelo comportamento, o escutar as regras, mudou muito sabe, hoje eles sentam, eles escutam sabe [...] em relação às regras melhorou muito [...] (Professora 1).

[...] sabe que eu senti assim até mais, que eu tenho uns que são mais agitadinhos né! Então eu senti eles mais assim com limite [...] (Professora 3).

[...] então com a Educação Física é bem mais direcionado sabe? ela tem um objetivo mais específico e com certeza é positiva pra eles, sabe eles ficam mais calmos, mais tranquilos assim [...] (Professora 6).

A educação motora, que cada aluno teve a oportunidade de vivenciar, refletiu diretamente em seus trabalhos escolares, principalmente se tratando da motricidade fina, a qual é responsável pela manipulação de objetos como a caneta, o lápis e a borracha, essenciais para a alfabetização por meio da escrita, assim como na habilidade em desenhar, sendo expressas conforme os relatos:

[...] uma coisa que eu vi também foi no próprio desenho deles [...] dos meus alunos procuro é cobrar bastante na etapa seis [...] e pra eles colocarem no desenho, colocarem na pintura, no papel [...] (Professora 2).

[...] como esse estágio está contribuindo e como a atividade física está contribuindo

pra esse lado motor fino né, motricidade fina contribui muito pra escrita, pro desenho, pra forma [...] (Professora 9).

A identificação do próprio corpo, através das atividades práticas e das brincadeiras, demonstra um importante passo na inserção da criança em sua sociedade, ou seja, na sala de aula, entendendo que cada uma ocupa o seu espaço e que possuem suas referidas peculiaridades e habilidades motoras relacionadas a cada parte do corpo, conforme as falas a seguir:

[...] a gente percebe que eles têm mais percepção do corpo deles, mais percepção dos movimentos [...] (Professora 4).

[...] esquema corporal eles têm que terem noção das partes do corpo, pra que servem os braços? O que eu posso fazer com minhas pernas? [...] eles sabem representar no desenho o corpo deles, e isso é uma percepção que eu senti que melhorou com as aulas [...] (Professora 5).

A atividade física relacionada ao cognitivo e ao aprendizado está evidenciada por meio das atividades com funções executivas elaboradas e adaptadas para a idade, assim os alunos obtiveram melhoras, conforme o relato a seguir:

[...] na verdade no decorrer dos dias a gente nota uma melhora significativa deles até mesmo no montar um quebra-cabeça, como hoje vários conseguiram montar [...] (Professora 8).

Izquierdo (2011) relata que existe no cérebro uma região responsável pelo prazer, relacionada à produção de dopamina, a qual é ativada quando a pessoa é afetada por alguma experiência positiva, gerando bem-estar e mobilizando a atenção. As significativas evidências da relação corpo e mente para construir aprendizados são inegáveis, quanto mais se envolve o corpo, mais a criança consegue motivar-se, focar sua atenção, ter prazer e gosto pela atividade e, conseqüentemente, aprender (MACIEL; FERNANDES, 2014).

A Neurociência traz um conceito que é mais fácil aprender tendo a colaboração do maior número possível de órgãos dos sentidos, justificando o uso do corpo/movimento como metodologia e experiências somatossensoriais, sendo isso fundamental nas aulas da EI (HERCULANO-HOUZEL, 2010). Fonseca e Oliveira (2009) ainda relatam que uma linguagem corporal mal aprendida gerará uma motricidade instável, se conjugadas, acarretarão falhas na atenção e no processamento cognitivo, fundamental para a aprendizagem, fortalecendo assim

a ideia de que a presença da EF na EI deve ser mais valorizada, assim o aluno terá vivenciado inúmeras experiências que servirão para toda a vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Neurociência aplicada à Educação mostra-se uma importante ferramenta que fomenta a aprendizagem em ambiente escolar, age de forma integral e interdisciplinar, e faz com que todas as disciplinas tenham benefícios quando ensinadas levando em consideração o funcionamento do cérebro, utilizando meios prazerosos, diferentes e eficazes para agregar cada vez mais ao aprendizado dos alunos, certamente refletindo diretamente no aproveitamento em sala de aula.

A EF mostra-se como uma ótima estratégia na EI, pois se utiliza do corpo e, consequentemente, do movimento como instrumento de trabalho em ambiente escolar, cabendo aos professores e estagiários em formação terem o conhecimento e a criatividade necessários para atrair cada vez mais a participação dos alunos, uma vez que as atividades práticas conquistam melhores resultados na atenção e no comportamento pessoal, na motricidade fina, no esquema corporal e nas funções executivas.

Este estudo, que traz a EF e a Neurociência incorporadas dentro da EI, destaca uma parcela do que pode ser feito nessa temática, tratando da execução de práticas pedagógicas e dos fatores neurobiológicos. Tão logo, a temática e o conhecimento das bases da Neurociência devem seguir produzindo estudos que comprovem a evolução e a melhora dos resultados de todos os alunos, não se tratando somente da EF, mas de todas as disciplinas que poderão evoluir e transformar suas formas de serem ensinadas.

## REFERÊNCIAS

AAMODT, S.; WANG, S. **Bem-vindo ao cérebro do seu filho**: como a mente se desenvolve desde a concepção até a faculdade. São Paulo: Cultrix. 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**: edição revisada e ampliada. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei n. 9394/96, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 23 fev. 2020.

BORTOLI, B.; TERUYA, T. K. Neurociência e educação: os percalços e possibilidades de um caminho em construção. **Imagens da Educação**, v. 7, n. 1, p. 70, 2017.

CAVALARO, A. G.; MULLER, V. R. Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada. **Educar em Revista**, n. 34, p. 241-250, 2009.

CHADDOCK, L. *et al.* Aerobic fitness and executive control of relational memory in preadolescent children. **Medicine & Science in Sports & Exercise**, v. 43, n. 2, p. 344-349, 2011.

FERREIRA, V. S.; NAXARA, K. IMPLICAÇÕES DA NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO. **Revista de Pós-graduação Multidisciplinar**, v. 1, n. 1, p. 325-338, 2017.

FONSECA, V.; OLIVEIRA, J. Aptidões psicomotoras de aprendizagem: estudo comparativo e correlativo com base na escala de Mccarthy. **Cadernos Psicoeducacionais**. Lisboa: Âncora Editora. 2009.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 7. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2013.

GUERRA, L. B. O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. **Revista Interlocução**, v. 4, n. 4, p. 3-12, 2011.

GYOTOKU, K. Educação Física na Educação Infantil: uma prática regida por quem? 2007. 105 f. **Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)** - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP.

HERCULANO-HOUZEL, S. **O cérebro nosso de cada dia**. Rio de Janeiro: Casa Editorial. 2002.

HERCULANO-HOUZEL, S. **Neurociências na Educação**. Belo Horizonte: Cedic-Centro Difusor de Cultura, 2010.

IZQUIERDO, I. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

MACEDO, L.; BRESSAN, R. A. **Desafios da aprendizagem**: como as neurociências podem ajudar pais e professores. Campinas, SP: Papyrus 7 Mares, 2016.

MACIEL, C. M. L. A.; FERNANDES, C. T. Corpo e Aprendizagem: a Importância do Professor de Educação Física na Educação Infantil, **UNOPAR Científica, Ciências Humanas e Educação**, Londrina, v. 15, n. 2, p. 99-108, jun. 2014.

POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 3. ed., 2012.

SIBLEY, B. A.; ETNIER, J. L. The relationship between physical activity and cognition in children: a meta-analysis. **Pediatric Exercise Science**, v. 15, n. 3, p. 243-256, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 1. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2010.



10.48209/978-15-89949-03-9

# PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NESSE NÍVEL DE ENSINO

Sabrina Dornelles Paz

Amanda Machado Teixeira

Danieli Medeiros

Márcio Cossio Baez

Jaqueline Copetti

## INTRODUÇÃO

A escola é um lugar de produção cultural e de conhecimento e, como tal, interfere decisivamente na história cultural da sociedade, sendo os professores e os alunos os sujeitos dessa produção, na qual a Educação Física se configura por meio dos jogos, das brincadeiras, dos esportes, das danças, das formas ginásticas e das lutas (SOUSA; VAGO, 1997).

Durante a Educação Infantil, o corpo e o movimento são considerados como a maneira de a criança aprender, socializar, apropriar-se e (re)significar a cultura na qual está inserida (UCHÔGA; PRODÓCIMO, 2008). Nesse contexto, segundo o art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a finalidade da Educação Infantil é o “desenvolvimento integral da criança” (BRASIL, 1996). Do mesmo modo, é importante salientar que a construção da corporeidade das crianças deve integrar a prática pedagógica da escola, que interfere positivamente ou não nessa construção (SOUSA; VAGO, 1997).

A Educação Física vem ganhando espaço na Educação Infantil, devido ao que promulga a LDB (BRASIL, 1996), que define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e a Educação Física como componente curricular obrigatório na Educação Infantil (MELLO, 2014). Porém não determina quem deve atuar com esse componente curricular. O componente acaba sendo ministrado por professores generalistas com formação em pedagogia, com justificativa de que um professor da área de Educação Física iria fragmentar o ensino na Educação Infantil, transformando-a em um ambiente disciplinarizado (MELLO, 2014).

No entanto, as brincadeiras dirigidas, muitas vezes, são ministradas com o intuito de controlar as crianças e seus movimentos. Esses fatos nos permitem perceber a tentativa da normalização das condutas, passando para as crianças, desde a Educação Infantil, a ideia de que movimento é indisciplina ou desordem. Diante disso, percebe-se a necessidade de repensar uma rotina que seja acessível e permita que a criança aprenda sem reprimir-lhe o direito de movimentar-se e expressar-se corporalmente (UCHÔGA; PRODÓCIMO, 2008).

Nesse sentido, sabendo que o desenvolvimento do ser humano ocorre com o movimento por meio da integração da motricidade com a emoção e o pensamento, assim a construção do conhecimento da Educação Física proporcionará à criança diversas experiências físicas e culturais, as quais eles levarão ao longo da aprendizagem, até a vida adulta (UCHÔGA; PRODÓCIMO, 2008). Assim, não se pode negar a psicomotricidade quando falamos de Educação

Infantil, pois uma das prioridades é o desenvolvimento integral da criança, levando em consideração o histórico de movimentos corporais que ela traz consigo, e por meio desses construir novos movimentos integrados com o outro e com o mundo (TRINDADE *et al.*, 2010).

Dessa forma, considera-se de suma importância o estímulo e o aperfeiçoamento dos movimentos adquiridos através da Educação Física no período da primeira infância, promovendo novas habilidades motoras, pois, nessa fase, a facilidade de assimilação de novas aprendizagens é maior devido à maturação neurofisiológica da criança estar completa (TRINDADE *et al.*, 2010). Diante do exposto, o presente estudo teve como objetivo investigar a percepção das professoras de Educação Infantil quanto à presença do professor de Educação Física nessa etapa da educação básica.

## DESENVOLVIMENTO

Este estudo caracteriza-se como qualitativo, de caráter descritivo e exploratório e foi desenvolvido em escolas de Educação Infantil da rede pública municipal de Uruguaiana/RS; escolas essas com vínculo de parceria para realização de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) para os cursos de licenciatura da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Além disso, esta pesquisa foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIPAMPA, sob o registro nº 1.840.192.

As escolas foram selecionadas de forma intencional pela docente responsável pelo componente curricular de ECS, que leva em consideração a distribuição urbana da cidade, buscando contemplar diferentes bairros do município em cada semestre letivo, considerando também abranger escolas que ainda não participam de outros projetos oferecidos pela universidade. Com relação à proposta de estágio, foi determinado o período de abril a junho para a realização das atividades, com duas semanas de observações e oito semanas de intervenções práticas (aulas). A seleção das turmas ficou sob a responsabilidade dos acadêmicos, que poderiam escolher de acordo com a disponibilidade da escola/professor, uma turma a partir da etapa III, referente a alunos com dois anos de idade.

Todas as professoras das turmas que receberam estagiários foram convidadas a responder uma entrevista semiestruturada, na qual elas receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), explicando o desenvolvimento do estudo e convidando-as para participar de forma voluntária. A amostra total era de dezenove professoras, mas, por motivos de licença saúde ao longo do período de desenvolvimento do estudo, cinco professoras não puderam

participar. Durante a última semana de atividades, foi utilizado o período da aula de Educação Física com os estagiários para realizar a entrevista com as professoras das turmas.

A coleta dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas (TRIVIÑOS, 1987). Para as entrevistas, as respostas foram obtidas de forma oral e individualmente, gravadas em dispositivo digital de captação de áudio. A pesquisadora responsável foi previamente treinada para obter uma fidedignidade na coleta de informações.

O roteiro das entrevistas dos professores buscou uma aproximação com o objetivo do estudo por meio de questões como: o professor se sente preparado(a) para ministrar aulas de Educação Física na Educação Infantil; sua opinião sobre a inclusão do professor de Educação Física na Educação Infantil; qual é sua percepção sobre as aulas de Educação Física conduzidas pelos acadêmicos do curso de Educação Física da UNIPAMPA; se percebeu alguma mudança de caráter comportamental na sua turma considerando a atuação dos estagiários.

Para análise dos dados referentes às entrevistas com os professores, as gravações foram organizadas e transcritas para posterior análise de conteúdo descrita por Bardin (2011). As respostas foram classificadas em categorias, no sentido de auxiliar a compreensão de cada fala (MINAYO, 2012), e de forma complementar, foram anexados segmentos de texto representativos a cada categoria de discussão.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

De acordo com o roteiro de entrevistas, pode-se observar aspectos como a formação das professoras que participaram do estudo, sendo cinco com formação em Pedagogia, outras cinco com Curso de Magistério e Pedagogia e quatro com Curso de Magistério e outras formações conjuntas (Administração, Letras e Ciências Biológicas). Quanto à pós-graduação, oito manifestaram não possuir e seis professoras possuem Especialização nas áreas de Gestão Escolar, Psicopedagogia, Educação em Ciências e Educação Infantil. A média do tempo de atuação na docência é de sete anos, sendo o mínimo dois anos e o máximo dezesseis anos.

Com relação à formação inicial do professor que irá ministrar aulas na Educação Infantil, a LDB não define a formação específica para essa etapa de ensino, considerando professores de nível médio e superior com habilitação para trabalhar na Educação Infantil, e também não deixa claro quem deve ministrar as aulas de Educação Física na Educação Infantil (BRASIL, 1996). Sendo assim, essas normalmente ficam a cargo do professor unidocente, que ministra todos os componentes curriculares.

Pochmann e Neuenfeldt (2015) destacam a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças, e, para tal, há a necessidade de uma proposta com várias áreas atuando em conjunto na Educação Infantil. Ainda, eles ressaltam o interesse de professores de Educação Física em formação em atuar nesse nível de ensino (POCHMANN; NEUENFELDT, 2015).

Com relação a percepção das professoras da Educação Infantil sobre a presença do professor de Educação Física nesse nível de ensino, os resultados foram organizados com base em relatos pós-estágio curricular. Por meio da análise de conteúdo, foram organizadas quatro categorias com base nas respostas das professoras, que são apresentadas de forma contextualizada e com recortes das transcrições de fala, de modo a complementar as discussões.

### *A importância do Professor de Educação Física na Educação Infantil*

É por meio do corpo que a criança estabelece relações com o outro e com o meio, apreendendo e explorando o mundo ao seu redor, expressando-se por meio de seus gestos, sentimentos e intenções. Dessa forma, o corpo tem fundamental importância na infância, capaz de produzir novos saberes fundamentais para o desenvolvimento da criança (BASEI, 2008). Do mesmo modo, Rodrigues (2003, p. 11) afirma que a “Educação Física infantil é um aspecto da Educação Física e tem por finalidade contribuir para a formação integral do educando, utilizando-se das atividades físicas para o desenvolvimento de todas as suas possibilidades”.

O professor de Educação Física atuando na Educação Infantil é capaz de desenvolver todo o potencial de aprendizagem da criança por intermédio da compreensão da sua cultura corporal, atribuindo sentido e significado ao movimento que, por vezes, é considerado apenas uma ação desprovida de intenções (BASEI, 2008).

Nesse sentido, segundo as falas das professoras, a participação do professor de Educação Física na Educação Infantil é importante e muito necessária, pois o professor específico tem um conhecimento muito mais amplo que o delas.

[...] muito necessária, muito necessária até mesmo por causa desse conhecimento que eles têm muito mais amplo do que nós né. (Professora 5)

[...] muito importante, eu acho que bastante necessário, eu percebo assim o trabalho das gurias (estagiárias) assim é diferente daquilo que a gente faz assim, porque tem um outro olhar. (Professora 10)

[...]Muito importante [...] porque quando a gente tem um professor preparado ele sabe como desenvolver essa área na criança. (Professora 7)

Além disso, podemos evidenciar a necessidade do professor de Educação Física estar presente nessa etapa da educação básica, pelo fato dessa faixa etária compreender a fase de aquisição dos movimentos fundamentais, que ocorre entre dois e sete anos de idade (GALLAHUE; OZMUN, 2005). Ainda segundo Gallahue e Ozmun (2005), estimular adequadamente nessa fase da vida repercute em todas as outras etapas do desenvolvimento, pois os movimentos fundamentais servem de base para as aquisições motoras posteriores como os movimentos especializados.

Assim, a Educação Física inserida nesse espaço social é responsável por fazer com que o aluno compreenda a cultura corporal por meio do brincar, da dança, da luta e do jogo, transformando em linguagem do movimento humano repleta de sentidos e significados (EHRENBERG, 2014). A referida autora ainda afirma que a presença do professor de Educação Física reveste-se de importância perante o seu papel em contribuir para que o aluno apreenda a linguagem corporal, assim como a amplie e seja capaz de ler a linguagem corporal criticamente.

### *Condução das atividades e suas metodologias*

Na Educação Infantil, a Educação Física caracteriza-se como um momento no qual a criança deve ser estimulada integralmente, tanto nos aspectos físicos e psicológicos, quanto nos intelectuais e sociais (BRASIL, 1996). Para isso, o professor deve ter subsídios para planejar e estruturar suas aulas, fazendo com que os objetivos de cada nível de ensino sejam alcançados. Nessa etapa, a qualidade e a quantidade de experiências motoras adequadas são fundamentais para o estabelecimento de um acervo motor rico e flexível que permita aprendizagens mais complexas (FERRAZ; MACEDO, 2001).

Em entrevista, as professoras classificaram as aulas conduzidas pelos acadêmicos como positivas e desenvolvidas com comprometimento, bastante criativas e com objetivos específicos:

[...]Ah eu achei ótimo assim muito positivo[...]eu senti assim o comprometimento deles, e as aulas também bem diversificadas, bem criativas né[...] eles são mais específicos naqueles objetivos que eles querem alcançar. (Professora 9)

[...]Eu acho que foram maravilhosas porque eles têm um olhar diferenciado né[...] A gente trabalha assim como um todo[...] mas eles são mais específicos naqueles objetivos que eles querem alcançar [...] a criatividade deles também foi bem legal, as crianças gostaram bastante das aulas de Educação Física. (Professora 11)

A Educação Física deve proporcionar o saber fazer e um saber sobre esse fazer, superando a prática pela prática (GALLARDO, 2005). Para Le Boulch (1988), a Educação Física é tão importante quanto as demais áreas educativas, pois busca estimular no indivíduo suas aptidões e aquisições de habilidades e capacidades.

No entanto, fora do período de estágio, a Educação Física é ministrada pelo professor unidocente, que não possui formação específica. Isso, muitas vezes, impossibilita que o momento da Educação Física seja realizado de forma adequada, o que resulta em práticas sem sentido e sem significado (MELLO, 2000). A Educação Física na Educação Infantil, ministrada por um professor generalista, carece de uma concepção didático-metodológica que respeite a criança em seu desenvolvimento e que estimule de forma adequada a sua formação integral.

Diante disso, o trabalho do professor de Educação Física na Educação Infantil se torna essencial e deve estar integrado à proposta pedagógica da instituição, de forma com que o trabalho dos docentes envolvidos se faça de maneira complementar, compartilhando da mesma abordagem educacional, possibilitando às crianças experiências cada vez mais inovadoras e significativas (SAYÃO, 2002; SIMÃO, 2005).

#### *A importância do desenvolvimento motor na percepção corporal*

A criança se desenvolve ao trocar experiência com outras pessoas e com o meio ao seu redor, utilizando seu corpo para se situar e assim ganhar controle e conhecimento do próprio corpo (VENÂNCIO *et al.*, 2016). Para Fonseca *et al.* (2012), a percepção corporal pode ser constituída por dois aspectos, o esquema corporal que está ligado a concepção neurológica e a imagem corporal que se relaciona ao psicológico do indivíduo.

Corroborando com essa ideia, Campos *et al.* (2017) entende a percepção corporal como parte do esquema corporal em conjunto com o reconhecimento do próprio corpo, a percepção de cada uma das suas funções, bem como suas partes e ainda de suas ações no meio em que está inserido.

Nesse sentido, as professoras destacam que foi possível observar mudanças na percepção corporal e de movimentação dos alunos.

[...]a gente percebe que eles têm mais percepção do corpo deles, mais percepção dos movimentos[...] não tinham muita noção, passavam e derrubavam as coisas assim, e agora eles já não, eles já se cuidam mais eles já tem mais aguçado isso sabe. (Professora 5)

[...]uma coisa que eu vi também foi no próprio desenho deles [...]esquema corporal, no-

ção das partes do corpo [...] isso eles colocam nos desenhos eles sabem representar no desenho o corpo deles e isso é uma percepção que eu senti que melhorou com as aulas dos guris (estagiários). (Professora 6)

Alguns estudos, como os de Ronchi (2010) e Balbé, Dias e Souza (2009), evidenciaram que a Educação Física e sua especificidade proporcionam aos alunos uma maior compreensão do corpo que, por sua vez, leva a uma melhor consciência corporal e percepção do mundo, tudo isso de acordo com a fase de desenvolvimento motor e suas necessidades, contribuindo assim para o pleno desenvolvimento motor do aluno.

### *Afetividade na prática da Educação Física na Educação Infantil*

Para se estabelecer uma relação afetiva com uma criança, é necessário um vínculo significativo, e isso envolve muito mais do que abraços e beijos. É preciso ouvir, conversar, se envolver de verdade com a criança, ter sensibilidade e estar atento às suas necessidades (COSTA; ALMEIDA, 2017). Paula e Faria (2010) complementam, afirmando que a relação afetiva pode auxiliar na modificação da pessoa, na sua compreensão, pois o estudante precisa ter prazer em aprender e ser feliz naquele ambiente, e o educador deve transmitir para o aluno essa felicidade contagiando-o de maneira verdadeira.

Nas falas das professoras é possível destacar a afetividade e a felicidade em participar das aulas de Educação Física, ministradas pelos estagiários de Educação Física.

[...]quando eles enxergam as gurias, eles sabem que vão ter a aula Educação Física, eles ficam bem eufóricos e ficaram bem assim afetivos com elas também[...] abraçam elas né, e ficam bem felizes que vão ter aula de Educação Física. (Professora 11)

[...]quando eu chego na sala já digo hoje tem Educação Física com as “profes” e eles já vibram ficam de pé e dizem ehhe. (Professora 3)

[...]no caso de carinho, de compreensão eles ficaram mais organizados nesse sentido assim, eu percebi. (Professora 14)

Assim, a afetividade tem papel fundamental, influenciando positivamente a percepção, a memória, o pensamento, as ações, as vontades, tornando-se um elemento primordial de equilíbrio e harmonia da personalidade humana (COSTA; ALMEIDA, 2017).

Da mesma forma, Basei (2008) compreende a Educação Física como uma área de conhecimento que pode contribuir no desenvolvimento das capacidades afetivas e intelectuais das crianças, e que vem ao encontro da proposta de um programa de Educação Infantil em



conjunto com a Educação Física, ambas comprometidas com a formação e o processo de desenvolvimento das crianças. Percebe-se o movimento como um elemento fundamental na infância, quando estimulado e ofertado de maneira adequada, tem grande relação com o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social da criança (BETTI; ZULIANI, 2002).

Para Gyotoku (2007), é importante e necessário refletir sobre a presença da Educação Física na Educação Infantil, considerando que a Educação Física proporciona à criança vivências diversificadas nas quais é possível conhecer, experimentar, problematizar e reconstruir as práticas corporais com sentido e significado aplicados a sua realidade. Igualmente, tendo em vista as determinações previstas pela LDB, a qual legitima a Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola, na Educação Infantil (BRASIL, 1996).

Além disso, a Educação Física possibilita um espaço em que a criança possa aprender através do brincar e reconstruir a vida em sociedade por meio da linguagem corporal e, por isso, é de extrema importância estar presente na Educação Infantil, pois contribui em vários aspectos da formação do sujeito, não somente no corpo, mas também nos fatores emocionais e sociais (GYOTOKU, 2007).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É possível compreender, por meio das falas das professoras e da literatura revisada, a importância da presença da Educação Física na Educação Infantil, ministrada pelo professor da área, pelo fato de ter o conhecimento específico e assim desenvolver as aulas com objetivos claros e atingindo as necessidades dos alunos de acordo com a sua fase de desenvolvimento. Ainda, com base nos relatos das professoras entrevistadas, percebe-se que as aulas ministradas pelos professores estagiários foram muito positivas, desenvolvidas com comprometimento e criatividade, reafirmando a ideia de que um trabalho pedagógico em conjunto pode ser realizado em prol do desenvolvimento do aluno.

Assim, é possível afirmar que as aulas de EF, desenvolvidas durante o estágio curricular supervisionado, puderam oportunizar experiências diversificadas as quais proporcionaram uma melhora na percepção corporal, na afetividade, no desenvolvimento motor dos estudantes, contribuindo assim para o desenvolvimento global deles.

## REFERÊNCIAS

- BALBÉ, G. P.; DIAS, R. G.; SOUZA, L. S. Educação Física e suas contribuições para o desenvolvimento motor na educação infantil. **Lecturas: Educación Física y Deportes- EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires, Ano 13, n. 129, fev. 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**: edição revisada e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASEI, A. P. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Iberoamericana de Educación**. n.º 47/3 – 25 de outubro de 2008.
- BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – 1(1):73-81, 2002.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 26mai. 2020.
- CAMPOS, S. D. F.; FIGUEIREDO, M. O.; GONÇALVES, S. M. M.; SANTOS, E. S.; MARONESIA, L. C. O brincar para o desenvolvimento do esquema corporal, orientação espacial e temporal: análise de uma intervenção. **Cad. Bras. Ter. Ocup. São Carlos**, v. 25, n. 2, p. 275-285, 2017.
- COSTA, E. F.; ALMEIDA, M. C. S. Afetividade na educação infantil. **Miríade Científica**, [S.l.], v. 1, n. 1, abr. 2017. Disponível em: <[http://www.faculdadecuiaba.com.br/revista/index.php/revista\\_fauc/article/view/17](http://www.faculdadecuiaba.com.br/revista/index.php/revista_fauc/article/view/17)>. Acesso em: 27 out. 2017.
- EHRENBERG, M. C. A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil. **Pro-Posições**; v. 25, n. 1 (73); p. 181-198; jan./abr. 2014.
- FERRAZ, O. L.; MACEDO, L. Reflexões de professores sobre a educação física na educação infantil incluindo o referencial curricular nacional. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, 83-102, jan./jun. 2001.
- FONSECA, C. C.; VECCHI, R. L.; GAMA, E. F. A influência da dança de salão na percepção corporal. **Motriz**, Rio Claro, v.18 n.1, p.200-207, jan./mar. 2012.
- GALLAHUE, D.; OZMUN, J. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 2005.
- GALLARDO, J. S. P. (org.) **Educação física escolar**: do berçário ao ensino médio. 2. ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

GYOTOKU, K. Educação Física na educação infantil: uma prática regida por quem? **Trabalho de Conclusão de Curso** (graduação) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s.n.], 2007.

LE BOULCH, J. **Educação psicomotora**: a psicocinética na idade escolar. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 1988.

MELLO, A. S. *et al.* Educação Física na Educação Infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v.36, n.2, p.467-484, 2014.

MELLO, M. A. Educação Infantil e Educação Física, um binômio separado pelo movimento, mas qual movimento? **Anais 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED**, Caxambu, 2000. <<http://168.96.200.17/ar/libros/anped/0711P.PDF>> Acesso em: 24 out. 2017.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. 31ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PAULA, S. R.; FARIA, M. A. Afetividade Na Aprendizagem. **Revista Eletrônica Saberes da Educação** – Volume 1 – nº 1 – 2010. Disponível em: <<http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdfs/sandra.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2017.

POCHMANN, B. G.; NEUENFELDT, D. J. Educação Física na Educação Infantil: discutindo a formação inicial e o interesse de atuação de acadêmicos de Educação Física/Licenciatura neste nível de ensino. **Cinergis**;16(1):20-26, 2015.

RODRIGUES, M. **Manual teórico e prático de educação física infantil**. 8ª edição. São Paulo: Ícone, 2003.

RONCHI, F. M. A influência da Educação Física escolar para o desenvolvimento motor nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Monografia** - Especialização em Educação Física escolar. Diretoria de pós-graduação da Universidade do Extremo Sul Catarinense- UNESC. Criciúma, SC, Mar. 2010.

SAYÃO, D. T. **Infância, Prática de Ensino de Educação Física e Educação Infantil**. In: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M.(org.). Educação do Corpo e Formação de Professores: Reflexão sobre a prática de ensino de Educação Física. Florianópolis: ed. UFSC, 2002.

SIMÃO, M. B. Educação física na educação infantil: refletindo sobre a “hora da educação física”. **Revista Motrivivência**; Ano XVII, Nº 25, P. 163-172 Dez./2005.

SOUSA, E. S.; VAGO, T. M. A Nova LDB: Repercussões no ensino de Educação Física. **Revista Presença Pedagógica**, v. 3, n. 16, julho/agosto, 1997.

TRINDADE, M. N. P.; SILVA, T. N. M.; GUSMÃO, A. L. S.; SAMPAIO, A. P. M. Educação Física na Educação Infantil. **Anais 3º Congresso norte-brasileiro de Ciências do Esporte (CONCENO)**, Castanhal e Belém, dezembro, 2010. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/anais-norte.php>>. Acesso em: 24 out. 2017.

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

UCHÔGA, L. A. R.; PRODÓCIMO, E. Corpo e movimento na educação infantil. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. v. 14, n.3, p.222-232, jul/set, 2008.

VENÂNCIO, P. E. M.; RIBEIRO, H. L.; MATIAS, D. H. S.; CAMPBELL, C. S. G.; GUTIERRES FILHO, P. J. B. Aulas de Educação Física na melhora dos componentes psicomotores de crianças de 7 a 9 anos. **R. bras. Ci. e Mov**;24(2):55-62, 2016.

10.48209/978-16-89949-03-9

# ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Laura Mendes Rodrigues Fumagalli

Caroline Xavier Fialho

Veronica de Carvalho Vargas

Phillip Vilanova Ilha

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a população brasileira passou por grandes transformações sociais que resultaram em mudanças no padrão de saúde e no consumo alimentar, sendo que vários foram os fatores que influenciaram para a ocorrência de uma transição nutricional, entre eles, podemos destacar a inserção da mulher no mercado de trabalho, o crescimento da produção de alimentos ultraprocessados, que são práticos, mas prejudiciais à saúde, pois possuem inúmeras substâncias que promovem a obesidade (SANTOS *et al.* 2019).

A infância e a adolescência são as principais fases para estabelecer comportamentos e o melhor momento para se desenvolver hábitos de vida saudáveis (COLEONE *et al.* 2017). Haja vista que os hábitos alimentares fazem parte de um sistema cultural e social cheio de simbolismo, significados e classificações, de modo que nenhum alimento está isento das associações culturais que a sociedade impõe (CAMOZZI, 2011).

É sobretudo social a determinação do que se come ou bebe, o que é bom ou ruim, e esses hábitos são fortemente influenciados pelas experiências e pelos exemplos dos círculos de convivência (ACCIOLY, 2009). Nessa perspectiva, as escolhas alimentares são fortemente determinadas pela percepção das crianças e jovens quanto à alimentação adequada em seu contexto cultural.

Por essa razão que, de acordo com Souza *et al.* (2011), a promoção de hábitos saudáveis em crianças e adolescentes tem relevância estratégica e deve ser encarada como prioridade por todos os setores sociais. Assim, a escola apresenta-se como espaço privilegiado para ações que buscam ressignificar comportamentos.

Nessa perspectiva, o trabalho foi elaborado sobre o ponto de vista da realidade escolar e das vivências prévias dos alunos. O tema foi escolhido levando em consideração a necessidade emergente de conscientização sobre a temática da alimentação saudável. Nesse sentido, este estudo tem como objetivo a reflexão sobre a importância da alimentação saudável como forma de propiciar a adoção de um estilo de vida mais consciente no que se refere à alimentação.

## METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência de atividades desenvolvidas pela professora regente da turma e duas acadêmicas de educação física ao longo de um

trimestre, entre os meses de setembro e dezembro. As atividades foram realizadas uma vez na semana, nas aulas teóricas da disciplina de educação física, no contraturno, com duração de 4 horas. Os participantes do estudo foram 150 alunos, de cinco turmas, sendo quatro turmas do 6º e uma do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública da fronteira oeste do Rio Grande do Sul.

Nas atividades desenvolvidas, foram analisados e discutidos os hábitos alimentares dos alunos. Os quais foram coletados por meio de Registro Diário Alimentar (RDA), (FISBERG; MARCHIONI; COLUCCI, 2009), sendo que o próprio aluno reportava, no seu caderno, todo alimento (sólido e líquido) consumido diariamente. Esse registro foi realizado durante uma semana. Além do RDA, utilizou-se diário de campo, descrevendo o processo de desenvolvimento das atividades, bem como as discussões realizadas. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Partindo da preocupação da professora de educação física, ao observar que seus alunos tinham consumo frequente de doces, salgadinhos e refrigerantes, foi proposto que os alunos realizassem um registro diário alimentar, por uma semana, dos alimentos ingeridos ao longo do dia. Tais registros eram feitos pelo próprio aluno no seu caderno da disciplina.

Após realizou-se a análise dos dados e discussão dos resultados por turmas com a participação ativa dos alunos, constatando-se que:

- Os alunos elencaram apenas os requisitos biológicos da alimentação, dando ênfase à satisfação das necessidades nutricionais.
- Com relação às refeições produzidas e servidas pela escola, (30%) dos alunos referiram não as consumir, (50%) às vezes e (20%) sempre.

Dos 150 alunos do estudo, (80%) afirmaram que não realizavam a refeição do café da manhã antes de sair de casa para escola, sendo que a totalidade dos alunos revelaram que no lanche da manhã ingeriam salgadinhos, doces e refrigerantes. Os alunos relataram levar de casa para consumo na escola principalmente guloseimas, sendo (30%) biscoitos, (40%) salgadinhos e (30%) doces, de modo que (86%) salientaram levar de acompanhamento para o lanche, refrigerante ou suco industrializado.

No que concerne ao consumo de frutas, legumes ou verduras, (90%) evidenciaram não consumir legumes ou verduras, e (70%) consomem no máximo 2 porções de frutas ao longo do dia. De modo que (100%) no lanche da tarde e na ceia ingerem alguma guloseima. Esses resultados demonstram que os alunos têm hábitos alimentares inadequados, pois apresentam alto consumo de alimentos ultraprocessados que são ricos em substâncias prejudiciais à saúde, e um baixo consumo de alimentos marcadores de alimentação saudável como frutas, legumes e verduras.

De acordo com a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (2015), a prevalência do consumo de alimentos ultraprocessados entre adolescentes têm aumentado (COSTA *et al.* 2018). Fator esse que pode favorecer o sobrepeso/obesidade na adolescência, pois esses alimentos são ricos em sódio, açúcar, gorduras, tendo baixo ou nenhum teor de fibras, vitaminas e minerais. Pedraza *et al.* (2017), também relatou um alto consumo de alimentos não saudáveis em escolares, inclusive dentro do ambiente escolar, hábitos esses criados pelo consumo excessivo de alimentos ricos em açúcar como doces, guloseimas e refrigerantes.

Segundo Almeida e Navarro (2017), dentre os alimentos considerados restritos ou impróprios para o consumo, o refrigerante foi o mais consumido pelos escolares (55%). Esse tipo de alimento está cada vez mais acessível ao público por ser mais apazível, atrativo e por não demandar tempo de preparo (MELO *et al.* 2019). Há uma crescente busca por praticidade por parte da população que tem levado crianças e jovens a alimentar-se de forma inadequada, com alimentos que não nutrem adequadamente e não são saudáveis (LAROCA; CAMARGO, 2016).

Corroborando com os achados, Fumagalli *et al.* (2019) constataram, em seu estudo referente ao consumo de alimentos considerados marcadores de alimentação saudável, uma média de consumo de 1,98 de frutas e 2,28 de legumes/verduras diários. Consumo este que não atende às recomendações da Organização Mundial da Saúde, que sugere a ingestão de três porções de legumes/verduras e duas de frutas diárias para manutenção da saúde (MESSIAS *et al.* 2016).

Neste sentido, Santos *et al.* (2019), salientam que a alimentação inadequada acarreta uma série de complicações, levando à progressiva diminuição da desnutrição ao aumento do excesso de peso e à obesidade. Laroca e Camargo (2016) complementam enfatizando que uma alimentação inadequada pode causar fraqueza, falta de concentração, problemas de memória e, conseqüentemente, interferências no processo de aprendizagem.



Para Levy *et al.* (2010), normalmente esses hábitos alimentares impróprios vêm da infância e se tornam fatores de risco para o desenvolvimento de doenças na adolescência. Dessa forma, devido à inadequação na dieta, decorrente do aumento das necessidades energéticas e de nutrientes para atender à demanda do crescimento, a fase da adolescência pode ser considerada de risco nutricional (ENES; SLATER, 2010).

Conforme Viana; Fumagalli; Ilha (2020), no estudo com 222 escolares, os hábitos alimentares desses estavam em sua maioria classificados como “regulares” (77,6%), seguidos de “maus hábitos alimentares” (18%) e “bons hábitos alimentares” (4,4%). Esses dados reforçam que há uma tendência sobre os hábitos alimentares de adolescentes serem inadequados, não sendo um fato isolado. Os adolescentes tendem a não refletir e não se preocupar com o futuro referente às consequências de seus hábitos alimentares, que podem ser prejudiciais à saúde (PINTO, 2011).

Esses resultados foram apresentados e discutidos com os alunos, instigando-os a refletir sobre a realidade apresentada e, também, sugerir ações que pudessem modificar os panoramas alimentares desfavoráveis. Nessa dinâmica, como forma de dinamizar e facilitar o desenvolvimento das atividades, formaram-se 9 grupos de alunos.

Após um mês de dinâmicas, leituras, rodas de conversa, pesquisas e discussões dos grupos sobre a temática da alimentação saudável, eles apresentaram as propostas de trabalhos que gostariam de realizar, votaram e escolheram 3 ações para executar, sendo que: três grupos ficaram responsáveis por confeccionar uma horta suspensa na escola; três grupos por trazer propostas e realizar receitas saudáveis para apreciação de todos os colegas, explicando os benefícios dos ingredientes utilizados e; três grupos por confeccionar materiais informativos sobre alimentação saudável.

A criação da horta suspensa envolveu e agradou toda a comunidade escolar, contou com a participação de familiares, professores das demais disciplinas e com apoio da equipe diretiva. Os alunos cultivaram, moranginhos, temperos como: salsinha, cebolinha, manjerona e pimenta, e também alface, rúcula, tomate cereja, hortelã e boldo, de modo que as mudinhas foram conseguidas por meio de doações de pessoas da comunidade.

O grupo de culinária também contou com ajuda de familiares nas sugestões e no preparo de algumas receitas tais como: tortilha de espinafre, bolo integral de laranja, bolo de aveia, pão integral, chá preto com maçã, limonada, salada de frutas e sanduíche natural. Foram apresentas

diversificadas possibilidades de lanches e refeições saudáveis e, ainda por iniciativa própria, disponibilizaram receitas.

O grupo responsável pelo material informativo optou por realizar uma caminhada pelo quarteirão da escola, entregando nas casas os informativos confeccionados, procurando expor o que pesquisaram e aprenderam. Os alunos relataram que a criação da horta suspensa foi a experiência mais gratificante, pois todos os grupos participaram e, envolveu toda a escola para a importância da iniciativa e cuidados para a continuidade. As fotos abaixo apresentam a horta suspensa criada pelos alunos (Imagem 1).

**Imagem 1-** Foto da horta suspensa criada pelos alunos.



**Fonte:** Autores, 2019.

No decorrer das atividades desenvolvidas, foi possível observar mudanças nos hábitos dos alunos, de forma que foi se tornando frequente as escolhas mais saudáveis para os lanches antes e após a educação física, sendo gradativamente excluído o consumo durante as aulas, bem como tornou-se hábito levar a garrafinha de água.

Nem sempre os adolescentes possuem hábitos alimentares adequados, ou têm consciência sobre a importância de realizar uma alimentação saudável, em vista disso é de extrema relevância que a dimensão pedagógica esteja envolvida na promoção e na transformação das informações, provocando nos alunos uma nova organização de conhecimentos, com o intuito de que adotem um novo estilo de vida, com hábitos alimentares saudáveis. (LAROCA; CARMARGO, 2016).

De acordo com Accioly (2009), o professor é uma importante referência de comportamento para os alunos, bem como é promotor de ações que propiciem a aprendizagem de hábitos alimentares adequados, sendo necessário no processo envolver a criança, a família e a comunidade na qual está inserida. Nessa perspectiva, Schimitz *et al.* (2008), consideram imprescindível o envolvimento, além dos alunos, também da comunidade escolar para a sustentabilidade das ações de promoção da alimentação saudável.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Durante as aulas de educação física, os alunos tinham o costume de levar alimentos e bebidas com alto teor nutricional demonstrando desconhecimento sobre alimentação saudável. Por meio das atividades desenvolvidas, os alunos aprenderam sobre hábitos alimentares, adquirindo consciência sobre escolhas alimentares mais saudáveis para o seu dia a dia.

Constatou-se que as atividades pedagógicas diversificadas sobre alimentação uniram a teoria e a prática de forma contextualizada, facilitando, dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais significativo para os alunos. Este estudo demonstra que o professor deve utilizar diferentes estratégias de ensino na tentativa de alcançar o envolvimento do maior número possível de alunos e da comunidade escolar para que seus objetivos sejam consolidados.

Sugere-se que mais práticas pedagógicas e que outros estudos sejam realizados com os adolescentes na tentativa de propiciar maior reflexão na escolha de alimentos saudáveis, bem como para identificar possíveis fatores de risco para os comportamentos alimentares inadequados, investigando os demais fatores envolvidos na manifestação desse fenômeno.

**REFERÊNCIAS**

ACCIOLY, E. A escola como promotora da alimentação saudável. **Ciência em Tela**, v. 2, n.2. p. 1- 9, 2009. Disponível em: <<https://bitlybr.com/lXea3YJe>>. Acesso em: 22 abr. 2019.

ALMEIDA, I. C. O.; NAVARRO, F. Caracterização do estado nutricional, atividade física e alimentação de escolares entre 9 e 10 anos da rede pública de ensino de Coimbra- MG. **Revista brasileira de Nutrição Esportiva**, v. 11, n. 63, p. 327- 338, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/37Az7JJ>>. Acesso em: 22 abr. 2019.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdos**. Edições 70, São Paulo: 2011.

CAMOZZI, A. B. Q. **Alimentação saudável na escola: uma construção coletiva?** 2011. 96f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Nutrição da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

COLEONE, J. D.; KÜMPELB, D. A.; ALVES, A. L. S.; MATTOS, C. B. Perfil nutricional e alimentar de escolares matriculados em uma escola municipal. **Ciência & Saúde**, v. 10, n. 1, p.34- 38, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2wjOA0M>>. Acesso em: 8 abr. 2019.

COSTA, C. S.; FLORES, T. R.; WENDT, A.; NEVES, R. G.; ASSUNÇÃO, M. C. F.; SANTOS, I. S. Comportamento sedentário e consumo de alimentos ultraprocessados entre adolescentes brasileiros: Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), 2015. **Caderno Saúde Pública**, v.34, n.3, p. 1- 12, 2018. Disponível em:<<https://bit.ly/2Hz07Pm>>. Acesso em: 8 abr. 2019.

ENES, C.C.; SLATER, B. Obesidade na adolescência e seus principais fatores determinantes. **Revista brasileira de Epidemiologia**, v. 13, n.1, p. 163- 171, 2010. Disponível em: <<https://bitlybr.com/qHUTwX>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

FISBERG, M. R.; MARCHION, D. M. L.; COLUCCI, A. C. A. Avaliação do consumo alimentar e da ingestão de nutrientes na prática clínica. **Arquivos Brasileiros de Endocrinologia e Metabologia**, v. 53, n. 5, p. 617- 624, 2009. Disponível em:<<https://bitly.com/YFDjM>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

FUMAGALLI, L. M. R. SANTOS, T. L.; VARGAS, V. C.; ILHA, P. V. Conhecimentos e comportamentos relacionados à saúde de escolares. **Revista InsignareScientia**, v. 2, n. 4, p. 100- 118, 2019. Disponível em <<https://bit.ly/327TT2m>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

LAROCA, R.; CAMARGO, A. T. Alimentação saudável: importância também na adolescência. In. **Os desafios da escola pública Paranaense, na perspectiva do professor**. (Orgs) Secretaria de Educação, Paraná, 2016. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_artigo\\_cien\\_uepg\\_rafaelalaroca.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_cien_uepg_rafaelalaroca.pdf)>. Acesso em: 13 de jan. de 2020.

LEVY, R. B.; CASTRO, I. R. R.; CARDOSO, L. O.; TAVARES, L. F.; SARDINHA, L. M.

V.; GOMES, F. S.; COSTA, A. W. N. Consumo e comportamento alimentar entre adolescentes brasileiros: Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), 2009. **Ciência & Saúde**, v. 15, n. 2, p. 3085- 3097, 2010. Disponível em: <<https://bitlybr.com/5QHgIe>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

MELO, J. C. B.; LUSTOZA, G. F.; IBIAPINA, D. F. N.; LANDIM, L. A. R. S. Influência da mídia no consumo de alimentos ultraprocessados e no estado nutricional de escolares. **Revista eletrônica Acervo Saúde**, v. 29, n. 1016, p.1- 7, 2019. Disponível em: <<https://bitlybr.com/IbvUQ5dz>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

MESSIAS, C. M. B. O.; MENDES, M. L. M.; SANTOS, C. N.; SILVA, E. I. G.; MARTIM, W. C. Consumo de frutas, legumes e verduras por adolescentes de uma escola pública de Petrolina - Pernambuco. **Adolescência & Saúde**, v.13, n.4, p.81- 88, 2016. Disponível em: <<http://twixar.me/mpdn>>. Acesso em: 5 abr. 2019.

PEDRAZA, D. F.; SILVA, F. A.; MELO, N. L. S.; ARAUJO, E. M. N.; SOUSA, C. P. C. Estado nutricional e hábitos alimentares de escolares de Campina Grande, Paraíba, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 22, n. 2, p. 469-477, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/37CHt3M>>. Acesso em: 7 mai. 2019.

PINTO, C. M. B. **Obesidade na adolescência: um estudo sobre causas e hábitos alimentares**. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia). 13f. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2011.

SANTOS, D. S.; CARNEIRO, M. S.; SILVA, S. C. M.; AIRES, C. N.; CARVALHO, L. J. S.; COSTA, L. C. B. Transição nutricional na adolescência: uma abordagem dos últimos dez anos. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 20, n. 477, p. 2- 6, 2019. Disponível em: <<https://bitlybr.com/Lkyl3z0A>>. Acesso em: 30 jan. 2020.

SCHMITZ, B. A. S.; RECINE, E.; CARDOSO, G. T.; SILVA, J. R. M.; AMORIM, N. F. A.; BERNARDON, R.; RODRIGUES, M. L. C. F. A escola promovendo hábitos alimentares saudáveis: uma proposta metodológica de capacitação para educadores e donos de cantina escola. **Caderno de Saúde Pública**, v. 24, n. 2, p. 312- 322, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v24s2/16.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2020.

SOUZA, E. A.; FILHO, V. C. B.; NOGUEIRA, J. A. D.; JUNIOR, M. R. A. Atividade física e alimentação saudável em escolares brasileiros: revisão de programas de intervenção. **Caderno de Saúde Pública**. São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/38Zn1v1>>. Acesso em: 30 jan. 2020.

VIANA, R.; FUMAGALLI, L. M. R.; ILHA, P. V. Estado nutricional e fatores relacionados de escolares. **Research, Society and Development**, v. 9, n.1, p. 1- 14, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/37AgRAp>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

## **CURRÍCULO RESUMIDO DOS AUTORES:**

### **Allison Pintos Sabedra**

Licenciado em Educação Física pela Universidade da Região da Campanha, Mestrando em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Pampa. Professor na Escola Municipal de Ensino Fundamental Moacyr Ramos Martins. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Estágio e Formação de Professores - GEPEF - UNIPAMPA. Integrante do Grupo Colaborativo de Estudo e Pesquisa: FLEXILHAS.

*E-mail:* allisonsabedra@unipampa.edu.br

### **Amanda Machado Teixeira**

Graduada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Doutoranda e Mestra em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Atualmente é professora contratada da rede pública municipal de Uruguaiana/RS, com atuação na Educação Infantil. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Estágio e Formação de Professores - GEPEF - UNIPAMPA e Grupo de Estudos em Nutrição, Saúde e Qualidade de Vida - GENSQ. *E-mail:* amandateixeira.m@gmail.com

### **Andrelize Ferreira Corrêa**

Licenciada em Educação Física (2019) pela Universidade Federal do Pampa e integrante do Núcleo de Pesquisa em Ensino de Fisiologia (NuPEF).

*E-mail:* andrelize-05@hotmail.com

### **Bruna Herrera Vieira**

Licenciada em Educação Física (2019) pela Universidade Federal do Pampa.

*E-mail:* brunaherrerav@gmail.com

### **Camila Pereira Burchard**

Graduada em Ciências Biológicas. Mestra e doutoranda em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Pampa. Atualmente é professora regente de Biologia e Ciências pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul - 32ª CRE. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Estágio e Formação de Professores - GEPEF e Grupo de Estudos em Nutrição, Saúde e Qualidade de Vida - GENSQ.

*E-mail:* camila.burchard@gmail.com

### **Carlos Eduardo Izaguirre da Silva**

Bacharel em Fisioterapia; Licenciado em Educação Física; Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Pampa. *E-mail*: eduizaguirre@yahoo.com.br

### **Caroline Xavier Fialho**

Acadêmica do curso de Educação Física - Universidade Federal do Pampa; Integrante do Grupo de Estudos em Educação Física e Esportes - GEEFE- UNIPAMPA/Uruguaiana.

*E-mail*: cxfcaryl@gmail.com

### **Cátia Silene Carrazoni Lopes Viçosa**

Graduada em Ciências da Natureza. Doutoranda e Mestra em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – UNIPAMPA. Integrante do Grupo de Pesquisa intitulado Grupo de Estudos em Nutrição, Saúde e Qualidade de Vida - GENSQL. *E-mail*: catialopes00@gmail.com

### **Danieli Medeiros**

Licenciada em Educação Física e Especialista em Saúde Coletiva pelo Programa de Residência Integrada Multiprofissional em Saúde pela Universidade Federal do Pampa. Professora da rede municipal de ensino de Uruguaiana/RS, com atuação na Educação Infantil.

*E-mail*: danielimedeiros13@gmail.com

### **Diego de Matos Noronha**

Licenciado em Educação Física e Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da UNIPAMPA. Integrante do Grupo de Pesquisa Tuna – Gênero, Educação e Diferença e Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (NEABI/Uruguaiana). *E-mail*: noronha.educfisica@gmail.com

### **Erik Marques Alderete**

Acadêmico do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa; Integrante do Grupo de Estudo em Educação Física e Esportes GEEFE.

*E-mail*: erik.alderete135@gmail.com

### **Eva Célia Gonçalves Nunes**

Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Especialista em Neurociência Aplicada à Educação pela Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. Atualmente é Diretora da Escola Municipal de Educação Infantil Monteiro Lobato de Uruguaiana/RS. *E-mail*: celi.ag@hotmail.com

### **Fernanda Cristina Foss de Zorzi**

Bacharel em Enfermagem pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUI. Mestra em Políticas Públicas pela UNIPAMPA. Especialista em Saúde Pública pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão - IBPEX; Especialização em Enfermagem do Trabalho pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER; Doutoranda em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde- PPGECQVS pela Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. Integrante dos grupos: Grupo de Estudos e Pesquisas em Estágio e Formação de professores - GEPEF; Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação - GRUPI; e Grupo de Pesquisa Laboratório de Políticas Públicas e Territórios Fronteiriços - LABPOLITER.

*E-mail*: fcdezorzi@gmail.com

### **Gustavo Dias Ferreira**

Bacharel em Fisioterapia (Universidade Católica de Pelotas). Mestrado e Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Fisiologia (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Professor Adjunto do Curso de Fisioterapia e do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas e Membro da Sociedade Brasileira de Fisiologia.

*E-mail*: gusdiasferreira@gmail.com

### **Helter Luiz da Rosa Oliveira**

Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Pampa e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da UNIPAMPA. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Promoção e Educação em Saúde (GEPPE) e Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (NEABI/Uruguaiana). Professor contratado de Educação Física da rede municipal de ensino de Uruguaiana/RS.

*E-mail*: helter.oliveira@hotmail.com



### **Jaqueline Copetti**

Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria; Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas; Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela UFSM. Professora do Magistério Superior da Universidade Federal do Pampa, atuando no Curso de Licenciatura em Educação Física e como Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Estágio e Formação de Professores - GEPEF.

*E-mail:* jaquelinecopetti@unipampa.edu.br

### **Jean da Silva Carvalho**

Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Integrante do Grupo de Pesquisa em Neuromecânica Aplicada (GNAP).

*E-mail:* jeancarvalhourg@gmail.com

### **Juliana Borges Medina**

Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Mestranda do Programa Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (UNIPAMPA/Uruguaiana). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Estágio e Formação de Professores-GEPEF e do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas de Ensino - GIPPE.

*E-mail:* julianamedina5@hotmail.com

### **Laura Mendes Rodrigues Fumagalli**

Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - *Campus* Uruguaiana. Doutoranda e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação de Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde- Universidade Federal do Pampa; Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Estágio e Formação de Professores-GEPEF e do Grupo de Estudos em Educação Física e Esportes - GEEFE. Professora Regente de Classe de Educação Física da Rede Municipal de Uruguaiana/RS.

*E-mail:* prof.laurafumagalli@gmail.com

**Letícia Corrêa Vaz**

Licenciada em Educação Física e mestranda do Programa Multicêntrico de Pós-Graduação em Ciências Fisiológicas (PMPGCF) pela Universidade Federal do Pampa. Integrante do Núcleo de Pesquisa em Ensino de Fisiologia (NuPEF). *E-mail:* leticiavaz13@gmail.com

**Lidiele Roque Bueno**

Licenciada em Educação Física e Mestranda do PPG Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Promoção e Educação em Saúde da Universidade Federal do Pampa. *E-mail:* lidielebueno89@gmail.com

**Marcio Alessandro Cossio Baez**

Licenciado em Educação Física (UFSM); Mestre e Doutor em Educação (PUCRS); Técnico Desportivo da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA; participante do Grupo de Estudo em Educação Física e Esportes GEEFE. *E-mail:* marciocossiobaez@hotmail.com

**Marco Aurélio Canaparro Teixeira**

Discente do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA; participante do Grupo de Estudo em Educação Física e Esportes GEEFE. *E-mail:* marcoaurelio4214@hotmail.com

**Maria Elisabeth Valls de Moraes**

Graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialização em Educação Ambiental na Universidade Federal do Pampa. Atua na Rede Municipal de Ensino de Uruguaiana na área de Educação Física. Integrante do grupo de pesquisa TUNAgênero, educação e diferença da UNIPAMPA/ *Campus* Uruguaiana.

*E-mail:* melisabethmoraes@gmail.com

**Maristela Machado Cardoso**

Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS e Especialização em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. Atualmente é vice-Diretora da Escola Municipal de Educação Infantil Monteiro Lobato de Uruguaiana/RS. *E-mail:* maris.machado.cardoso@gmail.com

### **Mayara Ávila Vallenoto**

Licenciada em Letras (UNOPAR) e Especializanda em Atendimento Educacional Especializado (FAEL). Professora da Educação Básica no município de Uruguaiana/RS.

*E-mail:* vallenoto.may@hotmail.com

### **Nathalie Yelena Plucinski Cardoso Ribas**

Licenciada em Educação Física e Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Pampa. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Promoção e Educação em Saúde da UNIPAMPA.

*E-mail:* naath.plucinski@gmail.com

### **Patrícia Becker Engers**

Licenciada em Educação Física; Mestra em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas; Doutoranda do PPG em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da UNIPAMPA. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Estágio e Formação de Professores – GEPEF e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Promoção e Educação em Saúde - GEPPEPES.

*E-mail:* patriciaengers@outlook.com

### **Paula Ernestina Leal de Oliveira Cardoso**

Pedagoga (Fael); Mestra em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (Unipampa); Integrante do Núcleo de pesquisa em Ictiologia e Limnologia e Aquicultura da Bacia do Rio Uruguai Membro do grupo NUPI-LABRU - Unipampa e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Estágio e Formação de Professores – GEPEF; Professora na Educação Básica no município de Uruguaiana/RS.

*E-mail:* pcardoso525@gmail.com

### **Phillip Vilanova Ilha**

Licenciatura plena em Educação Física - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutor e Mestre em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professor do magistério superior da Universidade Federal do Pampa e docente permanente do Programa de Pós-graduação de Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Unipampa. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Estágio e Formação de Professores (GEPEF) e Líder do Grupo de Estudos em Educação Física e Esportes (GEEFE) - Unipampa/Uruguaiana. *E-mail:* phillip@unipampa.edu.br

### **Raquel Cristina Braun da Silva**

Graduada em Fisioterapia pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Unipampa. Integrante do Grupo de Pesquisa Tuna – Gênero, Educação e Diferença. Professora Substituta no Curso de Fisioterapia na Universidade Federal do Pampa, *Campus* Uruguaiana/RS. *E-mail*: raquel\_criis@hotmail.com

### **Raquel Ruppenthal**

Graduada em Ciências Biológicas, doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde/UFSM. Professora Adjunta na Universidade Federal do Pampa/*Campus* Uruguaiana, docente da Licenciatura Ciências da Natureza e docente permanente do Programa de Pós-Graduação de Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Unipampa. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Estágio e Formação de Professores (GEPEF-UNIPAMPA) e do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação (GRUPI-UNIPAMPA). Vice-líder do Grupo Colaborativo de Estudo e Pesquisa: FLEXILHAS. *E-mail*: raquelruppenthal@unipampa.edu.br

### **Renata Godinho Soares**

Licenciada em Educação Física pela Universidade da Região da Campanha - *Campus* Alegrete. Mestra e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Pampa - *Campus* Uruguaiana. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Estágio e Formação de Professores (GEPEF) e do Grupo Colaborativo FLEXILHAS. *E-mail*: renatasoares1807@gmail.com

### **Sabrina Dornelles Paz**

Licenciada em Educação Física e Especialista em Atividade Física e Saúde pela Universidade Federal do Pampa. Professora da rede municipal de ensino de Uruguaiana/RS, com atuação na Educação Infantil. *E-mail*: sabrinadornellesp@gmail.com

### **Sara Lima Pereira Corrêa**

Graduada em Fisioterapia pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – *Campus* Uruguaiana/RS. Foi bolsista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Estágio e Formação de Professores (GEPEF) UNIPAMPA – Uruguaiana/RS. *E-mail*: saralimacorrea2065@gmail.com

### **Susane Graup**

Licenciada Plena em Educação Física, Mestre em Educação Física e Doutora em Engenharia da Produção na área de Ergonomia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Curso de Licenciatura em Educação Física e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). *E-mail*: susigraup@gmail.com

### **Tainá Fernandes**

Acadêmica do curso de Fisioterapia da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – *Campus* Uruguaiana/RS. Bolsista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Estágio e Formação de Professores (GEPEF) UNIPAMPA – Uruguaiana/RS. *E-mail*: tainaf543@gmail.com

### **Taise Acunha Escobar**

Pedagoga (UNOPAR), Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional e Educação Especial Inclusiva (Faculdade São Fidélis), em Neurociência Aplicada à Educação (Unipampa) e em Gestão Educacional (UFSM). Professora da Educação Básica no município de Uruguaiana/RS. *E-mail*: taiseescobar@gmail.com

### **Tatiane Motta da Costa e Silva**

Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Mestre em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Unipampa. Integrante do Grupo de Pesquisa Tuna – Gênero, Educação e Diferença, Grupo de Estudos e Pesquisa em Promoção e Educação em Saúde (GEPPE) e Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (NEABI/Uruguaiana). *E-mail*: tatianemottaesilva@gmail.com

### **Veronica de Carvalho Vargas**

Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física - Universidade Federal do Rio Grande do Sul- Porto Alegre, Mestre em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação de Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde - Universidade Federal do Pampa. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Estágio e Formação de Professores (GEPEF) - Unipampa e do Grupo de Educação Física e Esportes (GEEFE) - Unipampa/ Uruguaiana. Professora Regente de Classe de Educação Física da Rede Municipal e Estadual de Uruguaiana/ RS.  
*E-mail*: veronicadecarvalhovargas@gmail.com

# **SOBRE AS ORGANIZADORAS**

## **JAQUELINE COPETTI**



**Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (2003); Especialização em Ciência do Movimento Humano pela UFSM (2005); Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas (2009); Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela UFSM (2013). Professora do Magistério Superior da Universidade Federal do Pampa, atuando no Curso de Licenciatura em Educação Física e como Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Estágio e Formação de Professores - GEPEF. Trabalha com as áreas de Educação Física escolar, Educação e Saúde, Formação de Professores, Inclusão e Ensino.**

**E-mail: [jaquelinecopetti@unipampa.edu.br](mailto:jaquelinecopetti@unipampa.edu.br)**

**ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4838-1810>**

**Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1554363972064498>**

## **RENATA GODINHO SOARES**



**Licenciada em Educação Física pela Universidade da Região da Campanha - Campus Alegrete (2011); Especialização em Atividade Física e Saúde pela Universidade Federal do Pampa - Campus Uruguaiana (2018); Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Pampa - Campus Uruguaiana (2021); Doutoranda no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Pampa (2021). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Estágio e Formação de Professores (GEPEF) e Grupo Colaborativo Flexilhas. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em esportes, recreação e saúde; Processos de Ensino-Aprendizagem utilizando Metodologias Ativas; e Formação de Professores.**

**E-mail: [renatasoares1807@gmail.com](mailto:renatasoares1807@gmail.com)**

**ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2386-2020>**

**Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6313625186292501>**

## **SARA LIMA PEREIRA CORRÊA**



**Graduada em Fisioterapia pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Campus Uruguaiana/RS. Foi bolsista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Estágio e Formação de Professores (GEPEF) UNIPAMPA – Uruguaiana/RS.**

**E-mail: [saralimacorreia2065@gmail.com](mailto:saralimacorreia2065@gmail.com)**

**ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4725-1056>**

**Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1469862903945361>**



## **TAINÁ FERNANDES**



**Acadêmica do curso de Fisioterapia da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Campus Uruguaiana/RS. Bolsista IC CNPq do Grupo de Estudos e Pesquisa em Estágio e Formação de Professores (GEPEF) UNIPAMPA – Uruguaiana/RS.**

**E-mail: [tainafernandes.aluno@unipampa.edu.br](mailto:tainafernandes.aluno@unipampa.edu.br)**

**ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8037-8075>**

**Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4677885822887152>**

# ARCO

EDITORES



[www.arcoeditores.com](http://www.arcoeditores.com)



[/arcoeditores](https://www.instagram.com/arcoeditores)



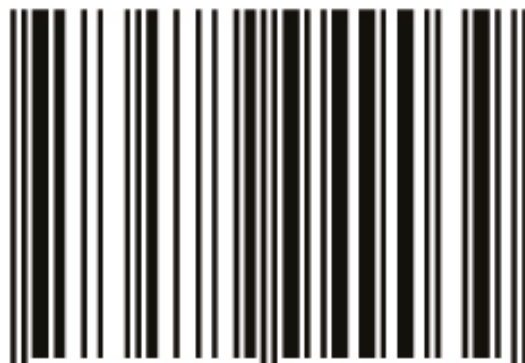
[@arcoeditores](https://www.facebook.com/arcoeditores)



[contato@arcoeditores.com](mailto:contato@arcoeditores.com)

ISBN: 978-65-89949-03-9

**BR**



9 786589 949039