

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS**

Bheatriz Soares Alves Ventura

DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: experiências no Programa de
Residência Pedagógica

VITÓRIA
2019

Bheatriz Soares Alves Ventura

DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: experiências no Programa de Residência Pedagógica

Trabalho de conclusão de curso, apresentado ao Curso de graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

Orientadora: Prof. Dr^a. Ana Carolina Capellini Rigoni.

VITÓRIA
2019

Bheatriz Soares Alves Ventura

DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: experiências no Programa de
Residência Pedagógica

Trabalho de conclusão de curso, apresentado
ao Curso de graduação em Educação Física da
Universidade Federal do Espírito Santo, como
requisito para obtenção do título de Licenciado
em Educação Física.

Aprovada em: 04 de dezembro de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA

Ana Carolina C. Rigoni

Prof.^a. Dr.^a. Ana Carolina Capellini Rigoni
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Mariana Zuaneti

Prof.^a. Dr.^a. Mariana Zuaneti Martins
Universidade Federal do Espírito Santo

Ubirajara de Oliveira
Prof. Dr. Ubirajara de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades.

À Universidade Federal do Espírito Santo, pela oportunidade de fazer o curso. Ao corpo docente, à direção e à administração.

À minha orientadora, pelo empenho dedicado à elaboração deste trabalho.

À minha família, pelo amor, incentivo e apoio incondicional.

À todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

RESUMO

Este trabalho é fruto do relato das experiências vivenciadas ao longo de minha participação no projeto de Residência Pedagógica, na sub-área de Educação Física, durante o período de outubro de 2018 a dezembro de 2019, em uma Escola Estadual da Serra - ES. O relato descreve as diversas situações que presenciei e vivenciei durante o Programa e o modo como lidei com cada uma delas, a fim de compreender a realidade escolar e, especificamente, a realidade da Educação Física na escola. Mais do que isso, ao longo deste relato, o objetivo foi refletir sobre a minha trajetória na formação e na prática docente. Neste sentido, as análises passaram por questões que dizem respeito aos currículos, aos estágios supervisionados e à relação entre teoria e prática.

Palavras-Chave: Residência pedagógica; Formação; Prática Docente.

LISTA DE FIGURA

FIGURA 01 – quadra.....	19
FIGURA 02 - - pátio do lado da quadra.....	20
FIGURA 03 - - Pátio externo sem quadra.....	21
FIGURA 04 - Pátio interno/refeitório.....	21
FIGURA 05 - Aula de ginástica acrobática - 1M03.....	31
FIGURA 06 – Dança circular – 1M03.....	32
FIGURA 07- Aula de Forró - 1M03.....	37

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	09
2. O PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGOGICA.....	13
3. METODOLOGIA	17
4. DESENVOLVIMENTO DO PRP.....	21
4.1. Encontros na UFES e contato com a professora preceptora.....	21
4.2. A escola.....	22
4.3. Ambientação.....	26
4.4. Planejamento.....	28
4.5. As intervenções.....	32
5. ANALISE DOS OBJETIVOS DO PRP.....	41
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
7. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	49
8. APÊNDICE.....	52

INTRODUÇÃO

Por este trabalho ser um “relato de experiência” compreendo que é fundamental contar um pouco sobre minha relação com a Educação Física (EF), lembrando memórias sobre minha participação nas aulas, os professores que tive ao longo da fase escolar, alguns acontecimentos que me marcaram de alguma maneira e que, de alguma forma, influenciaram em minhas escolhas e trajetória de formação.

De acordo com Figueiredo (2008), as experiências sócio corporais vivenciadas e construídas por nós durante as trajetórias no Ensino Fundamental e Médio possuem uma parcela significativa de influência na escolha do curso e no decorrer da formação.

No final do meu ensino fundamental, já tendo decidido qual profissão seguir, passei a observar os professores de EF com um olhar mais atento em todos os momentos do decorrer dos meus estudos na educação básica.

Desde o início de minha educação básica, sempre fui muito ativa nas aulas de EF, sendo, inclusive, intitulada de “chata” pelos meus colegas de classe, pois insistia em jogar futebol com eles. Isso acabou gerando atrito, pois para eles futebol não era coisa para meninas. Para lidar com essa situação, o professor dividiu as meninas em times e criou regras em que os meninos precisavam interagir com as meninas no jogo. Essa atitude quebrou, pelo menos um pouco, a separação de gêneros, ao criar estratégias para intervir e alterar a realidade fazendo com que as meninas participassem do futebol. Talvez, essa tenha sido a principal atitude que fez com que esse professor ficasse “marcado” na minha memória.

Outra professora foi importante na minha história, pois participava dos jogos com os alunos e isso lhes deixaram surpresos. Naquela época, nós, meninas, pudemos perceber que uma mulher também poderia jogar bola e ser boa nas aulas de EF, que futebol não era apenas para meninos.

No final do Ensino Fundamental II, minha escola realizou um passeio com a turma para um clube aquático, no qual o professor de EF estava presente. Ao perceber que alguns alunos não sabiam nadar, ele aproveitou a oportunidade e ensinou a natação. É algo que parece simples, mas me marcou pelo fato de que, naquele

momento, ele não tinha obrigação de ensinar, porém mesmo assim ajudou os alunos a aprenderem as primeiras técnicas.

Já no Ensino Médio, as minhas aulas de EF não foram satisfatórias, uma vez que os professores se encontravam desmotivados e os alunos desinteressados. Esta é uma realidade que está presente em muitas instituições e podem decorrer de vários fatores, como por exemplo, do desinvestimento pedagógico¹ dos professores, que perto da aposentadoria deixam de se preocupar com suas intervenções pedagógicas. Há, ainda, aqueles professores que mesmo não estando no fim da carreira abdicam de intervenções concretas, deixando os alunos fazerem o que querem durante as aulas. Eles são conhecidos pela famosa expressão “rola bola”.

Ao concluir o Ensino Médio, realizei a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o processo seletivo na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) para o curso de Licenciatura em Educação Física. Ao contrário de muitos estudantes da minha turma, desde o início possuía total noção de como era o curso e de como seria minha área de atuação após concluir.

Nos primeiros dias na faculdade, os professores costumavam fazer a seguinte pergunta: “porque você escolheu esse curso?” A minha resposta era bem simples e direta: *sempre tive ligação com esporte, já pratiquei diversas modalidades e sempre me identifiquei com a EF na escola. Por ter tido alguns professores ruins, enquanto estudante me propus a mudar esse paradigma e ser uma professora melhor do que os que já tive.*

No decorrer do curso, fui me aproximando mais do exercício da profissão de professora de EF e percebendo que a condição do professor e da Educação pública é complicada. Hoje, apesar de não ser justificativa, entendo melhor a questão do desinvestimento pedagógico e percebo, ainda, que aquele meu pensamento, do início do curso já se alterou, pois ao me deparar com as dificuldades escolares, compreendo que não é tão simples mudar essa realidade.

¹ Termo elaborado por Huberman em 1995. “caracteriza-se pelo não cumprimento das funções da docência e, em muitos casos, apenas administração do material pedagógico” (2018, Souza, Nascimento e Fensterseifer)

Ao longo dos semestres, percebi que uma parte dos professores parecia falar com muita propriedade sobre a realidade escolar, trazendo os desafios e as dificuldades que poderíamos encontrar, sendo algumas de extrema importância. Ao mesmo tempo, a sensação que alguns colegas e eu tínhamos era de que alguns desses professores não tinham experiência no “chão da escola”, tendo como base, apenas as literaturas. Entender isso me levou, pela primeira vez, a questionar a relação entre teoria e prática e me atentar para o “abismo” entre a Universidade e a escola.

Outro ponto que percebi durante esse período, foi a ênfase dada para que os graduandos prosseguissem na formação continuada. Ao perceber isso passei a participar de projetos de ensino no próprio curso, em que auxiliava alunos e professores no percurso de formação. Busquei estas novas oportunidades com o intuito de adquirir novas experiências e tentar “me encontrar” no curso.

Por fim, tive a oportunidade de iniciar como “aluna residente” no Programa de Residência pedagógica (PRP)², no qual permaneci até o final da minha formação. O PRP é integrado com a Política Nacional de Formação de Professores e pretende inserir o licenciando na escola, dialogando e refletindo sobre as relações entre as atividades de formação docente e as práticas pedagógicas. O programa visa, ainda, aperfeiçoar e valorizar a formação de professores e a formação continuada.

Participar do PRP foi tão significativo para mim que acabou se tornando, também, objeto de estudo deste TCC. Com vista a elaborar um Relato de Experiência, o objetivo deste trabalho foi descrever minha trajetória como aluna residente do PRP, desde o processo de observação/ambientação até o final do programa, analisando e refletindo sobre o seu impacto na minha formação e atuação docente. Busquei, ao longo das narrativas e descrições, estabelecer algumas pontes entre as diversas disciplinas do currículo de formação da Licenciatura em EF e os objetivos do projeto institucional e do subprojeto de EF, no PRP. Ao longo deste relato, busquei dialogar com autores que estudam os processos de formação e prática docente, tais como Pimenta (1995), Figueiredo (2008), Bondia (2002), entre outros.

² Oferecida pela CAPES na Universidade federal do Espírito Santo.

2. O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O Programa de Residência Pedagógica é integrado com a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo o aprimoramento do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura. Atualmente, abrange os cursos de Artes, Biologia, Física, Matemática, Educação Física, Geografia, História, Sociologia, Língua Portuguesa e Pedagogia. O PRP possui o intuito de promover a imersão do licenciando na escola de educação básica.

O PRP é organização por um projeto institucional, no qual se encontram os objetivos gerais/específicos e as orientações a serem seguidas pelos subprojetos de cada área. Sendo assim, apresento aspectos essenciais para o entendimento do projeto institucional da UFES e do subprojeto do curso de Educação Física.

O PRP busca a imersão do licenciando na sala de aula, com o acompanhamento por um professor da escola com experiência na área de ensino e orientada por um docente da sua Instituição Formadora. O projeto entende que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve garantir, aos seus egressos, habilidades e competências que permitem realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica, compreendendo que o licenciando já move saberes e constrói e reconstrói conhecimentos.

O PRP tem como objetivos gerais de acordo com o edital N.º 07/2018³:

1. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnósticos sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
2. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
3. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;

³ Edital encontrado no site: <http://www.prograd.ufes.br/programa-residencia-pedagogica>. Acessado dia 27/01/2019.

4. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (UFES, 2018)

Desse modo, o PRP procura dialogar e refletir sobre as relações entre as atividades docentes e as práticas pedagógicas e sobre a própria práxis dos futuros professores, buscando, dessa forma, contribuir para melhorar a compreensão da universidade sobre a necessidade do trabalho na escola. Para além, o projeto busca a formação de um professor crítico e reflexivo, que produz uma prática de ensino inovadora na e para a escola; que pensa as necessidades do contexto histórico-social, num movimento entre as escolas e as instituições de ensino superior, fazendo um exercício de reflexão e ressignificação dos currículos.

Com base no projeto institucional, o subprojeto de educação física apresenta os seguintes objetivos:

Objetivo geral – Possibilitar ao licenciando (residente) e ao professor da rede básica de ensino (preceptor) o diálogo e a troca de experiências, integrando os conhecimentos produzidos no âmbito da formação (teoria) e aqueles produzidos no cotidiano da prática profissional.

Objetivos específicos

1. Desenvolver práticas formativas inovadoras junto ao componente curricular Educação Física em instituições escolares, considerando o fortalecimento da formação inicial de professores, a formação contínua de docentes e as ações colaborativas entre Universidade e Escola;
2. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de educação física, por meio do desenvolvimento de projetos que veiculem pesquisa e intervenção, capazes de conduzir o licenciando a exercitar a docência como uma forma de autoria e como um constante exercício de pesquisa sobre a própria prática;
3. Aproximar o futuro professor de educação física da realidade profissional da educação básica, incentivando-o a construção/ reconstrução de saberes docentes;
4. Desenvolver atividades de intervenção que superem os modelos tradicionais da educação física - conhecidas como “rola bola” e “não aula” –, bem como estratégias que sejam capazes de superar as práticas de desinvestimento pedagógico;
5. Estabelecer ações em que o licenciando reconheça e avalie os atuais cenários curriculares bem como a política da educação básica, construindo/reconstruindo e mobilizando conhecimentos teóricos e práticos para atuar nessas realidades;
6. Conscientizar o licenciando residente da necessidade de uma intervenção pedagógica que tenha como base as perspectivas críticas da

educação física escolar, bem como da demanda constante de atualização do conhecimento, tornando sua própria prática profissional uma fonte de pesquisa e aprendizagem. (SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA)

Neste sentido, percebemos que a ideia principal do Programa é realizar um diálogo entre licenciando e professor da escola, propondo uma interação entre as experiências de ambos, a fim de promover debates e reflexões sobre todo o processo. É um programa que objetiva complementar o currículo, aperfeiçoar e valorizar a formação de professores, superar a distância entre a teoria e a prática na formação dos estudantes, criar diálogo entre a Universidade, os estudantes em formação e as escolas públicas.

O programa conta com seguinte organização: uma coordenação geral, um ou dois coordenadores por área (professores da Universidade), os professores das escolas públicas e os alunos das licenciaturas. Cada coordenador de área tem sob sua orientação/supervisão três professores de escola pública. Esses professores são denominados de professores preceptores, e podem receber até oito alunos de licenciatura, que são chamados de residentes.

3. METODOLOGIA

O texto foi construído por meio de técnicas comuns aos “relatos de experiência”, que são: a descrição e análise do contexto da escola, a produção do planejamento didático e do registro dos dados e a reflexão sobre a experiência. Este trabalho possui uma abordagem qualitativa o qual, segundo Ludke e André (1986, p. 18), é um estudo que se desenvolve numa situação natural, são ricos em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Ainda no texto de Ludke e André (1986), há duas formas de classificação (dentre outras) para a metodologia de pesquisa qualitativa, a etnográfica e o estudo de caso. Partindo das definições apresentadas, busco analisar os dados a partir do estudo de caso:

É o estudo de um caso, seja ele simples e específico [...] ou complexo e abstrato [...]. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.17).

O “caso” em questão, diz respeito justamente a minha experiência como residente no PRP, em uma escola estadual no Município de Serra – ES que, atende o Ensino Fundamental II, o Ensino Médio e o Ensino de jovens e adultos (EJA). Em relação a minha presença na escola, ficou estabelecido, após conversa inicial com a professora preceptora e, ainda, de acordo com seus horários em cada trimestre letivo, o seguinte cronograma: no 1º trimestre, iria uma vez por semana (todas as terças-feiras); no 2º trimestre, eu passaria a frequentar as aulas duas vezes na semana (sendo nas terças e sextas-feiras); e, no 3º trimestre, uma vez na semana de novo (nas terças-feiras). O período da minha participação no PRP foi de outubro de 2018 a dezembro de 2019. As turmas atendidas foram duas de 1º série, duas de 2º série e uma de 3º série do Ensino Médio, as quais todas possuem em média 40 alunos.

A organização dos residentes por escola não foi fácil. Em um primeiro momento, nós residentes respondemos um questionário online, apontando nossas preferências. As coordenadoras logo perceberam que nossas escolhas se deram mais pela proximidade das escolas do que pelo interesse pelo ensino infantil, fundamental ou

médio. Essa situação levou as coordenadoras a realizarem uma nova distribuição em uma reunião presencial, que, no entanto, não estive. Sendo assim, fui direcionada pelas coordenadoras para uma escola em que, a princípio, nenhum colega havia escolhido, por ser uma escola localizada na Serra, um pouco afastada da UFES. A professora, que se cadastrou para participar do programa, exerce seu trabalho na escola desde julho de 2013. O primeiro contato que tive com ela e com o corpo docente se deu de maneira tranquila, pois estavam cientes e de acordo com a participação no programa. O trabalho foi desenvolvido através de três momentos: ambientação, construção conjunta do planejamento e intervenção nas aulas. Todos eles foram descritos em um diário de campo:

[...], o diário tem sido empregado como modo de apresentação, descrição e ordenação das vivências e narrativas dos sujeitos do estudo e como um esforço para compreendê-las. [...]. O diário também é utilizado para retratar os procedimentos de análise do material empírico, as reflexões dos pesquisadores e as decisões na condução da pesquisa; portanto ele evidencia os acontecimentos em pesquisa do delineamento inicial de cada estudo ao seu término. (OLIVEIRA, 2014, p.73 apud ARAÚJO et al., 2013, p. 54).

O momento de ambientação se desenvolveu por observação e participação. Além de observar a comunidade escolar, o contexto histórico-social, as estruturas físicas, os costumes e os comportamentos dos funcionários e dos alunos, aproveitei para me inserir no contexto da escola por meio de pequenas participações ao lado da professora preceptora.

Após situar-me na escola e entender o contexto no qual me encontrava, o grupo e eu demos início ao primeiro planejamento trimestral, no qual apresentarei posteriormente no trabalho, partindo das percepções e orientações da professora preceptora, obtidas durante o processo de ambientação. Apresentei, no planejamento trimestral, os procedimentos desenvolvidos em cada aula realizada. Logo após a elaboração do planejamento, começamos a realizar as intervenções planejadas para cada aula. Os planejamentos do segundo e terceiro trimestre foram mais fáceis no sentido de que eu já estava bem ambientada à escola, mas, por outro lado, outros desafios foram significativos, tais como trabalhar com a dança, por exemplo. Ao fazermos isso percebemos que este conteúdo ainda envolve diversos tabus para os alunos. Portanto tive que aprender a lidar com as resistências e

bloqueios dos alunos, com as questões relacionadas a preconceito e a religião e, por fim, trabalhar o respeito com próximo.

Para Lüdke e André (1986, p. 26), na operacionalização da abordagem qualitativa do tipo estudo de caso se faz necessário, “[...] aprender a fazer registros descritivos, saber separar os detalhes relevantes dos triviais, aprender a fazer anotações organizadas e utilizar métodos rigorosos para validar suas observações”. Nesse sentido, registrei todos os processos supracitados no diário de campo, em que transcrevi minhas percepções no momento de ambientação, no momento de planejamento, além das aulas e dos procedimentos adotados. Ao final de cada intervenção, sinalizei os acontecimentos que julguei importantes e marcantes, bem como as reflexões deles derivados. Também foi utilizado, na produção de dados, o registro de fotos e vídeos das aulas ministradas.

É pertinente ressaltar que, para cumprir os critérios éticos, durante o processo de elaboração deste texto, obtive autorização da professora preceptora para utilizar fotos e vídeos, desde que não tivessem reconhecimento facial e a identificação da escola e dos alunos.

4. DESENVOLVIMENTO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

4.1- Encontros na UFES e Contato com a Preceptora

O PRP teve seu início com algumas reuniões, a fim de que as professoras coordenadoras da Universidade pudessem explicar sobre o projeto e nos preparar para a imersão na escola. Nesse momento inicial, houve alguns encontros para estudo e discussão de textos. Alguns ocorreram somente entre nós alunos e as professoras coordenadoras e outros reuniu, inclusive, as preceptoras. Esse momento inicial visava embasar o nosso proceder na escola. Discutimos o que é a residência pedagógica, suas possibilidades de contribuição à formação inicial e as especificidades da profissão de ser professor.

Um dos textos estudado nesse primeiro momento foi “A escola como espaço sociocultural” de Juarez Dayrell (1996), em que o autor aborda assuntos comuns do dia-a-dia da escola. O autor retrata que na escola existem várias culturas, assim cada sujeito já chega à escola com sua própria história, sua cultura e seus valores. Ao socializar, os sujeitos também são capazes de adquirir uma aprendizagem⁴, não se restringindo aos conteúdos e à sala de aula. Dessa forma, por existir sujeitos singulares não se podem tratar os alunos como seres uniformes porque isso só afirma a desigualdade e injustiças, tornando a escola desinteressante e distante da realidade para o discente. Além desse texto, que debatia um pouco o contexto escolar brasileiro, nós trabalhamos com outros textos sobre metodologias de ensino e sobre o papel do professor como pesquisador (pesquisa-ação).

Após esse momento “preparatório”, fomos designados para as escolas e fizemos os primeiros contatos com a professora preceptora que iria nos receber orientar e supervisionar na escola campo. A professora preceptora, desde o início, nos colocou como protagonistas do processo, disposta a nos ajudar e a nos permitir executar as atividades. Ela explicitou que, durante seu trabalho, não realizava tantas cobranças aos seus alunos devido à falta de recursos e que utilizava o termo “brincar”, pois não considerava que havia uma obrigatoriedade na sua aula.

⁴ Denomina-se aprendizagem ao processo de aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, possibilitado através do estudo, do ensino ou da experiência.

Em uma das reuniões realizadas em grupos por escola, me recordo da professora preceptora relatando que por conta da falta de estrutura e de recursos materiais se encontrava desmotivada no trabalho. Entendemos que essa desmotivação ocorre com vários profissionais, pois “as dificuldades no trabalho tendem a tornar docentes e diretores pouco ambiciosos. Muitos professores têm suas ambições cerceadas pela ausência de condições básicas de exercício do magistério ou de reconhecimento externo” (KRAWCZYK 2011, pg.766). A desmotivação de um professor colabora para o desinteresse e evasão escolar, segundo Krawczyk (2011), os alunos do Ensino Médio ainda buscam os professores motivação para continuar. Sendo assim, quando esses alunos se deparam com um professor desmotivado, acabam perdendo a referência e se desmotivando também.

4.2- A Escola

A escola campo fica localizada no bairro Cidade Continental, Serra – ES. O bairro é dividido em cinco setores, sendo eles: Europa, Ásia, África, América e Oceania, que possui, de acordo com o censo de 2010, do IBGE, cerca de 10.356 habitantes, sendo em sua grande maioria adolescentes e jovens. É um bairro considerado de periferia, com predomínio da classe baixa e classe média baixa. O local é conhecido pela cidade e na mídia pelo alto índice de uso e venda de entorpecentes. Estima-se que o bairro receba grandes cargas de droga para distribuição no município da Serra. Por se algo comum na região acaba sendo comum entre os alunos e na escola.

A escola localiza-se no setor Ásia, nas proximidades de uma região mais domiciliar e de uma avenida principal comercial. Ao lado da instituição, existe uma reserva florestal, que tem início na lateral da escola e se estende até a parte de trás da escola. Na outra lateral, há uma praça principal que conta com uma quadra coberta, que está em péssimo estado, academia popular, parquinho, rampa de skate, além de dispor de um centro comunitário no qual existem projetos de judô e de karatê. O local, também, é muito utilizado por pessoas para o uso de entorpecentes. Por fim, na frente da escola existe um ponto de ônibus, em que circulam duas linhas.

A escola tem como principal público alunos do ensino fundamental II, Ensino Médio e ensino de jovens e adultos (EJA) que residem na região de Novo Horizonte,

composto pelos bairros Balneário Carapebus, Bicanga, cidade Continental, Manginhos, Novo horizonte e Praia de Carapebus.

Com relação à estrutura da escola, essa possui 2 andares, ambos com banheiros e bebedouros. No segundo andar, há 10 salas de aula, que não apresentam bom estado, pois se encontram com ventiladores quebrados e carteiras sem encostos; no térreo, conta com uma sala de professores, uma sala de informática, que é utilizada para os planejamentos pedagógicos, um auditório e sala da direção e secretaria. O prédio possui um pátio coberto, utilizado para as refeições na hora do recreio e usufruído pelos alunos, dois pátios externos, dentre eles uma quadra.

Os locais disponíveis para utilização nas aulas de EF são os pátios, a quadra, sala de aula e o auditório. A quadra deveria ser o local mais utilizado pela EF, entretanto com a estrutura e como ela se encontra, o ambiente se torna inviável. A quadra não possui cobertura, está com assoalho rachado, com buracos e sem as marcações de quadra, as tabelas de basquete e as traves estão em estado deplorável. Em volta da quadra existe uma arquibancada e uma área bem grande com árvores, mas esse espaço está repleto de folhagem e lixos, sendo assim torna-se um local pouco utilizado. Além disso, depende do clima, já que não pode ser usado nem numa temporada quente nem em uma temporada chuvosa.

Figura 1- Quadra



Figura 2- pátio do lado da quadra



Como alternativa, utilizamos um dos pátios externos localizado na parte detrás da escola, pois possui árvores e isso cria um ambiente com sombra, mais fresco e agradável. Também é um local possível de adaptações, tendo em vista que, ao trabalhar com o vôlei, há possibilidade de prender a rede nos postes de luz. Com isso corre-se o risco de ficarmos sem o material, pois a bola pode cair na rua ou na reserva florestal.

Figura 3- Pátio externo sem quadra



Outro local usado é o pátio interno, em razão de ser bem mais fresco. É uma área grande, muito aproveitada, que dispõe de cadeiras e mesas, além de ter capacidade para acolher toda a turma. Utilizamos, ainda, a sala de aula para realização de aulas teóricas e provas e o auditório para transmissão de vídeos/filmes e execução de trabalhos.

Figura 4- Pátio interno/refeitório



Por conta das impossibilidades do espaço a professora realiza poucas aulas práticas. A justificativa é de que tal atitude é um protesto com o intuito de chamar a atenção e mostrar para a SEDU o descaso com os alunos, pois em dias de muito sol e de muita chuva é inviável a realização das aulas em alguns espaços. Compreendemos a professora e seu “protesto”, mas entendemos que essa atitude acaba por limitar a experimentação e vivência dos alunos nas aulas de EF.

Em relação aos materiais dispostos para a realização das aulas, acredito ser escasso. A escola possui colchonetes, bambolês, um pequeno tatame (adquirido, no início do ano letivo, por meio do pedido dos atuantes da residência e da preceptora), poucas bolas, alguns jogos de mesa, com muitas peças faltando e um conjunto de uniformes utilizados durante os jogos na rede. Para além da escassez prévia temos que contar com a perda de parcela desse material durante a utilização: seja pelo sumiço ou perda aos redores da escola ou estragando durante o uso. Sendo assim, a professora preceptora acaba utilizando materiais próprios e tendo que controlar esse uso, para preservar ao máximo.

4.3- Ambientação

A ambientação se deu por observação e participação. Busquei compreender a comunidade escolar, o contexto histórico-social, as estruturas físicas, dentre outros aspectos, tendo em vista que a professora preceptora sempre nos deixou a vontade, colocando os residentes como professores em formação com a mesma autoridade que ela dentro de sala.

Nos primeiros dias na escola, me coloquei na posição de observadora, conversando com alguns alunos e assistindo às aulas e todo o movimento na escola. Mais a diante, em momento mais ativo no processo de ambientação, nós aplicamos algumas atividades de recepção. Nesse primeiro momento de recepção, por meio de dinâmicas, já pude perceber como eram os alunos e o nível de participação deles nas aulas, mostrando o desinteresse dos alunos com a escola: por se tratar do final do ano, em que a professora fechava, pude perceber que havia muitos alunos de prova final. Fiquei surpresa, pois mesmo na EF (intitulada como uma disciplina fácil) havia muitos alunos indo para a recuperação final. Esse fato nos afirma do desinteresse dos alunos. Para contornar essa situação, a professora optou por passar mais um trabalho de recuperação trimestral e, mesmo assim, não houve preocupação por parte dos alunos em realizar tal atividade. Pois já ouvi, em alguns momentos durante minha trajetória escolar, que *a Educação Física não reprovava*. Para muitos alunos, estar na escola é obrigatório, seja para ser formar ou para se manter no mercado de trabalho, sendo assim, não há uma preocupação sobre passar ou reprovar. No entanto, esse comportamento não se limita apenas a disciplina de EF.

Também, percebi que durante as aulas os alunos ficam “soltos”, uns andam pelos corredores e entram em outras salas, atrapalhando várias vezes os professores. Outro ponto, que pude perceber durante a ambientação, foi o uso contínuo do celular pelos alunos, seja ouvindo músicas ou áudios com os fones de ouvido, seja jogando jogos online.

Ao ter essas percepções, busquei textos que retratam a evasão, desvalorização e desinteresse dos alunos do Ensino Médio, a fim de compreender tal fenômeno. Sendo assim, Krawczyk (2011), em seu texto nos apresenta alguns dos fatos que

podem contribuir para a evasão: os fatores internos e os externos. De acordo com a autora, os fatores internos da evasão escolar são aqueles que ocorrem dentro da instituição de ensino, considerando a escola, a metodologia utilizada pelos professores, as oportunidades de vagas próxima da residência e repetência. Outro fator interno que pode colaborar é a didática adotada pelos professores e a maneira que desenvolvem as atividades, sendo necessário estabelecer uma dinamicidade na aula, que a torne atrativa. Além disso, parece bom estabelecer uma relação amigável com os alunos, mas sem perder a autoridade. A autora Krawczyk (2011) não culpa os professores, pois existem lacunas: não há incentivos por parte do governo, baixos salários, falta de melhores condições de trabalho e a multitarefas que um professor precisa atingir, sendo assim, o professor acaba realizando suas aulas de uma maneira não ideal. Um dos fatores externos apresentados pela autora foi à ligação com a classe social e a escolarização familiar. Assim, se a sociedade, em que o sujeito se encontra, os parentes e as pessoas do convívio possuem baixo nível de escolaridade, isso influencia diretamente o sujeito.

Para alguns segmentos sociais, cursar o Ensino Médio é algo 'quase natural', tanto quanto se alimentar etc. E, muitas vezes, sua motivação está bastante associada à possibilidade de recompensa, seja por parte dos pais, seja pelo ingresso na universidade. A questão está nos grupos sociais para os quais o Ensino Médio não faz parte de seu capital cultural, de sua experiência familiar; portanto, o jovem, desses grupos, nem sempre é cobrado por não continuar estudando (KRAWCZYK, 2011, pg. 756).

O fato de alguns alunos precisarem trabalhar também é um fator de permanência e desistência. Há os que permanecem na escola porque é uma exigência do trabalho, outros que não conseguem permanecer porque o trabalho ocupa grande parte do tempo do sujeito e os que precisam cuidar da casa e dos irmãos. Para, além disso, também temos os fatores de distância entre a residência e a escola, gravidez, drogas e violência.

Sobre o desinteresse, Krawczyk (2011) apresenta uma possível defesa, no qual, esse fato, provavelmente, ocorre, pois o que é ensinado nas escolas não é significativo para o cotidiano do aluno, sendo algo bem distante da realidade enfrentada por eles. Dessa forma, esse apontamento tem uma correlação direta com as aulas de EF, uma vez que a falta de interesse implica na participação das aulas. Durante minha experiência pude perceber o desinteresse de imediato, já que as participações nas aulas de EF eram baixas, se distanciando da proposta inicial do

plano de aula. A EF na escola, muitas das vezes, é vista pelos alunos como um horário livre para jogar bola, refrescar a cabeça pela pressão que sentem de outras matérias e para sair da sala. Para evitar todo este desinteresse pela EF, busquei elaborar um plano de aula que envolvesse os alunos, dentro do contexto escolar, desenvolvendo um trabalho com os conteúdos de uma maneira diferenciada, com práticas que se aproximavam da realidade. Outra coisa que Krawczyk (2011) aponta como fator de afastamento dos alunos da escola é a gravidez. Durante minha estadia na escola, percebi que em uma das minhas turmas havia uma aluna grávida, que logo no 2º trimestre teve que largar os estudos. Em outro caso, uma aluna já tinha uma filha e já havia reprovado justamente por conta da gravidez.

4.4- Planejamento

Após o momento de ambientação, passamos para etapa de planejamento. Demos início a pesquisa dos documentos, das linhas teóricas e perspectivas que a professora preceptora utilizava para desenvolver seu planejamento.

Ela nos apresentou o documento curricular do Ensino Médio - SEDU (2018, pg. 53). Para além desse documento, a professora preceptora acrescentou que, como protesto não desenvolve o conteúdo de esportes coletivos, já que a estrutura da escola não permite uma prática na quadra, pois esta não possui cobertura. Com esse direcionamento, busquei estudar e elaborar o planejamento.

Ao iniciar o processo de planejamento, senti dificuldade em trabalhar com o documento ofertado pela SEDU⁵, pelo modo como ele é organizado. O que mais estranhei foi o fato de que os conhecimentos são diluídos em trimestres, mas não há uma continuidade sequencial, parecendo que os conhecimentos não possuem uma ordem lógica de sequência e complexificação. Tive certa dificuldade, pois durante a minha formação, na disciplina de Didática, ao estudar Haydt (2006), percebi que a autora, ao falar sobre o planejamento curricular afirma que devemos saber diferenciar os conhecimentos significativos e funcionais dos sem significado e meramente memoráveis. Nesse mesmo texto, a pesquisadora também traz os princípios de um bom planejamento: coerência e unidade (conexão entre objetivo e meios); continuidade e sequência (uma relação entre as atividades do início ao fim);

⁵ Ver no Apêndice A.

flexibilidade (possibilidade de reajustar e adaptar ao longo do processo); objetividade e funcionalidade (consideração do meio e condições para escolher os conhecimentos significativos); e precisão e clareza (linguagem simples e clara).

Em relação ao currículo ofertado pela SEDU e aos princípios tratados no texto de Haydt (2006), percebemos algumas incoerências: a falta de continuidade e coerência dos conhecimentos na organização do currículo e de objetividade e funcionalidade em relação aos conteúdos que demandam estrutura e/ou materiais. Há uma cobrança em cima dos professores para alcançar determinados conteúdos, embora o próprio Estado não forneça recursos e a escola possua uma estrutura inferior a necessária para realizar as aulas, tornando-se algo difícil de ser alcançado.

Com isso, me orientei com a professora preceptora para saber se deveria seguir a risca ou se poderia reorganizar a disposição dos conhecimentos, a fim de buscar um planejamento de melhor qualidade, que levasse em considerações algumas vertentes adquiridas na formação.

A partir da orientação, dei início a organização do planejamento, considerando os conhecimentos que trabalharia em cada trimestre, o que seria importante para o contexto e o que era cabível dentro dos recursos escolares. Vale destacar que o planejamento, além de ter sido realizado com a professora preceptora, teve a participação dos demais residentes do PRP que atuavam na escola.

Sendo assim, a organização ficou de tal maneira:

1º TRIMESTRE		
Conhecimentos		
1º série- Ensino Médio	2º série- Ensino Médio	3º série- Ensino Médio
<ul style="list-style-type: none"> • História da ginástica • Ginástica rítmica • Ginástica artística • Ginástica acrobática • Ginástica aeróbica • Nutrição/ IMC • Padrões de beleza • Uso de substâncias 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercício físico e envelhecimento • Princípios do treinamento • Valências físicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Lutas (capoeira, sumô, judô, esgrima e muaythai) • Lesões

2° TRIMESTRE		
Conhecimentos		
1° série- Ensino Médio	2° série- Ensino Médio	3° série- Ensino Médio
<ul style="list-style-type: none"> • História da dança • Dança circular • Forró • A dança e o jovem (hip-hop e funk) 	<ul style="list-style-type: none"> • História da dança • Dança circular • Forró • A dança como linguagem (hip-hop e funk) 	<ul style="list-style-type: none"> • História das ginásticas • Ginástica rítmica • Ginástica artística • Ginástica acrobática • Ginástica aeróbica

3° TRIMESTRE		
Conhecimentos		
1° série- Ensino Médio	2° série- Ensino Médio	3° série- Ensino Médio
<ul style="list-style-type: none"> • Esportes radicais (parkour e slackline) • Atletismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Esportes coletivos • Jogos com raquetes • Relação corpo x saúde x trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> • Esportes coletivos • Jogos com raquetes • Organização de campeonato

A organização se deu por proximidade de conhecimento. Optamos por reunir em um seguimento todas as ginásticas, pois assim a transição entre elas seria mais fácil e teria uma linha de continuidade. Outro ponto levado em consideração foi a questão da viabilidade das aulas práticas, já que tínhamos dúvidas se teríamos recursos para executar outras atividades. Escolhemos tais conteúdos com base no currículo ofertado pela SEDU e dentro das possibilidades da escola, não se limitando apenas aos conhecimentos que tínhamos. Como se trata de um planejamento, às vezes precisamos nos adaptar ao longo do processo.

Buscamos, em nossa atuação o trato dos conteúdos disposto pela SEDU de maneira que o objetivo fosse de experimentação e vivência, superando os modelos mecanicistas, esportivistas e tradicionais. Tendo em vista a abordagem Crítico-Superadora, na qual os conteúdos devem ter uma relevância social e temas atuais, buscando contextualizar, refletir e superar o senso comum. Busquei desenvolver um diálogo, entre os conteúdos e a sociedade, incentivando a curiosidade, a criticidade e a criatividade do sujeito. Dentro dessa abordagem, a avaliação se deu por meio do trabalho em grupo, trabalho de pesquisa, dramatizações, organização de eventos, auto avaliação, entre outros.

Na concepção do Coletivo de autores não se trata somente de aprender o jogo pelo jogo, o esporte pelo esporte, ou a dança pela dança, mas esses conteúdos devem receber um outro tratamento metodológico, a fim de que possam ser historicizados criticamente e aprendidos na sua totalidade enquanto conhecimentos construídos culturalmente, e ainda serem instrumentalizados para uma interpretação crítica da realidade que envolve o aluno. (COLETIVO DE AUTORES, 1992 apud REZENDE, 2005).

Durante o planejamento do primeiro trimestre, parecia que a professora preceptora não tinha se mostrado tão disposta as nossas propostas, pois queríamos sair da zona de conforto e buscar novas práticas. Ela nos alertou que a escola não possuía espaço e recursos para realizar tais aulas. Ao perceber que as aulas fluíam, a professora passou a ter confiança e a permitir a vivência de novas possibilidades.

4.5- As Intervenções

Dando início do ano letivo de 2019, a escolha de conteúdos visou práticas mais leves, aulas teóricas em conjunto com a parte prática, com intuito de adaptar os alunos a nova dinâmica dos residentes. Sendo assim, elaboramos aulas que fossem mais atrativas e dinâmicas, que tratassem de conteúdos mais significativos para os

sujeitos e que trabalhassem a autonomia e envolvimento deles nas aulas. De acordo com Bondía (2002, pg. 21) “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Tendo em vista a perspectiva do autor, concordo que a informação é algo que pode ser acessado em qualquer lugar e de qualquer maneira, portanto é algo passageiro. O conhecimento é algo de que podemos nos apropriar e que podemos utilizar, no seu sentido estritamente instrumental, sendo basicamente mercadoria. Já a experiência é algo que aprendemos e que nos modifica.

Logo de início, tive dificuldade em conseguir a participação dos alunos, pois eles estavam acostumados com uma determinada dinâmica de aula. Ao dar início ao meu trabalho, com uma proposta diferente da professora preceptora, houve uma resistência perceptível por parte dos alunos, visto que durante uma das aulas apenas 5 alunos participaram. Esse acontecimento desmotivou os residentes, logo de início, pois planejamos as aulas contando com a participação dos alunos. Para contornar essa situação, buscamos um acompanhamento com mais rigidez, no qual o grupo e eu anotávamos os nomes dos alunos que participavam de alguma maneira na aula. Por mais que a nota não fosse um ponto tão importante para os alunos, usar essa estratégia deu certo em nossas aulas. Acredito que essa estratégia tenha funcionado em conjunto com outras questões, pois houve uma junção de conteúdos interessantes, o incentivo dos residentes para que os alunos participassem e o acompanhamento de cada aluno nas aulas. No nosso planejamento as aulas não ficavam soltas, já que sempre estavam atreladas a aula anterior e a seguinte. Isto pareceu interessar os alunos que, até então, achavam que as aulas eram apenas jogos ou brincadeiras sem fundamento.

Outra dificuldade que senti foi em relação a aceitação dos alunos de minha regência da aula. Houve uma resistência por parte deles, talvez por eu ser uma pessoa nova no meio escolar, ainda sem muita experiência e, ainda, por conta de minha idade ser bem próxima da idade dos alunos. Sem contar o fato de eu estar trabalhar de maneira bem diferente da professora preceptora. Por isso, não tive tanta voz de imediato e, em alguns momentos, houve certa revolta e alteração no comportamento dos alunos, durante minhas aulas. Entendo esse comportamento, já que espaços escolares possuem uma organização histórica, no qual a hierarquia, o tempo e a

organização do espaço são pensados e vividos pelos grupos que o constituem, dentre o qual o estagiário/residente não se encaixa nos papéis sociais existentes no âmbito escolar.

O papel de estagiário não se enquadra nos papéis sociais que compõem a escola. Os estagiários não são alunos na escola em que estagiam, tampouco são professores, diretores ou funcionários dessa escola, nem alguém ligado às famílias daqueles que ali estudam. As pessoas reunidas na escola vivem o seu cotidiano, vivem a produção coletiva de significados, situam-se dentro dela. O estagiário não (GONÇALVES et al, 2011, pg. 26 e 27).

Por se tratar do início do ano, outra dificuldade se apresentou: a falta de recursos materiais, pois a SEDU não mandou nenhum material para dar início às aulas e o que foi pedido pelo nosso grupo demorou a chegar. Sendo assim, utilizamos o que tínhamos do ano passado e o que foi possível trazer de outra escola na qual a professora preceptora trabalha. Um dos meios para lidar com essa situação foi a elaboração de conteúdos em que não era necessário à utilização de materiais, no qual o corpo fosse protagonista. Portanto, desenvolvemos as ginásticas: as ginásticas acrobáticas, as desenvolvidas para idosos e as que são utilizadas em academias.

Ao tratar da ginástica acrobática, trabalhamos equilíbrio, força e trabalho em equipe. Logo no início da intervenção não houve grande participação dos alunos por ser algo totalmente diferente. Para contornar essa situação, começamos a realizar atividades de equilíbrio simples, com planos mais próximos do chão e com auxílio das paredes, a fim de iniciar um primeiro contato dos alunos com a prática. Após esse contato, a participação começou a aumentar, pois os alunos que estavam ao redor, observando, foram chamados para ajudar como participantes da pirâmide ou como ajudantes da segurança.

É visível que a metodologia escolhida para trabalhar os conteúdos da aula faz bastante diferença no que diz respeito a aquisição do conhecimento pelos os alunos. Neste sentido, entendemos que é necessário desenvolver a aula do simples para o complexo. Essa era uma das questões que me permitiram perceber o quanto eu e meus colegas acessávamos os conhecimentos adquiridos ao longo de nossa formação. Lembrávamos dos professores repetindo que a aula deve ser desenvolvida do simples para o complexo, do fácil para o difícil. Esse ensinamento

esteve presente em vários momentos da graduação, nos quais os professores explicaram, por exemplo, em uma aula de didática, na qual um deles ensinou as maneiras de pensar e elaborar o planejamento; e na disciplina de esportes coletivos, que começavam com atividades simples e, depois, iam gradativamente ganhando dificuldade.

Figura 5 - Aula de ginástica acrobática - 1M03



Em uma aula teórica realizada na 1º série, planejamos uma apresentação de slides, a fim de tornar os conteúdos mais acessíveis, já que por meio desse material traríamos imagens para facilitar o contato dos alunos com os movimentos. No dia da minha atuação, intervimos em duas turmas de 1º série, sendo que em uma delas não foi possível utilizar o projetor e tivemos que usar o quadro, porque o aparelho não estava disponível naquele horário.

Na primeira turma, a participação foi bem maior do que na segunda, uma vez que, durante esta última, houve uma dispersão maior e acabei perdendo o controle da turma. Após esse acontecimento, tentei, novamente, utilizar o projetor e obtive o mesmo resultado. Por isso, optei por não reutilizar essa metodologia.

A partir do 2º trimestre, a relação entre os residentes e alunos foi mais tranquila, visto que a minha presença na escola tornou-se mais frequente, duas vezes na

semana. Nesses momentos, acompanhava quase todas as turmas e os alunos já tinham acostumado comigo e com a dinâmica das aulas.

O trimestre foi desenvolvido em torno da dança, com o objetivo de valorizar a participação e o envolvimento dos estudantes, por meio da realização de um acompanhamento mais próximo deles em todas as aulas (algo complicado de ser fazer quando se trabalha sozinho e se tem uma jornada dupla ou tripla). Foi também enfatizado aos alunos que nós, residentes e preceptora, não tínhamos o intuito de formar dançarinos, mas que queríamos alunos dispostos a aprender. Ao trabalhar esse conteúdo, o grupo e eu, percebemos que a escolha de alguns dos estilos nos ajudou no desenvolvimento das aulas, em que os ritmos aproximavam-se do cotidiano de muitos dos alunos. Achamos que isso fomentou a participação dos estudantes.

Apresentamos, então, de início, a dança circular que consiste em algo fora do contexto escolar e social. Desenvolvemos a aula de maneira autônoma e criativa, demos a liberdade para os alunos produzirem alguns passos dentro da proposta e pude perceber que a participação começou a aumentar.

Figura 6- Dança circular - 1M03



Em seguida, tivemos o ritmo do forró-xote: convidamos um professor externo para ajudar em uma das aulas e tivemos uma boa aceitação. Durante o desenvolvimento da dança, tive que recorrer aos ensinamentos recebidos da disciplina de dança, já

que a professora nos explicou que ao trabalhar a dança poderia haver hesitação por parte dos alunos por conta do contato corporal que muitos estilos exigem.

Durante minha atuação, tivemos mais problemas com as meninas, que não queriam fazer par com os meninos. Para lidar com essa situação, utilizei algumas técnicas para desenvolver a aula e tornar esse contato entre os alunos, algo mais tranquilo (amigável): um ponto importante abordado foi o respeito com o próximo em que mostrei o posicionamento das mãos e dialoguei sobre o respeito e abuso. Após esse momento de diálogo, conversamos diretamente com as meninas para que aceitassem a formação de pares. Em relação aos meninos nos surpreendemos ao perceber que eles dançaram juntos, sem nenhum problema, já que em algumas turmas não tinham muitas meninas para montarmos duplas mistas.

Na aula de forró a metodologia utilizada foi o desenvolvimento da base do forró por partes. Demos início com os pares de frente um para o outro, sem nenhum contato físico; posteriormente, desenvolvi o contato apenas pelas mãos, ainda afastados; e depois, ensinei o posicionamento correto, com um contato por completo. Com isso, a questão do contato foi trabalhada gradualmente para que os alunos pudessem aceitar a presença um do outro.

Figura 7- Aula de Forró - 1M03



Depois, iniciamos ritmos mais próximos do cotidiano deles: o hip-hop e o passinho do funk, realizando aulas teóricas na qual traçamos uma linha do tempo: do surgimento até a atualidade e, posteriormente, iniciamos com a prática de passos simples. Ao trabalhar o hip-hop, além de apresentar os passos, realizamos também um diálogo sobre as rimas e a diferença entre pichação e grafite. Já no funk, dialogamos sobre a sensualidade que esse ritmo traz em suas letras.

Para além da participação e trabalhos, cobramos uma avaliação por meio de uma coreografia (montar e apresentar) dentro dos ritmos apresentados. Entretanto, em alguns momentos tive dificuldade com relação á participação e realização do trabalho final, visto que, por mais que fosse um conteúdo interessante, houve resistência de parte dos alunos. Para não deixar o conteúdo se perder, solicitamos trabalho escrito sobre os ritmos. Outro caso foi dos alunos que se negaram a participar por motivos religiosos, porém, ao explicar que não se tratava de uma adoração ou blasfêmia, mas sim de um movimento corporal, os alunos aceitaram a opção da dança circular.

Um grande desafio encontrado foi o uso do celular. Tive mais dificuldades em uma turma, em que os alunos reuniam-se durante a aula para ficar jogando. Quando percebi esse movimento, comecei a me aproximar desses alunos e a fazer uma cobrança maior na participação. Ao longo do tempo consegui a atenção de quase todos, mas mesmo assim tive um aluno que continuava nos jogos durante as aulas. Ao me deparar com essa situação, pensei em alternativas e me recordei que durante a disciplina de dança, na faculdade, obtive uma orientação sobre como poderia lidar com alguns comportamentos. Assim, busquei executar tal orientação colocando esse aluno como protagonista, atribuindo-lhe alguma atividade de importância. A atribuição foi de colaborar (gerenciar) na construção da coreografia para apresentação do trabalho. Com isso, ele se mostrou mais dedicado. Notei que ele assumiu o papel que lhe foi atribuído e sempre que eu chegava na sala de aula, ele já começava a organizar os alunos para o ensaio.

Em resumo, obtive uma resposta muito positiva ao final do trimestre, pois as apresentações das coreografias foram surpreendentes e, por isso, estendemos algumas coreografias para outros eventos da escola, tais como: o dia da família, um evento no qual a escola abre as portas para a família do estudante; e a mostra

cultural, no qual as duas turmas da 2ª série apresentaram a dança circular. Esse momento foi importante, pois valorizou os alunos e gerou reconhecimento do trabalho desenvolvido nas aulas.

Já no último trimestre, os conteúdos foram organizados de uma maneira que deixassem o final de ano mais leve para os alunos, pois eles encontram-se cansados e, no caso da 3ª série, focados no ENEM.

Em relação a minha presença na escola e o estranhamento encontrado no início do ano letivo, a 1ª e a 2ª série superaram isso, mas a 3ª série não. Por mais que tivesse toda a liberdade da professora preceptora em exercer meu papel nas aulas, reparei que, ao final do ano, obtive o respeito da turma, mas não a autoridade. Percebi esse fato, pois ao explicar conteúdos os alunos que tinham dúvidas, ao invés de virem até mim, procuravam a professora preceptora, mesmo que ela não estivesse envolvida na aula.

.

5. ANALISE DOS OBJETIVOS DO PRP

Ao chegar ao final da minha participação no PRP e, também, do curso de Licenciatura, busco analisar os objetivos do projeto institucional e do subprojeto, refletindo sobre até onde esses documentos conseguiram alcançar seus objetivos no que diz respeito a participação do meu grupo.

Em relação ao objetivo geral do subprojeto da EF, que era possibilitar ao licenciando (residente) e ao professor da rede básica de ensino (preceptor) o diálogo e a troca de experiências, integrando os conhecimentos produzidos no âmbito da formação (teoria) e aqueles produzidos no cotidiano da prática profissional, parece ter sido bem sucedido. Pensando nas experiências vividas na escola, acredito que o diálogo proposto entre residente, preceptor e a Universidade se efetivou na prática. Esse diálogo se deu constantemente, primeiro na relação residente x residente, no qual trocamos conhecimentos e experiências; depois em relação a residente x preceptor, porque na medida em que a professora preceptora apresentava sua experiência no cotidiano escolar, nós residentes apresentávamos novos conhecimentos e práticas adquiridas durante a formação, acomodando, de certa maneira, todos estes conhecimentos no momento de planejar e intervir nas aulas. Já no que se refere ao diálogo com a Universidade, além de levar os conhecimentos adquiridos na formação inicial, tivemos diversas reuniões com as professoras coordenadoras, com o objetivo de expor nossa atuação nas escolas e refletir sobre elas.

No que tange os objetivos específicos do projeto institucional, dentre eles proporem a reformulação do estágio supervisionado no curso de licenciatura, acreditamos que isso se faz extremamente necessário, já que os estágios possuem o objetivo de aproximar o licenciando da sua futura área de atuação, mas por ser realizado em tão pouco tempo acaba dificultando a aproximação dos sujeitos, da escola e do contexto que se encontram. Isso impossibilita o estagiário de realizar um bom planejamento e de se aproximar por completo da área de atuação. Por ter passado pelos Estágios e pelo o PRP, percebo que esse fato é de suma importância, pois pelo PRP tive tempo para fazer a ambientação, desenvolver um planejamento e uma intervenção pedagógica muito mais próxima da prática profissional do que durante os estágios. Durante o PRP me senti, de fato, mais próxima do papel de professor.

Ainda no que diz respeito a reformulação dos estágios supervisionados, aponto os locais de realização, que são em sua grande maioria em escolas do entorno da Universidade, bairro nobre da região da Grande Vitória. Com isso, nossas experiências se limitaram as escolas bem localizadas, com boas estruturas e com bastantes recursos materiais. Indo para a escola campo do PRP, percebi as diferenças entre as escolas e tive algumas dificuldades em lidar com um contexto diferente das experiências adquiridas anteriormente, nos estágios. Acredito que conhecer realidades diferenciadas foi muito produtivo para a minha formação enquanto professora.

Em relação aos objetivos de fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a Universidade e a escola, bem como promover a adequação dos currículos de formação inicial, acredito que apenas um ano de projeto (considerando que esta foi a primeira oferta do Programa) não seja o suficiente para alcançar tais objetivos por completo, mas, sem dúvida, o programa tende a ser significativo também neste quesito.

Em relação aos objetivos que dizem respeito ao diálogo entre teoria e prática, busquei refletir e compreender esses elementos. Iniciei uma pesquisa com o intuito de encontrar literaturas que tratassem dessas questões, tendo como foco a correlação entre formação de professores e a realidade escolar ou, como é comum encontrarmos na literatura, a relação entre teoria e prática.

Foi possível estabelecer um diálogo com a pesquisa de Souza et al (2013), realizada com professores recém-formados sobre a relação entre teoria e prática presente no currículo de formação. Os licenciados estudados apontaram contradições entre o que é aprendido no curso e a realidade escolar. Para eles havia uma distância significativa entre conhecimento teórico e prático. A partir dessas análises, os autores perceberam que:

Mais precisamente, teoria seria um conjunto de ideias abstratas afastadas da realidade, enquanto prática seria uma ação efetiva, que gera algum resultado. Essa noção superficial e equivocada leva à ideia popular de que “na prática, a teoria é outra”. [...], aquilo que se está chamando de teoria não passa de discurso vazio (Souza et al, 2013, pg.142).

Essas críticas não são recentes, pois autores como Pimenta (1995), por exemplo, já argumentava sobre essa questão. A autora desenvolve um estudo dos currículos do

curso de formação superior em Educação Física (EF), focando a importância da unidade entre teoria e prática. Ao perceber que os cursos buscavam essa unidade, a autora fala sobre a importância disso.

Neste mesmo artigo, a autora também analisa as disciplinas de prática de ensino que compunham os currículos. No entanto, essas disciplinas, no período analisado (entre os anos 1930 e 1940), tinham como objetivo prover a formação necessária apenas para as escolas primárias. Além disso, a prática era entendida, na época, como uma mera reprodução dos modelos teóricos, como se bastasse conhecer o modelo e imitá-lo. Com isso, a experiência prática passou a compor apenas algumas disciplinas do currículo, como, por exemplo, o estágio.

Por volta dos anos de 1960, esse modelo que focava apenas na formação para as crianças, deixou de ser eficaz, pois passou a existir outros níveis e a inclusão de alunos de outras classes sociais, fazendo-se necessário outra formação para professores. Com tanta diversidade social presente nas escolas, os professores, sem formação adequada, não davam conta do sistema de ensino. Muitos alunos, principalmente os de classe social inferior, passaram a reprovar e serem expulsos, uma vez que não se encaixavam no modelo.

Ainda nesse período, foram introduzidas novas técnicas instrumentalizadas (planejamentos, controle das ações e técnicas de auto-ensino), mas mesmo assim essa nova visão não foi o suficiente para sanar as necessidades, pois não levava em consideração a realidade escolar.

Nos anos de 1980, Pimenta (1995) relata que havia uma grande insatisfação dos professores com a realidade dos cursos de formação. Com isso, acabaram iniciando grupos de pesquisa, a fim de fazer uma revisão na estrutura do curso.

A partir desse movimento, conseguiram desenvolver reflexões sobre o diálogo entre teoria e prática, tendo em vista a unidade entre eles, na articulação entre o “que ensinar” e “como ensinar”, “para quem” e “para que” e em “quais circunstâncias”, ou seja, levando em consideração vários aspectos encontrados no meio escolar, pensando no sujeito e nas suas experiências.

Ensinar implica dominar procedimentos, habilidades e técnicas de estratégias de ensino, [...]. Afirma ainda que, em cursos cuja missão é formar docentes, o discurso meramente teórico é insignificante ou de pouca valia se não estiver conectado, antes de tudo, com exemplos práticos (ZABALA, 2002 apud SOUZA et al, 2013, pg. 149).

Ao estudar este e outros textos, compreendemos que há uma união entre conhecimento (teórico) e intervenção/transformação (prático), caracterizada como atividade teórico-prática ou práxis. Ao tratar da práxis em seu texto, Pimenta (1995, pg.61) expõe definições de alguns autores, que reconhecem que a “práxis é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico); é preciso transformá-lo (práxis)”.

Ainda refletindo sobre o assunto, Pimenta (1995, pg.61) relata que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”, ou seja, para uma atividade se tornar uma práxis tem que objetivar a modificação de nossas atitudes perante o mundo, ser capaz de transformar a realidade social.

A atividade prática tem como objetivo modificar nossas atitudes e a atividade teórica tem o seu papel de possibilitar o conhecimento, a compreensão de fatos, conceitos, ações e fenômenos da realidade, e, a partir daí, nos ajudar na prática, a fim de buscar a transformação. No entanto, apenas a atividade teórica não é suficiente para que ocorra a transformação.

Ao compreender a relação teoria e prática e analisar os objetivos que busca a aproximação de ambos, entendo que ainda não alcançamos tais objetivos. Creio que ainda estamos um pouco distantes desta relação de unidade e que a Universidade ainda é vista como o único espaço de formação e a escola apenas como um espaço de aplicação. Para Santos (2014) “Essa visão desconsidera a escola como unidade de formação, responsável pelo desenvolvimento e aprendizagem profissional dos professores, podendo contribuir para superação do distanciamento entre a teoria e a prática docente” (Santos, 2014, pg.02). Ou seja, não compreende que o chão da escola produz práticas e teorias importantes para a formação e reflexão do que é o ensino nas Universidades.

Durante minha formação e atuação no PRP, percebi que em algumas disciplinas, houve a preocupação com essa unidade entre escola e Universidade. A partir

dessas discussões percebi que muitos conhecimentos apreendidos durante minha formação me ajudaram no desenvolvimento do planejamento, nas escolhas de conteúdos e na maneira de intervir nas aulas.

Mas cabe destacar que este é um processo que requer o envolvimento de vários fatores, como: a Universidade e o currículo regente; o professor universitário que desenvolve a disciplina de acordo com suas experiências; o graduando, sujeito que desenvolve sua formação de maneira singular; escola e seus recursos; entre outros.

Sobre os objetivos que busca aproximar o licenciando do papel de professor, pretendendo superar os modelos tradicionais de intervenção e as práticas de desinvestimento pedagógico, posso considerar, pelo menos em relação a minha trajetória, que tais objetivos parecem ter sido minimamente alcançados. Percebo que nós (residentes) alcançamos, de fato, o posto de professor e tivemos a oportunidade de trabalhar com conteúdos para além do currículo “tradicional” do Ensino Médio, fugindo do papel de professor rola-bola. Quanto a professora preceptora, considero que, devido ao Programa (a nossa permanência na escola), ela acabou sendo retirada de sua “zona de conforto” e estimulada a repensar sua prática profissional, percebendo que muitas coisas que antes não fazia poderiam ser feitas. Nesta experiência de convivência, tanto nós licenciandos quanto ela, buscamos aproveitar o PRP como momentos significativos de aprendizagem profissional. Considero, principalmente, o fato de termos conseguido desenvolver aulas que extrapolaram as 4 modalidades esportivas tradicionais como uma prática inovadora, como sugerem Silva e Bracht:

[...] a) inovar os conteúdos da Educação Física, ampliando-os para além dos tradicionais esportes [...], além de considerar como conteúdos de aula os aspectos ligados ao conhecimento sobre a cultura corporal de movimento, como conhecimentos fisiológicos, antropológicos, sociológicos, etc. tratando-os contextualizadamente, portanto, articulando teoria e prática; b) modificar o trato deste conteúdo, não mais se resumindo a apresentar os gestos considerados corretos, e sim, envolvendo o aluno como sujeito do conhecimento [...] c) utilizar diferentes formas de avaliação que envolva o aluno nas decisões [...] d) articular a EF de forma mais clara e orgânica ao projeto pedagógico da escola. (BRACHT; SILVA, 2012, pg.82 e 83).

Sem contar os objetivos que veiculam pesquisa e intervenção, o que demanda constante busca de atualização do conhecimento, para tornar a própria prática profissional uma fonte de pesquisa e aprendizagem. Creio que este foi um constante

exercício entre nós, que estávamos sempre refletindo e pesquisando sobre a própria prática.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando em toda minha trajetória, compreendo que exercer o papel de professor não é uma tarefa fácil, pois envolve vários fatores e condições. Aprendi, no entanto, que ser professor é, também, não se deixar abater. Durante o PRP, tive diversas dificuldades, porém busquei superá-las a partir dos conhecimentos adquiridos no curso de formação ou por meio do auxílio de outras pessoas. Para além disso, a oportunidade de adquirir experiências e novos conhecimentos de “dentro” da escola foi muito importante. No programa, pude “testar” e refletir sobre o que será a minha carreira e como desejo que seja a minha prática profissional.

Ao elaborar este relato de experiências percebo que tive uma formação de qualidade na qual pude preparar-me para exercer meu papel de professora com competência. O curso de Licenciatura em Educação Física permitiu-me aprender e a experimentar diversos conhecimentos, dentre eles as ginásticas, as artes circenses, os esportes radicais, as danças, os esportes individuais e coletivos, e muitos outros, propostos pelo currículo ou por meio de projetos de extensão. Todas estas ricas vivências me ajudaram muito durante a realização do PRP, tanto na escolha de conteúdos quanto na maneira de lidar com algumas situações. Além disso, pude compreender as formas de ensino e desenvolvimento destas práticas, bem como discernir sobre o que era possível ou não dentro da escola.

Analisando e refletindo sobre minha trajetória, consigo perceber que no decorrer do PRP fui utilizando vários conhecimentos adquiridos ao longo da vida (como estudante), mas principalmente, percebo o quanto a minha formação foi significativa. Claro que também percebo o quanto foi difícil, em diversos momentos, “me virar” apenas com o que aprendi no curso de licenciatura, mas ao refletir sobre estas questões com os colegas e professores, fica mais clara a relação que estabelecemos entre teoria e prática. Ela aparece em todo o nosso percurso, e fica evidente através das trocas de experiência entre colegas e nas nossas ações nos momentos mais desafiadores: no momento de ambientação, com um olhar atento; no planejamento, no qual me pautei pelos conhecimentos do Ensino Superior; nas aulas, em que busquei desenvolver uma metodologia e transmitir os conhecimentos da melhor maneira. Mas nem tudo realizado durante o PRP esteve pautado em

conhecimentos adquiridos na graduação. Em algumas situações tive que agir por intuição, por exemplo, as vezes em que planejei a aula para um ambiente aberto e no dia estava chovendo, tendo que reorganizar toda a aula de ultima hora.

Finalizo destacando a importância do Programa de Residência Pedagógica para minha formação e futura atuação na sala de aula. Compreendo que nem tudo foi “perfeito” e que o Programa ainda tem coisas a superar. Se os desafios da Educação no Brasil parecem não ter fim, iniciativas como estas buscam minimizar as dificuldades e qualificar as práticas. Acredito que amadureci muito como pessoa e como futura professora, ampliando minhas experiências em torno do meu campo de atuação. Dentre todas as experiências adquiridas durante minha formação, talvez esta tenha sido a que permitiu me aproximar mais realidade do professor, dos sujeitos, da escola e de tudo que envolve meu futuro campo de atuação.

REFERENCIA BIBLIOGRAFICA

BARBOSA, STANLEY SULKE. **DISTRIBUIÇÃO ESPACIAL DOS CRIMES CONTRA PESSOA ENTRE OS ANOS DE 2005 E 2015 NO MUNICÍPIO DE SERRA – ES.** 87 f. Monografia (Bacharel em Geografia.) - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA, 2016. Disponível em: <http://www.geo.ufes.br/sites/geografia.ufes.br/files/field/anexo/stanley.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abril/2002.

CONCEITO de aprendizagem. [S. l.]: Conceito.de, 2011. Disponível em: <https://conceito.de/aprendizagem>. Acesso em: 15 nov. 2019.

COSTA, Marcio. **Abordagem Crítico Superadora na Educação Física.** 29 jul. 2017. Disponível em: <https://www.dicaseducacaoofisica.info/abordagem-critico-superadora-na-educacao-fisica/>. Acesso em: 9 nov. 2019.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. A escola como espaço sociocultural. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**, Belo Horizonte - UFMG, p. 20-28, 1996.

Esco.las. **PROF Maria Olinda de Oliveira Menezes.** 2018. Disponível em: <https://www.escol.as/173732-prof-maria-olinda-de-oliveira-menezes>. Acesso em: 20 set. 2019.

FIGUEIREDO, Zenolia christina campos. Experiências sociocorporais e formação docente em Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre: ESEF/UFRGS, v. 14, n. 1, p. 85-110, jan/abr 2008.

FUNDAÇÃO CAPES (Espírito Santos). 2018. **Projeto Institucional** : registrado na Plataforma Freire, Espírito santo, 2018. *E-book* (p.42).

GONÇALVES, A. V *et al.* Estágio supervisionado e práticas educativas: diálogos interdisciplinares. **Dourados**, UEMES, p. 249-267, 2011.

HAYDT, R. C. C. Didática e filosofia. In: _____. Curso de Didática Geral. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre Alguns Desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-1574201003006&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 14 de out. de 2019

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MATTOS, Rossana *et al.* Exclusão socioterritorial e violência urbana no Bairro de Novo Horizonte – Serra/ES. **Anais da Semana de Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo**, Espírito Santo, v. 1, p. 1-31, 11 nov. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/?journal=scsufes&page=article&op=view&path%5B%5D=8913>. Acesso em: 24 jul. 2019.

OLIVEIRA, Jimmi L; MANSO, Carlos A.; ASSIS, Dércio Nonato C. de. Desempenho dos indicadores sociais do estado: renda, pobreza e desigualdades. In: BARRETO, Flávio A; MENEZES, Adriano S. B. de. (Orgs.) **Desenvolvimento econômico do Ceará: evidências recentes e reflexões**. Fortaleza: IPECE, 2014, p. 209-225.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?. **Cadernos de Pesquisa**, n. 94, p. 58 – 73, 1995.

População.net.br. **População Cidade Continental - Serra**. 2013. Disponível em: http://populacao.net.br/populacao-cidade-continental_serra_es.html. Acesso em: 8 out. 2019

REZENDE, Luciana Bernardes Vieira de. “A Utilização da Pedagogia Crítico-superadora na Educação Física Fora da Escola, o Projeto Sou Feliz... Ensino Educação Física”. **Centro Esportivo Virtual – CEV**, [s. l.], 2005. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/a-utilizacao-pedagogia-critico-superadora-educacao-fisica-fora-escola-o-projeto-sou-feliz-ensino-educacao-fisica/>. Acesso em: 11 nov. 2019.

SANTOS, Ivete Maria dos. ARTICULANDO TEORIA E PRÁTICA NA RELAÇÃO UNIVERSIDADE E ESCOLA: AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA E BIOLOGIA. **Endipe**, Bahia, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/ARTICULANDO%20TEORIA%20E%20PR%20TICA%20NA%20RELA%20UNIVERSIDADE%20E%20ESCOLA%20AS%20CONTRIBUI%20DO%20PIBID%20PARA%20FORMA%20INICIAL%20DE%20PROFESSORE%20DE.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2019.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. 2018. **ENSINO MÉDIO REGULAR**, Espírito Santo, 2018. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curr%20Culo/3_Ensino%20Medio%20Regular.pdf. Acesso em: 14 ago. 2019.

SILVA, M. S.; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. **Revista Kinesis**, Santa Maria v. 30, n. 1, p. 80-94, jan/jun 2012.

SOUZA, J. P. de et al. “Formação de professores de Educação Física: a relação teoria e prática sob a perspectiva de egressos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná”. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, 2013, v. 12, n. 1, p. 139-155

SOUZA, Sinara Pereira de; NASCIMENTO, Paulo Rogerio Barbosa do; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Atuação docente em Educação Física escolar: entre investimento e desinvestimento pedagógico. **Revista Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 30, n. 54, p. 143-159, julho/2018.

UFES, Programa Residência Pedagógica. **Programa Residência Pedagógica**. Espírito santo, 2018. Disponível em: <http://www.prograd.ufes.br/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 27 jan. 2019.

APÊNDICE

Apêndice A- Currículo do Ensino Médio- SEDU

1ª SÉRIE		
MATRIZ DE CONHECIMENTOS POR TRIMESTRE		
1º TRIMESTRE		
CONHECIMENTOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM (OPERAÇÕES COGNITIVAS EM DESENVOLVIMENTO)	SUGESTÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS TECNOLÓGICAS
<p>- Nutrição: refere-se à abordagem das necessidades diárias de ingestão de carboidratos, de lipídios, de proteínas, de vitaminas e de aminoácidos, e também de seu aproveitamento pelo organismo, no processo metabólico que ocorre durante uma determinada prática corporal.</p> <p>- Relação de peso/ altura; estudo do IMC; discussão de emagrecimento, obesidade e doenças de distúrbios alimentares.</p> <p>- História da dança: Conhecimento sobre a origem e alguns significados (místicos, religiosos, entre outros) das diferentes danças, da pré-história a idade média (dança circular, dança do ventre e outras).</p> <p>- Criação e adaptação tanto das cantigas de rodas quanto de diferentes sequências de movimentos.</p> <p>- Atletismo: fundamentos técnicos do correr: individual e revezamento, com e sem obstáculos.</p> <p>- Esportes Radicais: modalidades selecionadas com o aluno, partindo da cultura jovem local.</p> <p>- Um Esporte Coletivo (Sugestão: Futebol): Revisão do vivenciado no ensino fundamental.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a importância da alimentação nos diferentes tipos de treinamento físico. • Identificar o ritmo como organização expressiva do movimento. • Identificar formas, planos, trajetórias, direções utilizados na elaboração da dança. • Dominar os principais fundamentos técnicos e táticos dos esportes praticados. • Dominar e compreender as principais regras esportivas e adaptá-las, se necessário, visando à inclusão. 	<p>Infográfico Interativo que faz o Cálculo do IMC. Pode ser utilizado por professores e alunos para identificar e classificar a relação peso e altura - http://extras.iq.com.br/infograficos/2012/saude/obesidade/</p> <p>Infográfico que mostra os benefícios e malefícios do consumo de proteínas no organismo humano. Pode ser utilizado para exemplificar aspectos referentes à participação da alimentação e do exercício físico no desenvolvimento e controle da obesidade - http://s2.qbimg.com/vlnBbZt94OK3HZaYB-RbsEMxFB2Wxx2vlJelHzZZploz-HdGixxa8qOZvMp3w/s.qbimg.com/oi/q1/!original/2013/04/03/proteinas.jpg</p> <p>Atletismo - regras e história da modalidade - http://regrasdoesporte.com.br/atletismo-regras-modalidades-corrída-arremessos-e-regras.html</p>
2º TRIMESTRE		
CONHECIMENTOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM (OPERAÇÕES COGNITIVAS EM DESENVOLVIMENTO)	SUGESTÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS TECNOLÓGICAS
<p>- Padrões de beleza e suas relações com contextos históricos e culturais.</p> <p>- Uso de anabolizantes.</p> <p>- Vivência das diversas modalidades de Ginástica inseridas no dia a dia (desportiva, academia, funcional, alternativa, adaptada).</p> <p>- O processo histórico da ginástica: O hoje e o ontem das academias, modismos e tendências.</p> <p>- Atletismo: fundamentos técnicos do saltar: distância e altura.</p> <p>- Esportes Radicais: modalidades selecionadas com o aluno, partindo da cultura jovem local.</p> <p>- Um Esporte Coletivo (Sugestão: Futebol): Aprofundamento no ensino tático do esporte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar os cuidados com o corpo e o uso indevido de recursos utilizados para alcançar um corpo estereotipado. • Reconhecer pela vivência das mais variadas formas de movimento a importância da prática de atividades de ginástica. • Refletir sobre a importância da prática adequada dos fundamentos básicos da ginástica para manutenção da saúde. • Dominar os principais fundamentos técnicos e táticos dos esportes praticados. • Dominar e compreender as principais regras esportivas e adaptá-las, se necessário, visando à inclusão. 	<p>Vídeo sobre Esporte Coletivo: Modalidade Futebol. Apresenta características do jogo, principais regras e os benefícios no desenvolvimento dos valores relacionados à cidadania - http://tvescola.mec.gov.br/tve/video?idItem=487</p> <p>Vídeo que apresenta dicas de técnicas e fundamentos do futsal articulado às razões do fazer. Pode ser utilizado na perspectiva de construir os conhecimentos do aluno sobre a modalidade - http://tvescola.mec.gov.br/tve/video?idItem=465</p>
3º TRIMESTRE		
CONHECIMENTOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM (OPERAÇÕES COGNITIVAS ESPERADAS PARA O DESENVOLVIMENTO)	SUGESTÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS TECNOLÓGICAS
<p>Nesse trimestre, pode ser feito um projeto interdisciplinar de Feira Científica apresentando todo conteúdo dos trimestres anteriores deste eixo.</p> <p>- Manifestações rítmicas ligadas a cultura jovem (A dança e o jovem ao longo da história brasileira).</p> <p>- Vivenciar principais passos e movimentos das danças da cultura jovem.</p> <p>- Formação de sequência coreográfica da cultura jovem.</p> <p>- Atletismo: fundamentos técnicos do arremessar.</p> <p>- Esportes Radicais: modalidades selecionadas com o aluno, partindo da cultura jovem local.</p> <p>- Um Esporte Coletivo (Sugestão: Futebol): Aprofundamento no ensino tático do esporte. Vivência de torneio esportivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a dança como meio de expressão corporal, comunicação e linguagem. • Identificar a dança como espaço para construção da autonomia, da autoimagem e do exercício da cidadania. • Dominar os principais fundamentos técnicos e táticos dos esportes praticados. • Dominar e compreender as principais regras esportivas e adaptá-las, se necessário, visando à inclusão. 	<p>Infográfico que apresenta algumas das características e provas da modalidade esportiva do atletismo. Poderá ser utilizado para abordagem e contextualização dos conteúdos esporte e jogo pré-desportivo - http://e.i.uol.com.br/par/2007/modalidades/infograficos/atletismo.swf</p> <p>Vídeo animação que mostra as provas da modalidade Atletismo, o espaço de competição e as principais regras - https://www.youtube.com/watch?v=UG4n1pk4Uk8</p>