



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

MARLON TORQUATO DE SOUZA MATTOS

USOS E APROPRIAÇÕES DOS RECURSOS EDUCACIONAIS DO
PROEF EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SEROPÉDICA

2025

MARLON TORQUATO DE SOUZA MATTOS

**USOS E APROPRIAÇÕES DOS RECURSOS EDUCACIONAIS DO
PROEF EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Lema Del Rio Martins.

SEROPÉDICA

2025

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M349u Mattos, Marlon Torquato de Souza , 1990-
 USOS E APROPRIAÇÕES DOS RECURSOS EDUCACIONAIS DO
 PROEF EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA / Marlon Torquato
 de Souza Mattos. - Seropédica, 2025.
 167 f.: il.

 Orientador: Rodrigo Lema Del Rio Martins.
 Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
 do Rio de Janeiro, Programa de Mestrado Profissional
 em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, 2025.

 1. ProEF. 2. Recursos Educacionais. 3. Educação
 Física Escolar . I. Martins, Rodrigo Lema Del Rio ,
 1984-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio
 de Janeiro. Programa de Mestrado Profissional em
 Educação Física em Rede Nacional – ProEF III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE
NACIONAL**

MARLON TORQUATO DE SOUZA MATTOS

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Física, no Curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional. Área de Concentração em Educação Física Escolar.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 31/10/2025.

Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente
 **RODRIGO LEMA DEL RIO MARTINS**
Data: 05/12/2025 08:20:45-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Rodrigo Lema Del Rio Martins
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Orientador

Documento assinado digitalmente
 **MARCEL BARCELOS**
Data: 04/12/2025 19:44:53-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Marciel Barcelos
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Examinador interno

Documento assinado digitalmente
 **JULIANA MARTINS CASSANI**
Data: 05/12/2025 07:51:35-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Juliana Martins Cassani
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Examinador externo

Dedico esta pesquisa à minha esposa, Flávia Mattos, que desde sempre me incentivou a fazer o mestrado e me apoiou em todo o processo, entendendo minhas ausências. A ela, todo meu amor.

À minha cachorra, Nala, que me oferece suporte emocional.

Aos meus pais, Margareth Mattos e Celso Mattos, por me proporcionarem, com muita luta e esforço, as condições para chegar até aqui. Todo o meu amor e respeito! Muito Obrigado!

Aos meus irmãos, Marcel e Matheus. Estaremos sempre juntos!

Ao meu mais novo amor, minha sobrinha Aurora, que nasceu no dia da minha qualificação.

A todas as crianças que me atravessam afetivamente em meu cotidiano de trabalho e me ajudam a (ser)humano *demasiado humano*.

AGRADECIMENTOS

Abro a minha escrita nesses agradecimentos, como de praxe no findar de qualquer trajetória árdua, agradecendo a Deus, mas não ao Deus socialmente concebido, principalmente na sociedade deste tempo. Refiro-me ao Deus na perspectiva Espinosano, na ideia de que Deus e Natureza é algo único, e por ser uma unidade, somos parte desse todo, dessa totalidade abrangente. Cabe explicar que não se trata de negar Deus, pelo contrário, trata-se de entendê-lo em outra perspectiva. Sendo assim, minha imensa gratidão a essa força misteriosa que me dá *Pulsão de Vida*: DEUS!

Agradeço à minha esposa, Flavia Mattos, por estar ao meu lado, pelo apoio desde os primeiros momentos dessa trajetória, pelas ajudas, pelos debates, pela compreensão das ausências. O amor, o respeito, o cuidado, a confiança e a cumplicidade permanecerão sempre entre nós. Amo você!

Agradeço à minha mãe e ao meu pai, Margareth e Celso, por proporcionarem o melhor, com muita luta, amor e liberdade. Pelo apoio e incentivo ao estudo. Pelo esforço em proporcionar as condições para alçar voos mais longos. Amo vocês!

Agradeço aos meus irmãos, Marcel e Matheus, por caminharmos juntos, pela cumplicidade. Amo vocês! Contem sempre comigo! Aos meus amigos e familiares pelo apoio!

Agradeço aos meus companheiros e amigos de turma, em especial a Jaque, Anne, Rodrigo, Victor e Pablo pela troca de saberes, pela união, pelo apoio! Formaremos todos!

Agradeço ao Prof. Dr. Rodrigo Lema Del Rio Martins, meu orientador, por acreditar e confiar na ideia da pesquisa, por nunca por dificuldades e sempre buscar caminhos para viabilizar a complexidade da pesquisa, sempre com diálogo e ensinamentos. Obrigado pela sua capacidade de extrair o nosso máximo sem deixar a sensibilidade. Chego até aqui com a certeza de que tive ao lado a pessoa certa para me orientar e potencializar a nossa pesquisa. Meu agradecimento e respeito!

Agradeço ao Prof. Dr. Marciel Barcelos por compor a minha banca e contribuir para potencializar a pesquisa com os seus apontamentos precisos. Por toda aprendizagem e oportunidade que proporcionou ao longo desse processo. Obrigado!

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Juliana Cassani por aceitar compor a minha banca de qualificação. Pela leitura analítica e pelos apontamentos valiosos para fortalecer e engrandecer a pesquisa, sempre de maneira respeitosa! Obrigado!

Agradeço aos queridos professores que compõem o ProEF da UFRRJ pelos ensinamentos e debates. Em especial, agradeço às professoras Amparo Cupolillo, Valéria Lebeis Pires e Camila Borges, que, para além de nos ensinar, nos acolhem com escuta sensível e carinho!

Agradeço ao Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Física (GPDEF) pelo espaço democrático de debate, de aprendizagem e de respeito. Um grupo potente que, na figura dos professores coordenadores Rodrigo Lema e Marciel Barcelos, estimula a coletividade, o acolhimento e sobretudo o pensar científico. Vejo o grupo como a minha família *Ruralina*. Agradeço a todos os colegas do grupo que contribuíram com a pesquisa.

Agradeço aos amigos de trabalho que me ajudaram no *chão da escola* para que esta pesquisa fosse desenvolvida, em especial ao Igor, ao Brendon e à Marcia, por todo apoio, e às queridas Paola e diretoras Yohana e Elaine (adjunta) pelo apoio e compreensão de sempre!

Por fim, a todas as crianças que me ensinam sempre e por participarem da pesquisa!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Ninguém pode construir em teu lugar as pontes que precisarás passar, para atravessar o rio da vida – ninguém, exceto tu, só tu. Existem, por certo, atalhos sem números, e pontes, e semi-deuses que se oferecerão para levar-te além do rio; mas isso te custaria a tua própria pessoa; tu te hipotecarias e te perderias. Existe no mundo um único caminho por onde só tu podes passar. Onde leva? Não perguntes, segue-o!

(Nietzsche, 1909, p. 106)

MATTOS, Marlon Torquato de Souza. **Usos e Apropriações dos Recursos Educacionais do ProEF em aulas de Educação Física**. Orientador: Rodrigo Lema Del Rio Martins. 2025. 167f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

RESUMO

A presente pesquisa aborda os usos e as apropriações dos Recursos Educacionais (REs) produzidos no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), buscando compreender as suas potencialidades para o fortalecimento das práticas pedagógicas da Educação Física escolar. O problema que orientou o estudo foi: de que modo os REs do ProEF podem inspirar práticas pedagógicas e se reinventar em outros contextos escolares? Os objetivos foram: mapear os REs produzidos no ProEF; analisar os usos e as apropriações de dois REs voltados à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em outro contexto escolar; e desenvolver um aplicativo que reúna e socialize essas produções. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, do tipo Estudo de Caso Múltiplo, com base em observação participante, registros em diário de campo e produções infantis (desenhos e narrativas), envolvendo 35 crianças de uma escola pública do município de Niterói/RJ. A análise dos dados foi conduzida à luz dos Estudos com os Cotidianos e das contribuições de Michel de Certeau, especialmente os conceitos de *usos e apropriações*, *consumo produtivo* e *estratégias e táticas*. Os resultados mostraram que os REs, quando apropriados de modo sensível e criativo, transformam-se em dispositivos vivos, capazes de inspirar novas práticas e de fortalecer o protagonismo infantil nas mediações pedagógicas. As crianças se mostraram autoras das experiências, recriando propostas e ressignificando espaços e gestos, enquanto o professor-pesquisador também se (re)fez no processo de mediação. Conclui-se que os REs do ProEF ganham sentido pleno quando apropriados criticamente, constituindo-se como ferramentas de formação continuada e criação compartilhada no cotidiano escolar. Como desdobramento, foi desenvolvido o aplicativo *Chão da Quadra ProEF*, com o propósito de ampliar o acesso e a circulação dessas experiências pedagógicas.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Recursos Educacionais. ProEF. Usos e Apropriações. Cotidiano Escolar.

MATTOS, Marlon Torquato de Souza. **Usos e Apropriações dos Recursos Educacionais do ProEF em aulas de Educação Física**. Orientador: Rodrigo Lema Del Rio Martins. 2025. 167f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

ABSTRACT

This research addresses the uses and appropriations of Educational Resources (ERs) produced within the scope of the Professional Master's Program in Physical Education in the National Network (ProEF), seeking to understand their potential for strengthening pedagogical practices in school Physical Education. The problem that guided the study was: how can ProEF ERs inspire pedagogical practices and reinvent themselves in other school contexts? The objectives were: to map the ERs produced in ProEF; to analyze the uses and appropriations of two ERs aimed at Early Childhood Education and the Initial Years of Elementary School in another school context; and to develop an application that gathers and socializes these productions. The research adopted a qualitative approach, of the Multiple Case Study type, based on participant observation, field diary entries, and children's productions (drawings and narratives), involving 35 children from a public school in the municipality of Niterói/RJ. The data analysis was conducted in light of Everyday Life Studies and the contributions of Michel de Certeau, especially the concepts of uses and appropriations, productive consumption, and strategies and tactics. The results showed that the Educational Resources (ERs), when appropriated sensitively and creatively, become living devices capable of inspiring new practices and strengthening children's protagonism in pedagogical mediations. The children showed themselves to be authors of the experiences, recreating proposals and re-signifying spaces and gestures, while the teacher-researcher also (re)made themselves in the mediation process. It is concluded that the ERs of ProEF gain full meaning when critically appropriated, constituting themselves as tools for continuing education and shared creation in the school day. As a follow-up, the Chão da Quadra ProEF application was developed, with the purpose of expanding access to and circulation of these pedagogical experiences.

Keywords: School Physical Education. Educational Resources. ProEF. Uses and Appropriations. Daily School Life.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Fachada da Unidade Escolar.....	42
Imagem 2 – Reunião com os responsáveis.....	43
Imagem 3 – Apresentação da pesquisa para as crianças	44
Imagem 4 – Brincadeira de entrevista	45
Imagem 5 – Fluxograma de seleção e análise de acordo com o <i>checklist</i> PRISMA	52
Imagem 6 – Roda de conversa para a escolha dos codinomes	64
Imagem 7 – Roda de conversa realizada pelas crianças	68
Imagem 8 – Capa e contracapa do livro <i>Lobo Negro</i>	72
Imagem 9 – Narração da história do livro <i>Lobo Negro</i>	73
Imagem 10 – Passagem do livro <i>Lobo Negro</i>	75
Imagem 11 – Passagem do livro narrada da história do <i>Lobo Negro</i>	76
Imagem 12 – Passagem do livro narrada da história do <i>Lobo Negro</i>	76
Imagem 13 – Jogo/brincadeira de perseguição (caçador).....	78
Imagem 14 – Jogo/brincadeira de perseguição (caçador).....	79
Imagem 15 – Capa do livro <i>A bruxinha atrapalhada</i>	80
Imagem 16 – Jogo/brincadeira de perseguição (bruxa-pedra)	81
Imagem 17 – Jogo/brincadeira de precisão (boliche)	82
Imagem 18 – Jogo/brincadeira de precisão	83
Imagem 19 – Jogo/brincadeira de precisão (bolas ao balde)	84
Imagem 20 – Jogo/brincadeira de precisão (arremesso de petecas)	85
Imagem 21 – Jogo/brincadeira de marca (circuito motor).....	88
Imagem 22 – Jogo/brincadeira de marca (corrida do saco).....	88
Imagem 23 – Atividade proposta pelas crianças	89
Imagem 24 – Jogo/brincadeira de marca (desafio de pular corda).....	90
Imagem 25 – Brincadeiras de lutinha	91
Imagem 26 – Aluno mostrando o cumprimento dos lutadores.....	92
Imagem 27 – Jogo/brincadeira de luta (pega grampo)	93
Imagem 28 – Jogo/brincadeira de luta (quero-ficar)	94
Imagem 29 – Jogo/brincadeira de luta (cabo de guerra)	94
Imagem 30 – Narrativa infantil em registro de desenho	96
Imagem 31 – Momento de assistir ao vídeo sobre as PCAs	101

Imagem 32 – Livro Circuito Aventura, da Turma da Mônica.....	102
Imagem 33 – Contação da história	103
Imagem 34 – Momentos caminhada de aventura pela escola (1)	104
Imagem 35 – Momentos caminhada de aventura pela escola (2)	104
Imagem 36 – Nuvem de palavras	105
Imagem 37 – Apresentação do vídeo sobre escalada.....	106
Imagem 38 – Escalada horizontal no chão	107
Imagem 39 – Estafeta dos jogos de escalada (1).....	107
Imagem 40 – Estafeta dos jogos de escalada (2).....	108
Imagem 41 – Escalada de travessia na grade.....	108
Imagem 42 – Apresentação do vídeo sobre <i>parkour</i>	110
Imagem 43 – Jogos de aventura (<i>parkour</i>) (1).....	111
Imagem 44 – Jogos de aventura (<i>parkour</i>) (2).....	112
Imagem 45 – Jogos de aventura (<i>parkour</i>) (3).....	113
Imagem 46 – Jogos de aventura (<i>slackline</i>) (1)	115
Imagem 47 – Jogos de aventura (<i>slackline</i>) (2).....	116
Imagem 48 – Jogos de aventura (<i>slackline</i>) (3)	116
Imagem 49 – Jogos de aventura (<i>slackline</i>) (4).....	117
Imagem 50 – Apresentação do vídeo sobre corrida de aventura	119
Imagem 51 – Corrida de aventura com obstáculo (1).....	120
Imagem 52 – Corrida de aventura com obstáculo (2).....	121
Imagem 53 – Estações corrida de aventura com obstáculo (1).....	121
Imagem 54 – Estações corrida de aventura com obstáculo (2).....	122
Imagem 55 – Possibilidades para a prática da tirolesa.....	124
Imagem 56 – Jogos de aventura: arvorismo (tirolesa).....	125
Imagem 57 – Momento em que os funcionários vivenciaram a tirolesa	126
Imagem 58 – Narrativas infantil em registro de desenho.....	127
Imagem 59 – QR Code de acesso ao Recurso Educacional	132
Imagem 60 – Tela inicial do aplicativo Chão da Quadra ProEF.....	133
Imagem 61 – Resultado ao clicar no opção <i>Unidades Temáticas – BNCC</i>	134
Imagem 62 – Resultado ao clicar na opção Esporte	134
Imagem 63 – Resultado ao clicar na opção Invasão ou Territorial	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Critérios de inclusão e de exclusão	40
Quadro 2 – Estudos incluídos na síntese qualitativa	53
Quadro 3 – Codinomes escolhidos pelos alunos.....	63
Quadro 4 – Síntese das mediações pedagógicas a partir dos REs selecionados....	65
Quadro 5 – Síntese do uso e da apropriação das mediações pedagógicas a partir do RE de Brigo (2023).....	71
Quadro 6 – Síntese do uso e da apropriação das mediações pedagógicas a partir do RE de Cruz (2024)	99

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 “É CAMINHANDO QUE SE FAZ O CAMINHO”: INQUIETAÇÕES PROFISSIONAIS E ACADÊMICAS QUE ME LEVARAM AO ENCONTRO DO OBJETO DE ESTUDO	13
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA	16
1.3 OBJETIVOS	20
1.3.1 Objetivo geral	20
1.3.2 Objetivo específicos	20
1.4 RECURSO EDUCACIONAL	21
 2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	22
2.1 O PAPEL DO ProEF NO FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	22
2.2 O COTIDIANO INFANTIL E AS SUAS <i>COTIDIANICES</i> : ENTENDENDO O ORDINÁRIO ESCOLAR À LUZ DE MICHEL DE CERTEAU	28
 3 INSPIRAÇÕES PEDAGÓGICAS A PARTIR DOS RECURSOS EDUCACIONAIS DO ProEF: A METODOLOGIA EM QUESTÃO.....	37
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS	39
3.2 CONTEXTO	41
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA	43
3.4 ASPECTOS ÉTICOS	43
3.5 PRODUÇÃO DE DADOS.....	45
3.6 ANÁLISE DOS DADOS	46
 4 MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DO ProEF: UM PANORAMA DOS RECURSOS EDUCACIONAIS.....	49
4.1 ANÁLISE DESCRITIVA DOS RESULTADOS A PARTIR DO MAPEAMENTO.....	49
4.2 DISCUTINDO AS PERSPECTIVAS ENCONTRADAS NOS RECURSOS EDUCACIONAIS SELECIONADOS.....	55
4.2.1 Planejamento, currículo e transição da etapa de ensino	55
4.2.2 Práticas corporais de aventura na infância	57
4.2.3 Cultura afro-brasileira e indígena	58
4.2.4 A corporeidade infantil	60
4.3 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ANÁLISE DOS RECURSOS EDUCACIONAIS.....	61

5 APROPRIANDO-SE DOS RES E REINVENTANDO O COTIDIANO: A INFÂNCIA E A ARTE DO FAZER	63
5.1 CADERNO DIDÁTICO DOS JOGOS MOTORES NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL	68
5.1.1 Mediação 1 – Jogos motores de perseguição (10/04/2025)	71
5.1.2 Mediação 2 – Jogos motores de precisão (17/04/2025)	82
5.1.3 Mediação 3 – Jogos motores de marca (24/04/2025)	86
5.1.4 Mediação 4 – Jogos Motores de Lutas (08/05/2025)	90
5.2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	97
5.2.1 Mediação 1 – Jogos de aventura (12/05/2025)	100
5.2.2 Mediação 2 – Jogos de aventura: escalada (15/05/2025)	105
5.2.3 Mediação 3 – Jogos de aventura: parkour (19/05/2025)	109
5.2.4 Mediação 4 – Jogos de aventura: slackline (22/05/2025)	114
5.2.5 Mediação 5 – Jogos de aventura: corrida de aventura com obstáculo (26/05/2025)	119
5.2.6 Mediação 6 – Jogos de aventura: arvorismo (29/05/2025)	123
5.3 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE OS USOS E AS APROPRIAÇÕES DOS RES	129
 6 CHÃO DA QUADRA ProEF	131
 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
 REFERÊNCIAS	140
 APÊNDICE A – Modelo do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) ...	152
APÊNDICE B – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). 	155
APÊNDICE C – Modelo do Termo de Autorização para Uso de Áudio e Imagens .	157
APÊNDICE D – Carta de Apresentação	158
APÊNDICE E – Parecer Consubstanciado do CEP	159
APÊNDICE F – Termo de Anuência	165
APÊNDICE G – Parecer dos Professores sobre o aplicativo <i>Chão da Quadra do ProEF</i>	166

1 INTRODUÇÃO

1.1 “É CAMINHANDO QUE SE FAZ O CAMINHO”¹: INQUIETAÇÕES PROFISSIONAIS E ACADÊMICAS QUE ME LEVARAM AO ENCONTRO DO OBJETO DE ESTUDO

O movimento sempre fez parte da minha vida. Nasci, cresci e vivo na cidade de Nova Iguaçu, ventre da baixada fluminense, região metropolitana do estado do Rio de Janeiro que, apesar de suas carências, é rica em cultura, em sabedoria, em ciência e em movimentos. Por aqui, mover-se significa vitalidade e foi dentro desse contexto que tive uma infância ativa, junto de outras crianças brincando na rua, onde a cinesia é carregada de significado, de sentido, de saber e de alegria.

Muito desse movimentar-se quando criança se deu dentro do ambiente escolar ao acompanhar a minha mãe, professora normalista, que, como toda mulher forte e resistente em uma sociedade patriarcal, por não ter uma rede de apoio, levava meus irmãos e eu ao trabalho, buscando manter a sua independência financeira.

O tempo foi passando e, como todos os pais de criança ativa, os meus logo me inseriram em uma prática esportiva e foi assim que o esporte, em particular o futebol, entrou em minha vida. Nessa época, o movimento para mim perde o seu componente lúdico, cheio de possibilidades e de desenvolvimento, e passa a ter uma seriedade com exigências físicas e psicológicas. Segui como atleta federado em diferentes clubes até a adolescência, quando, com os dilemas da juventude em minhas mãos, escolhi o caminho do estudo em detrimento da vida de atleta.

A Educação Física coadunava o gosto pelo movimento e a admiração pela profissão exercida por minha mãe. Ser professor de Educação Física não parecia ser uma escolha, mas sim uma condição. Lá fui eu, cheio de incertezas e enfrentando mensagens negativas em relação à minha decisão de cursar Educação Física, uma carreira duplamente estigmatizada pela sociedade. Primeiro por ser professor, profissão vista como precarizada e mal remunerada. Segundo, visto pelos seus pares dentro do

¹ Verso inspirado no poema *Cantares*, de Antônio Machado Ruiz, e presente na letra da música *Enquanto Houver Sol*, da banda Titãs.

ambiente escolar como um docente de um tipo de saber considerado inferiorizado por muitos.

Certo de minha escolha, percorri o meu caminho na graduação no ensino privado. Estudei na Universidade Iguazu (UNIG), onde tive excelentes professores, porém, mesmo assim, notava uma certa carência em relação à pesquisa e à extensão, uma lacuna ainda muito presente no ensino superior privado no Brasil. Ao identificar esse vácuo na minha formação em Educação Física e ansiando por dar continuidade aos estudos e à pesquisa, antes do término da licenciatura iniciei a pós-graduação *lato sensu* em treinamento desportivo. Tal escolha teve como influência o início da minha trajetória profissional (inicialmente como estagiário) em uma academia. Vale sinalizar que, para um aluno recém-formado, esse ainda é um espaço com maior abertura profissional, ainda que, em sua maioria, diante de um quadro de precarização do trabalho.

Em consonância a esse período e incomodado com o ambiente profissional no qual estava inserido, candidatei-me para participar como bolsista em um projeto de pesquisa na Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP) da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), sendo aprovado. O contato com um ambiente que transpirava pesquisa foi um divisor de águas em minha trajetória. Ali percebi a relevância social de uma investigação científica e a importância da devolutiva ao campo estudado. O objetivo era analisar a implementação do Programa Saúde na Escola (PSE) em diferentes equipamentos públicos, em especial as instituições escolares. No decorrer da minha participação no projeto, pude constatar a falta de interlocução entre as instituições acadêmicas e os profissionais que atuam na ponta.

Em 2019, fui convocado e nomeado para o concurso de professor do município de Niterói, o que deu sentido aos motivos que me levaram a escolher a Educação Física e a todo o esforço para chegar até essa aprovação. Nasce então a minha vida profissional como docente na Educação Básica. Logo no início da minha inserção como professor, em uma escola na comunidade do Caramujo, deparei-me com diferentes situações adversas, indo desde a complexidade local onde se situava a escola a questões relacionadas aos alunos e à infraestrutura para o desenvolvimento do trabalho docente. Certo desses desafios, que hoje entendo como as problemáticas da educação a serem superadas, não fazia sentido deixar que esses obstáculos fossem fator limitante para não desempenhar a minha prática pedagógica e resumissem o esforço da minha trajetória em um simples *estar ali*.

Diante dessas questões, percebi que, não menos importante do que uma infraestrutura favorável, possuir conhecimento e repertório pedagógico possibilita ao docente desempenhar uma prática pedagógica que contemple o produto da reflexão mais a ação, ou seja, a práxis enquanto concreto pensado. Cabe frisar que não se trata de negar as inúmeras dificuldades que permeiam a Educação Física, mas sim em não nos limitar a uma ideia fatalista.

Ao relembrar os fatos históricos da minha trajetória nesse relato, faço a inferência do quão solitário é o fazer docente. Aqui, refiro-me à carência de formação continuada e/ou espaços para a troca de experiências entre os professores. Embora haja um tempo destinado para o planejamento coletivo, frequentemente esses momentos se resumem à explanação dos processos burocráticos pela equipe pedagógica e gestão escolar, fazendo desses períodos com potencial construtivo solo infértil. Somado às circunstâncias apresentadas anteriormente, observo que, em sua maioria, os professores enfrentam uma carga horária extenuante, seja em virtude da dupla regência ou de terem mais de um vínculo profissional, a fim de garantir não só a sua reprodução material, bem como a de sua família.

Frente a esse cenário, surge em mim a necessidade de compreender e de avaliar como se estabelece a relação de tais profissionais com a sua intervenção pedagógica. Sendo assim, consciente de que a vida acontece entre *de onde viemos* e *aonde desejamos chegar*, decidi não parar e vi no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) a possibilidade de preencher as lacunas existentes entre a universidade e a minha atuação enquanto professor da Educação Básica, fazendo com que a minha prática profissional não se resuma à ação pela ação, mas na busca constante de reflexão da realidade, nesse universo imbuído de contradições.

Vale salientar que o meu primeiro contato com a UFRRJ foi por meio do Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Física (GPDEF)², coordenado pelos professores Rodrigo Lema Del Rio Martins e Marciel Barcelos. Esse grupo se destaca por concentrar estudantes da licenciatura e docentes com diferentes níveis de formação (doutores, doutorandos, mestres, mestrandos, especialistas e graduados), que atuam

² Registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Disponível em: <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/769807>. Acesso em: 2 jul. 2024.

em dissemelhantes contextos da Educação Básica, o que possibilita um debate abrangente sobre questões que permeiam os processos de ensino-aprendizagem da Educação Física (Martins; Leonardo Filho; Barcelos, 2025)³.

O GPDEF é acessível aos interessados em frequentar um ambiente que proporciona troca e aperfeiçoamento, ao articular ensino, pesquisa e extensão. Vivenciando esse contexto, pude perceber a peculiaridade com que esse espaço democratiza as produções científicas com debates horizontalizados, alinhando-se assim com o meu objeto de estudo no mestrado.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA

Os programas de pós-graduação profissionais no Brasil possuem uma trajetória relativamente recente, haja vista que os docentes que se encontram credenciados nos cursos em andamento são em boa parte egressos de programas acadêmicos e que atuam ou atuaram em programas desse perfil (Barcelos, 2023). Para Barcelos (2023, p. 114), “[...] o fortalecimento dos mestrados profissionais passa pela compreensão do que se espera de uma pesquisa aplicada, das ferramentas metodológicas necessárias a esta tipologia de mestrado, voltado ao aprimoramento da prática docente”.

No ramo da Educação Física, o PROEF se constituiu como o primeiro Programa *stricto sensu* de caráter profissional voltado exclusivamente para o campo do magistério (Telles; Madeira; Lutz, 2024). O ProEF é um dos mais recentes entre os cursos do Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica (ProEB). O reconhecimento do ProEF data de 12 de setembro de 2016, pela Portaria n.º 1041. O curso possui nota 3, que se mantém atualmente, e tem como objetivo contribuir para a qualificação do ensino da Educação Física na Educação Básica (Projeto Político-Pedagógico do ProEF, 2023).

Sobre essas questões, faz-se necessário trazer o pensamento de González (2023). No seu entendimento, há um esforço dos núcleos que compõem o ProEF em direcionar os mestrandos a darem às suas pesquisas foco aos problemas e/ou

³ Ver mais em: <https://www.gpdef.com.br/>. Acesso em: 2 jul. 2024.

desafios de seu espaço de atuação docente. O autor destaca que “[...] por ‘óbvio’ é o que se espera de um Mestrado Profissional” mas salienta que, “majoritariamente a experiência dos professores era em programas acadêmicos” (González, 2023 p. 11).

González (2023, p. 11) prossegue, argumentando o seguinte:

[...] vamos combinar que não é tão tranquilo mudar a linha da produção de uma dissertação centrada numa pesquisa a uma dissertação centrada na proposição, estudo, realização e reflexão de uma determinada intervenção pedagógica e ainda com a elaboração de um “produto didático” para ser colocado à disposição do professorado da Educação Básica (González, 2023 p. 11).

Distintivamente dos mestrados acadêmicos, no trabalho final do mestrado profissional, para além de defenderem uma dissertação, os discentes precisam desenvolver materiais didáticos e/ou instrucionais, os chamados Recursos Educacionais (REs). São esses documentos que serão objeto de investigação desta pesquisa, que almeja compreender os Recursos Educacionais (RE) produzidos no ProEF como possibilidade de fortalecimento das práticas pedagógicas da Educação Física no currículo escolar.

Os REs são entendidos como instrumentos que se configuram em produções vinculadas às dissertações, de forma a articular os seus resultados, mantendo uma independência harmônica entre si. Essa construção permite a compreensão e a utilização do RE sem a necessidade de acessar a dissertação por completa (Siqueira; Martins, 2024). Para Batalha (2019, p. 9), esses documentos têm “[...] a finalidade de resolução de um problema específico de sala de aula, sendo aplicável e utilizável e que a partir de sua proposta didática possa ajudar, modificar e transformar maneiras de ensinar e aprender”⁴.

O foco na elaboração desse tipo de documento não deve somente incidir sobre o binômio solução/resposta às lacunas e às problemáticas identificadas no decorrer do processo de investigação da pesquisa, haja vista que a sua concepção e

⁴ “Falar das implicações da qualidade no ensino através dos produtos educacionais não é algo simples, pois não há uma receita. Estes devem considerar as dificuldades e necessidades existentes na realidade da prática docente do/a mestrando/a, possibilitando a construção de um produto que reverbere no cotidiano pedagógico coletivo, e ao mesmo tempo possibilite dar respostas, ainda que temporárias, às questões levantadas pelo processo investigativo” (Hentges; Moraes; Moreira, 2017, p. 4).

materialização advém dos enfrentamentos, das dificuldades e essencialmente da criatividade do ser professor, do ser criança/jovem, sem a pretensão de responder a todas as questões. Para além da polaridade do certo e do errado, somos guiados por um devir.

Diante dessa perspectiva, os REs são compreendidos não por meio de uma concepção tecnicista, que prioriza somente o *como fazer*, mas sim como um material pautado na completude harmônica dessas dimensões, como *o quê e o porquê fazer*, com vistas à sua *apropriação* e pertinência ao contexto no qual serão feitos os seus *usos* (Batalha, 2019). Nessa perspectiva,

o produto pretendido não assume o papel de apenas uma exigência burocrática, mas sim o de resultado possível de um processo que se pretende inacabado, ainda que sistematizado. Portanto, o produto é o resultado do trabalho científico, fruto da dissertação, tendo como objetivo o retorno à comunidade escolar, no sentido de levar a pesquisa para dentro da escola (Batalha, 2019, p. 10).

No entanto, faz-se mister trazer à tona a reflexão de González (2023, p. 11):

É difícil dizer se todos conseguiram dar esse caráter às produções, seria necessário um estudo detalhado para isso. Tomando como referência os títulos das dissertações defendidas, contudo, atrevo-me a dizer que a maioria conseguiu dar um passo firme nessa direção. Fato que nos deve deixar muito satisfeitos e, por outro lado, atentos para que a produção científica do ProEF tenha a cara que os professores das escolas necessitam.

Nesse sentido, as experiências científicas produzidas no programa atingem os diferentes atores da estrutura educacional, contribuindo significativamente com os professores em formação inicial, com os que estão na formação continuada, com os que lecionam no ensino superior e com a formação integral dos principais atores da Educação Básica, os estudantes.

Telles, Madeira e Lutz (2024), ao empreenderem uma pesquisa bibliográfica que incidiu sobre as dissertações do ProEF, afirmam que os recursos educacionais, por carregarem alto potencial de transformação das práticas pedagógicas em benefício dos estudantes da Educação Básica, merecem ser objeto de investigações específicas.

Quando buscamos na literatura acadêmica textos acerca dos recursos educacionais do ProEF, antigamente chamados de produtos educacionais⁵, encontramos artigos que tratam desses materiais. Entretanto, não localizamos, nem mesmo em dois dossiês específicos sobre o ProEF⁶, publicações que fizessem uma pesquisa documental mais ampla sobre essas produções, tampouco identificamos pesquisas que se apropriassem desses recursos em outros contextos.

Frente ao exposto, considera-se a necessidade de investigar a capacidade que os REs produzidos no âmbito do ProEF possuem para inspirar práticas docentes em outros contextos além daquele em que foram produzidos. Para isso, realizou-se o mapeamento dos REs produzidos no ProEF, diferenciando-os por segmento/etapa educacional a fim de analisar os *usos* e as *apropriações* desses REs em outros contextos escolares. Vale salientar que não se trata de uma reprodução mecânica dos REs, mas sim de inspirar, com foco em seus *usos*, a produção de novas experiências didáticos-pedagógicas no cotidiano escolar.

Como desfecho desse processo de investigação, buscou-se desenvolver um aplicativo para dispositivos eletrônicos com os REs produzidos no ProEF e replicados com êxito em um contexto escolar diferente, com a pretensa vontade de suprir uma necessidade do programa, que coloca como “desafio para a Coordenação Nacional junto com os coordenadores dos demais núcleos reunir num repositório único todos os trabalhos produzidos, além de divulgar e buscar a sua articulação e socialização” (González, 2023 p. 12).

O aplicativo denominado de *Chão da quadra ProEF* tem como objetivo não apenas responder à eventual necessidade de que, na perspectiva de González (2023

⁵ Conforme mudança promovida pela Instrução Normativa nº 10 de 30 de abril de 2025 do ProEF (UNESP, 2025). Disponível em: https://www.fct.unesp.br/Home/Pos_Graduacao/-educacaoofisica/instrucao-normativa-10-proposta-aprovada-conselho-gestor.docx.pdf. Acesso em: 10 de maio 2025.

⁶ Tais como: “Mestrado Profissional e a Pesquisa em Docência em Educação Física”, organizado por Camila Borges Ribeiro (UFRRJ), Ricardo de Almeida Pimenta (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC) e Rodrigo Lema Del Rio Martins (UFRRJ), publicado no volume 26, número 2, de 2024, da Revista Didática Sistemática, que é vinculada à Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/index>. Acesso em: 15 ago. 2025.; “II Congresso Internacional de Educação Física Escolar”, organizado diretamente pela equipe editorial da Revista Corpoconsciência e publicado no volume 24, do número 1, de 2024, do referido periódico, que é vinculado à Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/issue/view/807>. Acesso em: 15 ago. 2024.

p. 12), precisa haver

um espaço virtual que permita tanto a socialização do material por temáticas, etapas de ensino, unidades de conhecimento, como também servir de suporte para manter conectados mestres, mestrandos, professores universitários e professores da Educação Básica

mas também o de facilitar o acesso das produções científicas desenvolvidas pelos professores-pesquisadores dentro do ProEF, para auxiliar os seus pares quando buscam referências para planejarem as suas práticas pedagógicas.

1.3 OBJETIVOS

Neste tópico, encontram-se os objetivos geral e específicos, traçados de acordo com a contextualização e a problematização trazida na introdução desta dissertação.

1.3.1 Objetivo geral

O estudo em tela almeja compreender os Recursos Educacionais produzidos no ProEF como possibilidade de socialização com a comunidade profissional e de fortalecimento das práticas pedagógicas da Educação Física no currículo escolar.

1.3.2 Objetivo específicos

- Mapear os Recursos Educacionais produzidos no âmbito do ProEF;
- Analisar os *usos* e as *apropriações* de dois Recursos Educacionais voltados para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental em outro contexto escolar;

- Desenvolver um aplicativo para dispositivos eletrônicos com os Recursos Educacionais que foram produzidos no ProEF a partir de experiências pedagógicas concretas.

1.4 RECURSO EDUCACIONAL

Os REs são produções autorais dos professores-pesquisadores vinculados ao ProEF. Como parte integrante das dissertações e pelo seu potencial para (re)pensarmos as práticas pedagógicas no âmbito da Educação Física escolar, bem como pela necessidade premente de o ProEF avançar na oferta de um repositório para concentrar e dar maior visibilidade aos REs, decidimos desenvolver um aplicativo com o nome de *Chão da Quadra ProEF*, que ficará disponibilizado nas plataformas de *download* para iOS e Android.

Além das ponderações trazidas por González (2023) quanto à necessidade de o ProEF contar com um repositório de suas produções, concebemos que o referido aplicativo colabora decisivamente com os processos avaliativos estruturados pela CAPES, ao possibilitar ao próprio programa recuperar informações para a confecção de seus relatórios anuais, de meio termo e quadrienais.

No capítulo 6, o aplicativo *Chão da Quadra ProEF* será detalhado, de modo que todo o processo de construção e todos os recursos disponíveis para o seu uso serão evidenciados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O PAPEL DO ProEF NO FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Antes de discorrer com mais profundidade sobre o tópico em questão, vale destacar o pensamento de Tardif (2000, p. 121, acréscimo no original), quando afirma que a relação entre a “[...] pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é [deveria ser] uma relação entre uma teoria e uma prática, mas é sempre, ao contrário, uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes”.

Diante da ideia do autor, entende-se que o discurso do senso comum de que *na prática a teoria é outra* carrega relativa verdade, mas não no sentido de descartar as teorias por supostamente não funcionarem na prática. Na verdade, elas precisam ser modificadas pela prática (Caparroz; Bracht, 2007). Nesse sentido, convencionou-se chamar de forma pejorativa um professor de teórico quando a sua teoria não se aplica na prática pedagógica. No entanto, pode-se obter outra interpretação desse dito popular, como bem colocado por Caparroz e Bracht (2007 p. 27):

A leitura de que o ditado, na verdade, desvaloriza a prática em vez da teoria, porque traz embutida, exatamente, a ideia de que a prática, se a teoria funcionasse, seria apenas uma consequência, uma mera “aplicação” daquela – o sujeito da ação seria a teoria e não a prática: o que fazem os práticos? Aplicam o que os teóricos ditam! O mérito seria todo da teoria, que conduziu bem a prática. Ainda bem que a teoria na prática é outra, pois permite que o “prático” seja autor de sua prática e não mero reproduzidor do que foi pensado por outros. A prática precisa ser pensante (ou reflexiva)!

Para os autores, a raiz dessa questão está na dicotomia entre a teoria e a prática, ou melhor, na separação do trabalho entre os que pensam e elaboram e os que aplicam e executam, tornando-se um grande desafio articular os conhecimentos adquiridos na formação e os saberes necessários para resolver os conflitos do/no cotidiano escolar.

Essa ideia encontra sustentação na afirmação de Tardif (2000, p. 127), ao colocar de forma contundente que a “[...] desvalorização dos saberes dos professores pelas

autoridades educacionais, escolares e universitárias não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político”. Portanto, entende-se que o docente não apenas deva aplicar os conceitos teóricos em sua prática pedagógica, mas sim (re)construí-las com apropriação autônoma, crítica e reflexiva, como ações de um sujeito-autor (Caparroz; Bracht, 2007).

Dentro dessa perspectiva, para exemplificar a relevância do ProEF no fortalecimento da Educação Física escolar, vale citar a conclusão de Silva *et al.* (2023) no texto intitulado de *Conhecimento, formação e pesquisa em Educação Física escolar: a experiência do Mestrado Profissional em Rede no Proef/Unijuí*.

A política formativa assumida no Proef, de modo universal, permitiu um movimento de formação que desafiou os docentes e discentes do polo Unijuí a produzir conhecimento que tivesse significados local, regional e universal. Nesse sentido, o impacto e o caráter inovador dos trabalhos desenvolvidos no polo devem-se tanto a uma perspectiva centrada no caráter local quanto a uma busca de relevância e significado universal. Em seu conjunto as dissertações e produtos procuraram enfrentar problemas concretos vividos por professores de Educação Física que atuam na Educação Básica (Silva *et al.*, 2023, p. 27).

Os autores ainda destacam que o perfil dos professores-pesquisadores ingressantes no citado programa é de um docente que busca não somente aprender, mas também superar práticas pedagógicas consideradas ultrapassadas. Eles complementam a sua conclusão explicando o seguinte:

Exercício feito sempre à luz de um referencial teórico, mediador, que permitiu instaurar um sentido de pesquisa e de prática pedagógica com potencial de uma validade para além do próprio local e da própria prática. O conceito ao fundo que baliza este tipo de busca ampara-se numa noção de que grande parte dos problemas que vivem os educadores, e a própria fragilidade da ação docente na Educação Básica, devem-se a uma dicotomia entre teoria e prática. Procurou-se, a partir disso, enfrentar diferentes problemas, que em seu conjunto ajudariam a pensar algumas nuances, que seriam importantes para um projeto inovador na Educação Física Brasileira (Silva *et al.*, 2023 p. 27).

Frente às questões levantadas ao longo do texto e tendo como pano de fundo a insatisfação relacionada aos resultados obtidos com a aprendizagem e os desafios

para a formação continuada de docentes que atuam na Educação Básica, o Ministério da Educação (MEC) lança em 2011 o Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica (ProEB), a fim de atender às demandas e às necessidades da sociedade. O ProEB tem como objetivo proporcionar aos professores em pleno exercício na rede pública de ensino formação continuada *stricto sensu*, de acordo com a política do Ministério da Educação, mediante apoio das instituições de ensino superior (IES) espalhadas pelo país, com a responsabilidade de implementar e de executar cursos com áreas de concentração e temáticas vinculadas à melhoria da Educação Básica (CAPES, 2018).

Para Oliveira, Moura e Silva (2020, p. 420),

[...] o foco principal da formação *stricto sensu* para a o professor da educação básica é garantir a unidade teoria e prática, bem como a expansão das vagas existentes com garantia não só do acesso, mas também da permanência desse sujeito no curso com chances de vivência que possibilite pensar a prática e teoria como ações indissociáveis.

As IES têm importante função em vincular a pesquisa à sua aplicabilidade, com o intuito de mitigar o vácuo que existe entre a universidade e a realidade social da escola, na busca por melhorias na Educação. De acordo com Mororó (2017), a influência da formação docente na prática pedagógica escolar vai depender dos mediadores que possam proporcionar possíveis rupturas com as mais diferentes formas de pensamento cotidiano, permitindo uma aproximação do sentido pessoal com o significado social do trabalho docente.

De acordo com Barcelos (2023), é inegável a contribuição do ProEB para o desenvolvimento da Educação Básica, pois trata-se de uma importante política de formação continuada de professores no nível *stricto sensu*, buscando garantir uma vivência que possibilite pensar teoria e prática como ações indissociáveis. Em suas palavras da autora:

A criação do ProEB, com os mestrados profissionais para professores em rede nacional, mostrou-se uma ação bem-sucedida na medida em que os programas permanecem ativos, com demanda permanente e já formaram muitos mestres que atuam nas instituições federais, estaduais e municipais da Educação Básica nas diversas regiões do país (Barcelos, 2023 p. 123).

Para além do impacto na atuação docente, o ProEB contribuiu com o alcance das Metas 14 e 16 do Plano Nacional de Educação (PNE), as quais tratam, respectivamente, da ampliação de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* e da formação em nível de pós-graduação (*lato* ou *stricto sensu*) de 50% do professorado da Educação Básica (Barcelos, 2023).

Em relação a essa questão, a pesquisa de Albuquerque, Mello e Martins (2022, p. 24) demonstra que “O ProEF, que está inserido na composição do ProEB, indica ser uma estratégia interessante para dar mais capilaridade à formação docente de cariz continuada, auxiliando na pretensão expressa pela Meta 16 do PNE”.

Segundo Albuquerque, Del-Masso e Lopes-Fujihara (2021), embora tenha sofrido com certo desconhecimento e possíveis resistências por parte da comunidade acadêmica, o Mestrado Profissional é realidade no país desde 2009, a partir da publicação da Portaria Normativa nº 7, de 22 de junho daquele mesmo ano, pelo Ministério da Educação, que dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Contudo, ainda não existia um Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional, que possibilitasse um enfrentamento coletivo e colaborativo das problemáticas da escola junto aos seus protagonistas.

Esse marco ofertava uma oportunidade para tornar o professor, antes na qualidade de mero objeto de estudo, em sujeito constituinte do processo de investigação. Assim, de objeto de pesquisa, a prática docente passa a ser compreendida como espaço-tempo de formação e de investigação coletiva, conforme explicitado por Diniz-Pereira e Lacerda (2009). Desse modo, os mesmos autores defendem que a pesquisa dos educadores é um movimento que tem o potencial de se transformar em contra-hegemônico, articulando experiências que buscam a construção de modelos críticos de formação docente.

A partir da iniciativa do ProEB, surge a possibilidade da criação do ProEF, com a missão de contribuir de maneira relevante para a qualificação e a formação do ensino da Educação Física, no intuito de oferecer um curso na área de concentração da Educação Física escolar visando contemplar as necessidades tanto do trabalho cotidiano dos professores quanto das suas próprias necessidades de desenvolvimento e de valorização profissional.

Essa jornada teve início em 2012, com a proposta construída por um grupo de pesquisadores na área que idealizava um programa de especialização em rede para os professores de Educação Física do Brasil (Albuquerque; Del-Masso; Lopes-Fujihara, 2021). A trajetória do curso foi marcada por muitos desafios, ocasionando a sua paralisação por um período, sendo retomadas, analisadas e elaboradas tratativas para que o ProEF efetivamente tivesse início em 2018 (Albuquerque; Del-Masso; Lopes-Fujihara, 2021).

Entre os cursos que compõem o ProEB, um dos mais recentes é o ProEF, curso no modelo híbrido, que oferece atividades na modalidade de Educação a Distância (EaD), via plataforma *Moodle*, e atividades presenciais, realizadas por uma rede composta por 18 instituições associadas, sob a gestão da Universidade Estadual Paulista – *Campus* Presidente Prudente, com oferta nacional no contexto do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). O Programa está presente nas cinco regiões brasileiras, concentrando-se na Região Sudeste, onde situam-se oito dos 20 polos em funcionamento (Albuquerque; Del-Masso; Lopes-Fujihara, 2021).

O corpo discente do programa é caracterizado por professores que atuam no ensino da Educação Física em diferentes etapas da escolarização da Educação Básica. Para Albuquerque, Del-Masso e Lopes-Fujihara (2021), esses profissionais buscam aportes técnico-científicos para melhor desenvolver as suas práticas profissionais frente às diferentes necessidades que se impõem para efetivar os componentes teóricos nos dissemelhantes contextos escolares. “O ProEF se compõe de professores interessados por apropriar-se de pedagogia suficiente, adequada e inovadora no contexto de atualidade da escola brasileira” (Albuquerque; Del-Masso; Lopes-Fujihara, 2021 p. 157).

Cabe ressaltar, no que se refere ao trabalho de conclusão de curso, que o discente tem como exigência apresentar e defender uma dissertação sobre a temática da área do curso e um contributo em forma de RE para a Educação Física escolar, podendo assumir diferentes formatos, tais como explicitado na Instrução Normativa nº 10/2019:

Artigo 1º – O Trabalho de Conclusão de Curso - TCC deverá descrever em detalhes o planejamento, o desenvolvimento e os resultados de uma pesquisa e/ou intervenção com implicação no campo profissional da Educação Física no

contexto escolar. Deverá estar vinculado em uma das três linhas do programa escolhida pelo aluno no ato da matrícula.

§ 1º O TCC deverá ser apresentado em um texto dissertativo ou relatório científico que precede o produto nos seguintes formatos:

- a) projeto curricular para uma etapa e/ou escola da Educação Básica;
- b) unidade didática para o ensino de temas e/ou conteúdos específicos da Educação Física Escolar;
- c) estratégias de intervenção em problemáticas específicas da Educação Física Escolar;
- d) produção de material curricular e de produtos tecnológicos;
- e) elaboração de procedimentos, instrumentos de avaliação em Educação Física Escolar;
- f) desenvolvimento de aplicativos e de softwares;
- g) produção de programas de mídia;
- h) produção de materiais didáticos e instrucionais;
- i) projetos de inovações tecnológicas (CAPES, 2019, p. 1).

De acordo com Siqueira e Martins (2024, p. 3), a escolha por um ou outro tipo e enfoque dos REs “[...] pressupõe o reconhecimento, por parte do pesquisador, de qual deles respondem melhor aos problemas identificados para a qualificação do processo educacional em sua área de atuação.”

No ProEF, compreende-se a formação continuada como instrumento de profissionalização essencial para proporcionar aos mestrandos espaços sistemáticos de reflexão conjunta e de investigação (Telles; Madeira; Lutz, 2024). Nesse sentido, Albuquerque, Del-Masso e Lopes-Fujihara (2021) consideram o RE como o grande avanço proposto pelo programa, tendo em vista o seu caráter de consolidação da teoria à prática. Além disso, pode ser considerado uma importante ferramenta na qual os professores poderão se valer desses materiais para orientar as suas práticas pedagógicas.

Sendo assim, Miller (2024) chama a atenção para a necessidade de ampliar a divulgação científica, seja em forma de dissertações e/ou de RE, para que os produtos acadêmicos se aproximem do ambiente escolar, a fim de serem apreciados pelos professores no chão da escola. O autor ainda reforça que há um distanciamento entre os trabalhos publicados e o acesso dos professores da Educação Básica ao material produzido. Ele finaliza dizendo que “[...] o ProEF é um marco importante nessa ponte entre a universidade e a escola” (Miller, 2024, p. 121).

Siqueira (2023) corrobora esse pensamento ao indicar que precisamos de mais compartilhamentos de experiências, de práticas pedagógicas exitosas, de sequências didáticas, de novos métodos e metodologias de ensino. Ressalta a necessidade de realizarmos reflexões sobre o que fundamenta as nossas ações pedagógicas, com o intuito de reafirmar as ações propositivas, enxergando no ProEF essa oportunidade.

Portanto, em consonância com as demandas mais amplas e contemporâneas da educação escolar, mediante uma formação alicerçada em um planejamento consistente e com uma organização curricular capaz de integrar objetivos da Área de Linguagens e específicos da Educação Física, o ProEF apresenta-se com propostas pedagógicas que possam inaugurar modos inovadores de legitimar a Educação Física no contexto escolar (Albuquerque; Del-Masso; Lopes-Fujihara, 2021).

2.2 O COTIDIANO INFANTIL E AS SUAS *COTIDIANICES*: ENTENDENDO O ORDINÁRIO ESCOLAR À LUZ DE MICHEL DE CERTEAU

Nesta seção do referencial teórico, mobilizamos as contribuições de Michel de Certeau para alicerçar a forma pela qual escolhemos desenvolver a nossa pesquisa. Nesse sentido, também buscamos dialogar com autores que pautam as suas investigações por meio dos Estudos com os Cotidianos no campo da Educação Física escolar.

Conhecido com mais ênfase no campo da História Cultural, Certeau nasceu na França em 1925. Notadamente inteligente e dito como não conformista, destacou-se por ser um autor que buscou saciar a sua curiosidade por meio de sua sólida e variada formação (Bittencourt, 2012). Formado em filosofia, letras clássicas, história e teologia, no decorrer de sua formação também se tornou seminarista católico, conciliando a vida religiosa com a vida de pesquisador interessado pelos métodos da antropologia, da linguística e da psicanálise (Ferraço; Soares; Alves, 2018).

Como informam Ferraço, Soares e Alves (2018), Certeau veio pela primeira vez ao Brasil no Rio de Janeiro, entre 27 de outubro a 6 de novembro de 1966. O seu interesse pelo Brasil se deu pelo modo de viver dos brasileiros, o que o levou a retornar ao Rio de Janeiro, onde se dedicou a observar as práticas cotidianas de uma missão católica (Ferraço; Soares; Alves, 2018).

Vale destacar que as experiências vivenciadas por Certeau no Brasil deixaram marcas que o levaram a fazer referência de parte dos acontecimentos culturais por ele presenciados, quando teoriza, por exemplo, sobre as culturas populares no livro *A invenção do cotidiano* (Ferraço; Soares; Alves, 2018). Trata-se de “uma ‘arte’ brasileira” que foi pensada como *táticas*, como formas de resistir aos sistemas. “[...] Tem que ‘fazer com’”. Nessas estratégias de combatentes existe uma arte dos golpes, dos lances, um prazer em alterar as regras do espaço opressor. Destreza tática e alegria de uma tenacidade” (Certeau, 1998, p. 79).

Certeau nos deixou grandes reflexões sobre diferentes temáticas (Bittencourt, 2012). Contudo, para a pesquisa em questão, o que nos instiga são os seus escritos trazidos no livro intitulado de *A invenção do cotidiano*, para refletir as possibilidades sobre a *Arte do Fazer* (Certeau, 2014).

Michel de Certeau é um pensador que tem sido bastante utilizado para debater as questões que atravessam e emergem do cotidiano escolar (Alves, 2019; Ferraço *et al.*, 2024), bem como tem sido mobilizado em diferentes estudos no campo da Educação Física escolar (Lano, 2019; Barcelos; Brito; Martins, 2023; Cassani, 2018; Mello; Barbos; Martins, 2023; Santos, 2005).

Para nos ajudar a pensar o nosso objeto de estudo, compreendemos a necessidade de discutir os principais conceitos desse pensador. Sendo assim, vamos dedicar especial atenção aos conceitos de *usos e apropriações*, de *consumo produtivo* e de *tática* (Certeau, 2014).

Ao inverter a lógica e lançar luz nos que recebem a cultura e não nos que a produzem, Certeau (2014) direciona o seu interesse aos *usos* e às *apropriações* que os sujeitos *praticantes do cotidiano* fazem quando a obtém, problematizando: “[...] o que é que eles ‘absorvem’, recebem e pagam? O que fazem com isso?” (Certeau, 1998, p. 93).

Essas operações de emprego – ou melhor, de reemprego – se multiplicam com a extensão dos fenômenos de aculturação, ou seja, com os deslocamentos que substituem maneiras ou ‘métodos’ de transitar pela identificação com o lugar. Isso não impede que correspondam a uma arte muito antiga de ‘fazer com’. *Gosto de dar-lhes o nome de usos*, embora a palavra designe geralmente procedimentos estereotipados recebidos e reproduzidos por um grupo, seus “usos e costumes”. O problema está na ambiguidade da palavra pois, nesses “usos”, trata-se precisamente de reconhecer “ações” (no sentido

militar da palavra) que são a sua formalidade e sua inventividade próprias e que organizam em surdina o trabalho de formigas do consumo (Certeau, 1998, p. 93, grifo nosso).

Podemos interpretar a *apropriação* como o ato de fazer *uso*, mas não um uso mecânico. Apropriar-se é o ato de executar a própria ação⁷, assinar a autoria, dar sentido. O autor argumenta que somos capazes de transformar, de (re)inventar o que chega até nós. “Uma criança ainda rabisca e suja o livro escolar; mesmo que receba um castigo por esse crime, a criança ganha um espaço, assina aí sua existência de autor” (Certeau, 1998, p. 94).

Para Certeau (1998), a prerrogativa do *uso* é sempre do *sujeito ordinário*, ou seja, derivada da *apropriação* que ele faz de um determinado bem cultural por meio do *consumo produtivo*. Cabe-lhe pensar e exercer a forma conveniente de dar vazão aos seus próprios interesses, fato que não deixa de se constituir também como uma forma de aprendizagem social sobre algo.

Frente a essa ideia, Certeau (1998, p. 94) nos apresenta o conceito de *consumo produtivo*

[...] diante de uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta, posta-se uma produção de tipo totalmente diverso, qualificada como “consumo”, que tem como características suas astúcias, seu esfa-relamento em conformidade com as ocasiões, suas “piratarías”, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase invisibilidade, pois ela, quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria o seu lugar?), mas por uma arte de utilizar aqueles que lhes são impostos.

Essa perspectiva exprime a ideia de que não somos consumidores passivos, pelo contrário, somos capazes de (re)inventar e de ressignificar por meio da *bricolagem*⁸ os bens culturais que nos são impostos pela classe dominante (Certeau, 2014).

⁷ Expressão designada para explicar o conceito de *apropriações* proposto por Certeau (1998) – a própria ação –, que significa dar sentido àquilo que se apropria, é assinar a autoria, é exercer a sua existência de autor.

⁸ Certeau (1998) traz a noção de bricolagem para representar a união de vários elementos culturais que resultam em algo novo, uma construção autoral.

Assim o espetacular sucesso da colonização espanhola no seio das etnias indígenas foi alterado pelo uso que dela se fazia: mesmo subjugados, ou até consentindo, muitas vezes esses indígenas usavam as leis, as práticas ou as representações que lhes eram impostas pela força ou pela sedução, para outros fins que não os dos conquistadores (Certeau, 1998, p. 94).

Bolzan, Martins e Mello (2021) defendem que os *usos* e as *apropriações* que os professores de Educação Física fazem das práticas corporais que ensinam revelam formas autorais de exercer a docência. Ainda que com limitações, fazer *usos* e *apropriações* singulares dos bens culturais disponíveis nos torna sujeitos de nossa história (Certeau, 1998).

Os *usos* e as *apropriações* fazem emergir as *artes de fazer*, conforme denominadas por Certeau (1998). Nas palavras de Ferraço, Soares e Alves (2017, p. 14), “O estudo das práticas ou das ‘artes de fazer’ cotidianas implica, para Certeau, interrogar as operações dos usuários dos produtos culturais, buscando compreender o que elas fabricam com os usos que fazem do que recebem”

É de suma importância assimilar esses conceitos para interpretar as transformações que as crianças imprimem no seu cotidiano. Ao fazerem *usos* de um *consumo produtivo*, as crianças, de maneira criativa e autônoma, executam a própria ação. Por meio da observação do cotidiano, Martins (2015) identificou que a todo o momento as crianças modificam as brincadeiras de acordo com os seus interesses e subjetividades sem compartilhar as suas decisões com os professores.

Em tempo, vale destacar os conceitos de *lugar* e de *espaço*, que para Certeau (2014) também se apresentam como instâncias de regulação (estratégia) e de subversão (tática). Nesse sentido, “[...] lugar é o ambiente institucionalizado” (Mello; Barbosa; Martins, 2023, p. 867), em que seus usos e funções são predeterminados. Em contrapartida, o “[...] espaço é o lugar praticado, aquele em que os sentidos são construídos nas relações subjetivas que os sujeitos estabelecem com o ambiente físico, ressignificando as suas finalidades originais” (Mello; Barbosa; Martins, 2023, p. 867). Todavia, os *praticantes do cotidiano* não ocupam esses lugares de maneira passiva, eles se movimentam com *astúcia*, com intencionalidade. Orientam-se a partir de ações *táticas*, com vistas a transformar *lugares* em *espaços*.

Transformar *lugar* em *espaço*, portanto, revela uma ação *tática* que os *sujeitos ordinários* empreendem para fazer os seus interesses valerem, para dar outro sentido,

que é muito singular, para aquele ambiente que foi construído com uma determinada finalidade. Isso, portanto, não deixa de ser uma forma de produzir um *consumo produtivo do lugar*.

A princípio, para auxiliar o entendimento das produções infantis, parece-nos conveniente diferenciar o conceito da categoria analítica composta pelo binômio *estratégia* e *tática*. Segundo Certeau (1998, p. 99), assim se dá essa diferenciação:

Chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.).

De acordo com o autor, podemos entender *estratégia* como a estrutura simbólica que exerce o poder, a mão opressora que se impõe como o lugar das decisões, quem gerencia as regras e as ações, afirmando-se como regulador das relações sociais. Em suas palavras: “[...] chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro” (Certeau, 2014, p. 100).

Por outro lado, compreende-se *tática* como a capacidade daqueles que, nessa relação assimétrica de poder, dispõem de menos força e por isso agem com *astúcia*. É por meio dessas ações *astuciosas* que o sujeito ordinário subverte a lógica, fazendo valer os seus interesses e buscando suprir as suas necessidades.

Pode-se dizer que o binômio *estratégia* e *tática* são grandezas inversamente proporcionais. Isso é, quanto mais rígidas são as *estratégias*, menos visíveis são as *táticas*; quanto menos rígidas são as *estratégias*, mais visíveis são as *táticas*.

Em nosso entendimento, a relação entre *estratégia* e *tática* se concretiza como um jogo, em que a todo momento tenta-se decifrar a *estratégia* do adversário, para então articularmos as nossas *táticas*. Vale destacar que isso pode se dar por pura intuição diante da necessidade individual e coletiva de se expressar.

Esses movimentos *táticoestratégicos* são observados nas macros e nas microrrelações de poder que se estabelecem em todo o arcabouço educacional. Perpassam

o poder exercido pelos dirigentes políticos na imposição de condutas, do currículo e de práticas pedagógicas, fazendo com que os professores lancem mão de movimentos *táticoastuciosos* no espaço de controle, representados pela *estratégia*, para exercer o seu saber profissional e com que as crianças subvertam as rígidas regras impostas pela escola e/ou pelo professor nas aulas para impor a sua necessidade de expressar o ser criança. É importante ter em mente que, “por mais cooptadas e coibidas que as crianças sejam nas instituições infantis, elas agirão para satisfazer os seus interesses e necessidades” (Mello; Barbosa; Martins, 2023, p. 864).

Tem-se então dois exemplos claros de movimentos *táticos*. O primeiro deles é intencional e analítico, com o sujeito ordinário compreendendo a *estratégia* do “inimigo” e, na “ausência de um próprio”, executa uma “ação calculada” (Certeau, 1998, p. 100). Por sua vez, o segundo movimento, ainda que pensado, é intuitivo, não provém de um raciocínio analítico, mas sim de uma percepção visceral, do sentimento sobre algo, podendo ser denominado de movimento *táticointuitivo*.

É mister dizer que os movimentos *táticoestratégicos* são ações praticadas pelos sujeitos no cotidiano, sendo suscetíveis e permeáveis. Elas estão entrelaçadas como uma rede, ou melhor, na palavra de Certeau (1998), estão imbricadas no fazer pedagógico, no cotidiano e no contexto escolar.

Para exemplificar a articulação *tática* realizada pelas crianças dentro do ambiente escolar, trazemos os achados de Barbosa, Martins e Mello (2017), que ao analisarem as brincadeiras lúdico-agressivas infantis observaram o seu uso na efetivação do desejo das crianças de brincar de lutinha. Como esse tipo de brincadeira era proibido, as crianças utilizaram a casinha de bonecas para vivenciá-lo longe do olhar de censura dos adultos. Os autores descrevem o diálogo com as crianças:

Em um momento de pátio, iniciei uma conversa com as crianças sobre a casinha: Como vocês brincam na casinha? Um menino respondeu prontamente: De guerra e de luta. Questionei: Vocês não se machucam? E outro menino respondeu: Não, a gente brinca de pegar os bandidos e lutar com eles... eu quero ser fortão... Eu perguntei: Mas pode brincar de lutinha em outro lugar? E o mesmo menino respondeu: Só pode brincar de lutinha na casinha, porque a tia não pode ver. Eu falei: E se ela ver, o que acontece? Ele respondeu: Ela bota de castigo... porque não pode brincar de lutinha, aí a gente vai lá para a casinha para brincar, entendeu? Em busca de saber mais sobre o assunto, fiz outra pergunta: E eu posso ver vocês brincando assim lá, na casinha? Eles me responderam: Sim, pode, porque você só gosta de gravar (Barbosa; Martins; Mello, 2017, p. 166).

Para Certeau (1998, p. 100), “A tática é movimento dentro do campo de visão do inimigo, e no espaço por ele controlado”. Desse modo, por não possuir um terreno próprio, o indivíduo joga com o que lhe é imposto, não tem condição de autonomia, “aproveita as ‘ocasiões’ e delas depende” (Certeau, 1998, p. 100). É justamente a partir desse não lugar que vem a sua mobilidade para se utilizar das lacunas e das falhas da vigilância do poder. O autor denomina essa *astúciatática* como a *arte do fraco*.

As crianças agem taticamente e, à margem do planejamento formal da aula, experimentam alternativas. É nos momentos fugidios do olhar adulto que as crianças se aproveitam para estabelecer relações instituintes de negociação, jogo de papéis e regras acerca das formas de brincar e de operar com os objetos, espaços-tempos e com as atividades que mais lhes interessam (Martins, 2015, p. 124).

Sendo assim, “Como conceber crianças tão pequenas, que frequentam as instituições infantis, como informantes competentes para falar sobre si?”. Precisamos identificá-las como “[...] *praticantes do cotidiano*, que, por meio dos *usos* e das *apropriações* que fazem da cultura, demarcam as suas alteridades em relação aos adultos, revelando formas singulares de afirmarem as suas existências” (Mello; Barbosa; Martins, 2023, p. 870).

Em suma, os escritos de Michel de Certeau nos oferecem um instrumental teórico-metodológico para uma leitura pormenorizada das práticas cotidianas, além de possibilitarem o olhar analítico para as práticas autorais, não só das produções infantis, mas também do fazer docente.

Pensar os Estudos com os Cotidianos como referencial teórico-metodológico implica reconhecer essa dupla capacidade que os escritos de Certeau nos oferecem: tanto como possibilidade para a análise de dados quanto para guiar ações de cunho metodológico para investigar os cotidianos escolares (Barcelos; Alves; Martins, 2025).

Tendo como direção as perspectivas conceituais discutidas anteriormente, *apropriamo-nos* e fizemos *usos* dos REs como movimento *tático*, de resistência a uma lógica *estratégica*, para analisamos os principais desafios nos *usos* desses documentos em outros contextos escolares, com vistas a entendê-los como possibilidade de fortalecimento das práticas pedagógicas da Educação Física no currículo escolar.

As aproximações com os Estudos com os Cotidianos nos revelam a necessidade de valorizar e de dar visibilidade a esses documentos que apresentam pesquisas de intervenção com o cotidiano na Educação Física escolar. Para Falcão *et al.* (2012, p. 616), pesquisas desse tipo compartilham “[...] práticas pedagógicas a partir do seu lugar de produção, compreendendo-as como produtoras de conhecimento, (re)valorizando fazeres, criados e recriados nos espaços-tempos escolares, pelos sujeitos que os constituem”.

Assim, ao emergirem dos saberes tecidos nos cotidianos escolares, os REs direcionam a atenção para o que é feito, embora, por vezes, sejam invisibilizados. Nesse sentido, entendendo os atores escolares como praticantes da cultura e usuários de produtos que não foram por eles produzidos, conforme apresentado por Certeau (1994) e discutido por Ferraço, Soares e Alves (2018). O que nos interessa investigar não são os produtos culturais, mas as operações de seus usuários, ou seja, as “[...] maneiras diferentes de marcar socialmente o desvio num dado operado por uma prática” (Certeau, 1994, p. 13).

É por meio desse movimento, que consideramos ético-político, que pretendemos estabelecer uma interlocução com os REs. Trata-se de pôr em questão o estatuto da análise e a sua relação com o objeto (Ferraço; Soares; Alves, 2018). “Era preciso captar ao vivo a multiplicidade das práticas, não sonhá-las [sic], conseguir fazer que se tornassem inteligíveis, para que outros, por seu turno, pudessem estudar as suas operações” (Giard, 1996, p. 21).

Esse gesto nos leva a entender que o objeto pesquisado resulta de seu aporte no campo, onde a pesquisa se tornou possível, remetendo “a uma rede de intercâmbios profissionais e textuais” (Certeau, 1994, p. 109).

Essas reflexões posteriores nos ajudam a nos apropriarmos de várias formulações criadas naquela ocasião, deslocando-as e as ressignificando no *espaço-tempo* para pensarmos problemáticas postas pela questão da cultura, da diferença e da alteridade na contemporaneidade. Trata-se de pensar a ação cultural no contexto dos combates cotidianos, onde se engendra uma arte social de jogar com as instituições e hierarquias [...] (Ferraço; Soares; Alves, 2018, p. 79).

O itinerário da pesquisa se apresenta no sentido de dar visibilidade à complexidade dos processos de planejamento, de intervenção e de reflexão tecidos no

próprio ato de projetar o estudo, necessitando inventar mil maneiras de caça autorizada ao objeto (Certeau, 1998). O *consumo produtivo* dos REs como produtos culturais nos fez *mergulhar* no cotidiano, entendendo que os autores da vida escolar, ao fazerem uso dos conhecimentos, criam estilos próprios de ensinar, imprimindo formas, grafias de saber e de fazer, construindo uma maneira pessoal e coletiva de agir (Falcão *et al.*, 2012).

Buscamos então desenvolver a própria ação de maneira singular. Tomamos a responsabilidade de afirmar o cotidiano escolar e os *usos* dos REs como *espaçotempo* de (re)criação permanente de conhecimentos, de modos de conhecer, de existir e de fazer com o outro e não para o outro. Confiamos na capacidade intelectual, na inventividade criativa e no processo de (co)autoria das/com as crianças (Ferraço; Soares; Alves, 2018).

Em última análise, pretende-se apresentar “algumas maneiras de pensar as práticas cotidianas dos consumidores [...]” (Giard, 1998, p. 20). Sendo assim, o que nos cabe é subverter a lógica teorizando a prática, encontrar meios para “[...] distinguir maneiras de fazer, de pensar estilos de ação, ou seja, fazer a teoria das práticas” (Giard, 1998, p. 20).

3 INSPIRAÇÕES PEDAGÓGICAS A PARTIR DOS RECURSOS EDUCACIONAIS DO ProEF: A METODOLOGIA EM QUESTÃO

Entende-se o processo de produção do conhecimento científico como um diálogo que, para Alves-Mazzotti (2006), trata-se de uma interlocução contínua entre estudiosos de uma determinada área do conhecimento. Inerente ao ofício do pesquisador, esse diálogo é essencial para que haja uma avaliação crítica pela comunidade acadêmica, destacando a importância atribuída à divulgação da produção científica (Alves-Mazzotti, 2006).

Vale destacar que o conhecimento científico é desenvolvido por meio desse processo de construção coletiva. Caso o pesquisador não exponha o seu trabalho a uma discussão ampliada, isso reduziria a questão estudada ao recorte de sua própria investigação, impossibilitando uma possível aplicação de suas conclusões em contextos diferentes daqueles em que foram produzidos (Alves-Mazzotti, 2006).

Tal atitude contribuiria de forma diminuta para o avanço do conhecimento e da construção de teorias, culminando em estudos que só têm interesse para os que dele fizeram parte – estando, de certo modo, às margens do debate acadêmico (Alves-Mazzotti, 2006).

A partir desse entendimento e em consonância com os objetivos desta pesquisa, o delineamento metodológico pauta-se em um Estudo de Caso Múltiplo, de caráter exploratório, do tipo descritivo-interpretativo, com abordagem qualitativa. Na concepção de Yin (2018, 1984), tal método lança mão de múltiplas fontes de evidência para investigar, em seu contexto natural, um fenômeno contemporâneo em situações nas quais os limites entre contexto e fenômeno não são evidenciados. Em outras palavras, o autor explica que uma pesquisa, para se caracterizar como um estudo de caso, deve surgir da vontade de compreender fenômenos sociais complexos, retendo características significativas e holísticas de eventos da vida real.

Embora o Estudo de Caso não tenha como objetivo a generalização estatística, ele propicia inferências analíticas aplicáveis. Com relação à generalização, Yin (1984, 2018) argumenta que, se não se pode generalizar a partir de um caso, também não se pode generalizar com base em um único experimento. Fato é que as generalizações

usualmente são baseadas em um conjunto de experimentos replicando o mesmo esquema em diferentes condições. Para o autor, tal raciocínio pode ser aplicado nos Estudos de Casos Múltiplos, em que a lógica que rege o desenho da pesquisa não é a da amostragem, mas a replicação.

Visando decodificar o pensamento do autor, cabe aqui fazer uma analogia explicativa. Há uma frase atribuída ao filósofo pré-socrático Heráclito de Éfeso (1996) que diz: *não se pode banhar duas vezes no mesmo rio*. Essa ideia defende que tudo está em constante mudança e, por isso, não se consegue tomar banho no mesmo rio tal qual era no primeiro mergulho. Isso se dá pelo fato de que tudo mudou, a água correu, as pedras se moveram e a vegetação já se alterou.

Frente a essa impossibilidade, algo permanece comum no cenário apresentado anteriormente: os rios sempre vão possuir vegetação, pedras e água corrente. Nesse sentido, o pesquisador não pretende procurar casos representativos de uma população para generalizar os resultados, mas, a partir de um conjunto particular de resultados, ele pode gerar proposições teóricas que seriam aplicáveis a outros contextos (Alves-Mazzotti, 2006). Isso é, há sempre a possibilidade de gerar hipóteses para serem testadas em outro contexto. Yin (1984, p. 39) denomina isso de “generalização analítica”.

Stake (1978, 2009), por sua vez, explica que, por meio da narrativa densa, pormenorizada e apelativa de um Estudo de Caso, pode-se dar origem à “[...] experiência vicária, isto é, pode levar os leitores a associarem o que foi observado naquele caso a acontecimentos vividos por eles próprios em outros contextos” (Alves-Mazzotti, 2006, p. 648). Esse processo é denominado por Stake (1978, 2009) como *generalização naturalística*.

Sendo assim, Alves-Mazzotti (2006) interpreta que tanto Yin quanto Stake negam a possibilidade de generalizações do tipo estatístico com base nos estudos de caso. Contudo, “[...] nenhum dos dois desconhece a importância de se ir além do caso, tanto que cada um deles propõe uma forma alternativa de generalização” (Alves-Mazzotti, 2006, p. 650), ambas na defesa da acumulação do conhecimento.

O Estudo de Caso, tanto o Único quanto o Múltiplo, vem sendo cada vez mais adotado para a produção de conhecimento em Educação Física escolar (Silva *et al.*, 2025). Isso é importante, pois sinaliza a pertinência desse método para buscarmos gerar e interpretar dados a partir da nossa investigação no ProEF.

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS

Para o processo de levantamento bibliográfico, foi realizado um mapeamento exploratório dos REs publicados no ProEF. Trata-se, portanto, de uma revisão integrativa (Souza; Silva; Carvalho, 2010), que também tem sido bastante utilizada no campo da Educação Física escolar, conforme atestam Leonardo Filho *et al.* (2025).

A revisão integrativa emerge como uma metodologia que proporciona a síntese do conhecimento e a incorporação de resultados de estudos significativos na prática, possibilitando determinar o conhecimento atual sobre uma temática, já que é conduzida de modo a identificar, analisar e sintetizar resultados de estudos independentes, permitindo uma compreensão mais ampliada do fenômeno analisado (Souza; Silva; Carvalho, 2010).

Utilizamos como fonte para o levantamento dos dados a Plataforma Sucupira, o repositório unificado do ProEF e os repositórios dos polos de cada instituição associada que compõe o ProEF. Em seguida, foi necessário realizar a leitura dos títulos e dos resumos das produções selecionadas, para que fossem excluídas as pesquisas que não apresentavam congruência com o escopo da presente investigação. Após esse processo de filtragem, realizou-se a leitura das produções selecionadas na íntegra, para compreender esse conjunto de publicações do ProEF que serviu de base para as próximas etapas da pesquisa.

O segundo momento da revisão se inicia utilizando os resultados da pesquisa bibliográfica, após a seleção dos REs vinculados à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que foram estudados caso a caso. Os critérios de inclusão e de exclusão para a seleção de quais REs seriam objeto do Estudo de Caso estão relacionados no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Critérios de inclusão e de exclusão

Critérios de inclusão
1) Trabalhos que realizaram proposições pedagógicas para turmas da Educação Infantil e do primeiro segmento do Ensino Fundamental, por possuírem compatibilidade com as etapas de ensino em que o pesquisador deste estudo está inserido;
2) Sequências didáticas aplicadas na prática nos contextos escolares pesquisados, pois possuem a capacidade de compartilhar as experiências adquiridas <i>in loco</i> , sendo passível de inspirar práticas docentes em outros cotidianos escolar;
3) REs com no mínimo cinco e no máximo oito encontros didáticos, tendo em vista o tempo hábil da pesquisa em tela;
4) Estudos que apresentaram sequências didáticas de práticas corporais relativas a uma ou a mais das seis unidades temáticas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), tendo em vista o seu caráter normativo;
5) Ter sido produzido no último quadriênio avaliativo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre os anos de 2020 e 2024.
Critérios de inclusão
1) Estar indisponível para acesso <i>online</i> ;
2) Estar duplicado em mais de uma das bases consultadas, exigindo a consideração como uma única publicação;
3) Não atender ao menos três dos cinco critérios de inclusão mencionados.

Fonte: elaboração própria.

Vale destacar que, mesmo após a aplicação dos critérios supracitados, havia a possibilidade de persistir uma gama de REs habilitados para compor a pesquisa. Nesse caso, a seleção dos dois REs para serem aplicados na prática consideraria aqueles que atendessem aos cinco critérios de inclusão estipulados e a conveniência do pesquisador, elegendo as práticas pedagógicas que tinham melhores condições de serem realizadas no contexto escolar, levando em conta a infraestrutura e os materiais disponíveis na unidade de ensino.

Ao final do Estudo de Caso Múltiplo aplicado nesta pesquisa, parte dos resultados foram sistematizados e inseridos no aplicativo *Chão da Quadra ProEF*, que se constitui como o Recurso Educacional próprio desta dissertação⁹.

⁹ O citado aplicativo, em um primeiro momento, vai abrigar os REs que tiveram seus *usos e apropriações* pesquisados nesta dissertação. Contudo, temos como pretensão inserir outros REs no aplicativo, de modo que essas produções do ProEF ganhem maior visibilidade na comunidade profissional da Educação Física escolar.

3.2 CONTEXTO

Após o processo de seleção dos REs, a pesquisa de campo do tipo Estudo de Caso foi desenvolvida nas aulas de Educação Física, em uma Escola Municipal localizada no Bairro da Ititioca, no município de Niterói, estado do Rio de Janeiro.

Conforme descrito no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, Niterói possui uma população estimada em 487.327 habitantes, em uma área de 129,375 km². É a sexta cidade mais populosa do estado do Rio de Janeiro e possui um excelente Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). O documento ainda explica que, apesar do seu extraordinário desempenho no *ranking* do IDH nacional, a qualidade de vida não tende a beneficiar a sua população de forma equilibrada. Há discrepâncias regionais claras, condicionadas pelas condições de vida dos habitantes das chamadas Praias de Baía, região que compreende bairros como o de Boa Viagem, Icaraí, São Francisco e Charitas, áreas com a maior concentração de renda e os melhores índices socioeconômicos do município em termos de renda domiciliar per capita, escolaridade, acesso a equipamentos urbanos e serviços públicos.

A escola está situada em um bairro na Região de Pendotiba. Trata-se de uma comunidade que possui um relevo bastante acidentado, com muitas curvas, descidas ou subidas na única via pavimentada que corta o bairro. As ruas secundárias possuem um traçado irregular, algumas delas não têm saída. O bairro possui urbanização com fisionomia periférica, com frequente ocorrência de autoconstrução.

Segundo o PPP, até meados do século XX, não havia vias de circulação no bairro. Consequentemente, o crescimento demográfico era pequeno. Atualmente, depois de vários loteamentos, o bairro começou a receber fluxos significativos de novos moradores, principalmente de nordestinos, a exemplo do que ocorreu também em outras áreas da região. Todas essas localidades foram ocupadas predominantemente por segmentos de baixa renda, o que torna a Ititioca um dos bairros mais pobres de Niterói.

Nos arredores dessa localidade, encontra-se o Morro do Céu, comunidade que se caracteriza por abrigar um dos Depósitos Municipais de Lixo da cidade desde o início da década de 1980, trazendo um impacto socioambiental para todos os moradores da região. É nesse cenário que há 56 anos se encontra a referida unidade escolar.

A escolha dessa unidade escolar foi motivada por critérios de conveniência e de oportunidade, considerando ser um espaço privilegiado de atuação do professor-pesquisador, propiciando maior aproximação com os atores centrais da pesquisa. Ademais, o território tem como uma de suas características um contexto de vulnerabilidade social. Diversificar as aulas de Educação Física traz novas possibilidades de desenvolvimento de habilidades e de competências dos alunos, ampliando a visão sociocultural que por vezes é cerceada por questões de ordem estrutural. É preciso entender o território não somente por meio de suas privações, mas também como lócus significativo de desenvolvimento de potencialidades.

A escola (Imagem 1) funciona em dois turnos parciais: manhã e tarde, atendendo turmas da Educação Infantil e do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Conta com uma sala de recursos, dez salas de aula, um refeitório, sala de informática e biblioteca. Possui um pequeno pátio, uma pequena quadra coberta e espaço separado para a Educação Infantil, com quatro salas de aula e um parquinho. Em relação à Educação Física, a equipe é composta atualmente por dois professores, que dispõem de uma pequena quantidade de material para o trabalho docente.

Imagem 1 – Fachada da Unidade Escolar¹⁰



Fonte: elaborada pelo autor.

¹⁰ Tarja colocada para preservar o nome da Escola.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa foram 35 crianças, sendo elas 16 meninas e 19 meninos. Desse conjunto, 13 alunos são de uma turma de Pré-Escola, que são agrupadas em Grupos de Referência Educação Infantil (GREI), com idade entre cinco e seis anos, e 22 alunos são de uma turma do 1º ano do ensino fundamental (GR1).

Entre os participantes matriculados nas turmas selecionadas para a pesquisa, nenhum aluno tinha a relação idade/série distorcida. As turmas foram escolhidas por conveniência, com base na inserção profissional do professor-pesquisador que atua como docente nas referidas turmas e na concordância da equipe diretiva da unidade de ensino.

3.4 ASPECTOS ÉTICOS

Após a autorização concedida pela Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME) via Termo de Anuência Institucional (Apêndice F), a emissão do Parecer Consubstanciado nº 7.395.769 pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) (Apêndice E) e a assinatura da carta de aceite pela gestão da unidade escolar, foi realizada a apresentação da pesquisa à comunidade escolar, conforme mostra a Imagem 2 a seguir:

Imagem 2 – Reunião com os responsáveis



Fonte: elaborada pelo autor.

Para a participação dos alunos na pesquisa, foram entregues para a assinatura os documentos Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e Termo de autorização de áudio e imagem (Apêndice C). Uma via ficou com o responsável e a outra com o professor-pesquisador.

A entrega desses documentos foi viabilizada mediante a reunião geral com os responsáveis dos alunos participantes da pesquisa (Imagem 2) e durante os dias subsequentes, oferecendo a eles as informações pertinentes ao desenvolvimento da atividade de campo.

Em momento oportuno, a pesquisa foi apresentada para as crianças em uma roda de conversa e em sala de aula, contemplando as duas turmas, como ilustrado na Imagem 3. O professor-pesquisador, por meio de linguagem simples e acessível, explicou toda a trajetória pedagógica que seria desenvolvida ao longo dos encontros, além de apresentar os materiais a serem utilizados, tirando todas as dúvidas que surgiam durante o diálogo com as crianças.

Imagem 3 – Apresentação da pesquisa para as crianças

(A)



(B)



Fonte: Elaborado pelo autor.

3.5 PRODUÇÃO DE DADOS

A produção de dados foi realizada por meio de diferentes instrumentos, a saber: observação participante, definida como “[...] um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica”, tendo como instrumento de registro o diário e campo (Minayo, Deslandes; Gomes, 2015, p. 70). Assim sendo, esse instrumento permitiu acompanhar de perto as interações e as práticas das crianças ajudando a captar detalhes do cotidiano, o que contribui para compreender o contexto social e a cultural na qual as crianças estão inseridas.

Registro das narrativas infantis utilizando *brincadeira de entrevista*, que possui grande potencial para a comunicação com as crianças, pois elas entendem esse contato como um momento lúdico, em que elas brincam e respondem simulando uma interação do tipo jornalística, facilitando a expressão infantil (Farias, 2021; Lano, 2015; Nunes, 2012). Buscamos acessar a voz das crianças de forma direta, com relatos, percepções, sentimentos e opiniões, registrando os indícios de como elas compreendem e reelaboram experiências cotidianas, para analisar o discurso infantil, valorizando a escuta e o protagonismo. A Imagem 4 ilustra esse movimento *pesquisante* com as crianças:

Imagem 4 – Brincadeira de entrevista



Fonte: elaborada pelo autor.

Também recorreremos às rodas de conversa, que se constituem como excelente estratégia pedagógica de mediação com as crianças, promovendo a participação e a escuta pelas vias do protagonismo infantil (Fávero, 2022). Esse instrumento metodológico favorece a escuta coletiva e a negociação de sentidos entre pares, além de permitir a observação de como as crianças constroem saberes em grupo, ajudando-nos a analisar o protagonismo infantil e a construção coletiva de significados.

Buscamos coletar e analisar os produtos das ações com as crianças por meio dos registros imagéticos, como os desenhos, entendendo-os não a partir da finalidade ilustrativa e utilitarista, mas sim procurando entender significados, emoções e o sentido comunicativo que a criança quis passar com essa linguagem (Lano, 2019). A linguagem simbólica oferece pistas sobre como a criança interpreta e comunica as suas experiências, permitindo-nos comparar o que a criança desenha com o que fala ou faz, ampliando assim a nossa análise.

De forma adicional, utilizamos registros fotográficos e de áudio para melhor ilustrar os resultados por meio da linguagem não verbal, possibilitando revisitar a captação real dos dados, suprimindo as lacunas deixadas por outras formas de registros. Desse modo, consideramos possível compor uma gama das múltiplas linguagens infantis (Ramirez, 2019), o que nos possibilita fazer a triangulação dos dados, ou seja, cruzar diferentes registros para uma análise mais robusta, dando maior rigor ao processo.

3.6 ANÁLISE DOS DADOS

É importante frisar que a escolha por mobilizar diferentes instrumentos para a produção dos dados se dá pela diversidade de formas de linguagem que as crianças apresentam. Entendemos que instrumentos isolados não dão conta da totalidade do objeto dentro da complexidade do cotidiano escolar (Martins; Barcelos, 2025).

Expostos os dados provenientes dessas diferentes fontes, eles foram analisados, pensados e interpretados criticamente por meio de um diálogo com os principais conceitos de Certeau (2014), como *usos e apropriações*, *consumo produtivo e tática e estratégia*.

Certeau (2014), ao inverte a lógica e lançar luz em quem recebe a cultura e não nos que a produzem, direciona o seu interesse pelos *usos* e pelas *apropriações* que os sujeitos *praticantes do cotidiano* fazem quando a obtém, problematizando: “[...] o que é que eles ‘absorvem’, recebem e pagam? O que fazem com isso?” (Certeau, 1998, p. 93). O autor argumenta que somos capazes de transformar, de (re)inventar o que chega até nós. “Uma criança ainda rabisca e suja o livro escolar; mesmo que receba um castigo por esse crime, a criança ganha um espaço, assina aí sua existência de autor” (Certeau, 1998, p. 94).

A prerrogativa do *uso* é sempre do *sujeito ordinário*, ou seja, derivada da *apropriação* que ele faz de um determinado bem cultural por meio do *consumo produtivo*. Essa perspectiva exprime a ideia de que não somos consumidores passivos, pelo contrário, somos capazes de (re)inventar e de ressignificar por meio da *bricolagem* os bens culturais que nos são impostos (Certeau, 2014).

Para auxiliar o entendimento das produções infantis, parece-nos conveniente explicitar o conceito da categoria analítica composta pelo binômio *estratégia* e *tática*. De acordo com Certeau (1998), podemos entender *estratégia* como a estrutura simbólica que exerce o poder, a mão opressora que se impõe como o lugar das decisões, quem gerencia as regras e as ações, afirmando-se como regulador das relações sociais.

Por outro lado, compreende-se *tática* como a capacidade daqueles que, nessa relação assimétrica de poder, dispõem de menos força e por isso agem com *astúcia*. É por meio dessas ações *astuciosas* que o sujeito ordinário subverte a lógica, fazendo valer os seus interesses e buscando suprir as suas necessidades (Certeau, 1998).

Para Certeau (1998, p. 100), “A tática é movimento dentro do campo de visão do inimigo, e no espaço por ele controlado”. Desse modo, por não possuir um terreno próprio, joga com o que lhe é imposto, não tem condição de autonomia, “aproveita as ‘ocasiões’ e delas depende”. É justamente a partir desse não lugar que vem a sua mobilidade para se utilizar das lacunas e das falhas da vigilância do poder. O autor denomina essa *astúciatática* como a *arte do fraco*.

Sendo assim, “Como conceber crianças tão pequenas, que frequentam as instituições infantis, como informantes competentes para falar sobre si?”. Precisamos identificá-las como “[...] *praticantes do cotidiano*, que, por meio dos *usos* e das *apropriações* que fazem da cultura, demarcam as suas alteridades em relação aos adultos,

revelando formas singulares de afirmarem as suas existências” (Mello; Barbosa; Martins, 2023, p. 870).

Pensar os Estudos com os Cotidianos como referencial teórico-metodológico implica reconhecer essa dupla capacidade que os escritos de Certeau nos oferecem: tanto como possibilidade para a análise de dados quanto para guiar ações de cunho metodológico para investigar os cotidianos escolares (Barcelos; Alves; Martins, 2025).

4 MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DO ProEF: UM PANORAMA DOS RECURSOS EDUCACIONAIS¹¹

Com o intuito de atingir o objetivo proposto, foi realizado um estudo descritivo do tipo exploratório por meio de investigação e de seleção de material bibliográfico e documentos da literatura sobre a temática estudada (Oliveira, 1999). Isso contribuiu para a análise e a interpretação dos dados, objetivando identificar, registrar e analisar as características dos REs, a fim de ampliar o conhecimento a respeito das produções científicas no âmbito do ProEF.

Para o processo de mapeamento dos dados, foram realizadas buscas na base de dados da Plataforma Sucupira, no repositório do ProEF e nos repositórios das Instituições de Ensino Superior associadas que compõem o ProEF, no mês de fevereiro de 2025, adotando como estratégia de refinamento de busca o programa de mestrado em questão. Vale ressaltar a dificuldade enfrentada para mapear os trabalhos, tendo em vista o desencontro de informações, a não atualização dos repositórios e os diferentes sítios eletrônicos em que se encontram disponibilizados.

Para a organização e a tabulação dos dados, foi elaborada uma planilha no programa *Microsoft Office Excel*, tornando possível a realização de análises descritiva-qualitativas e quantitativas das informações obtidas. Em função da quantidade de dados identificados na pesquisa, não foi possível abranger e discutir os resultados encontrados sobre a produção científica no ProEF em sua totalidade. Optou-se então por centralizar o debate deste capítulo em elementos específicos de acordo com os objetivos dessa produção.

4.1 ANÁLISE DESCRITIVA DOS RESULTADOS A PARTIR DO MAPEAMENTO

Após o mapeamento inicial, foi possível identificar um total de 824 dissertações publicadas. Em contrapartida, não foi possível identificar todos os REs. Ainda assim,

¹¹ Parte dos dados disponível neste capítulo foi apresentada como artigo científico na modalidade comunicação oral e publicada nos anais da XXIV edição do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), associado ao XI Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE), em 2025, no estado de São Paulo.

considerou-se como amostra para esta pesquisa a totalidade de dissertações possíveis de serem analisadas, pois todas possuem menção ao RE exigido pelo programa.

Nesse primeiro momento, o foco foi identificar todas as produções possíveis. Acredita-se não ter sido possível reunir todos os trabalhos apresentados até o momento da pesquisa, pois, durante o processo de mapeamento, não havia menção há alguns trabalhos nos repositórios pesquisados, que conseqüentemente não estavam disponíveis para *download*, ora pelo fato de o *link* estar corrompido, ora por estarem em fase de processamento. Isso exigiu uma busca mais refinada.

Para melhor ilustrar a quantidade de trabalhos encontrados, é apresentado na Tabela 1 o número de dissertações/REs separadamente, de modo a possibilitar a identificação do quantitativo por polo.

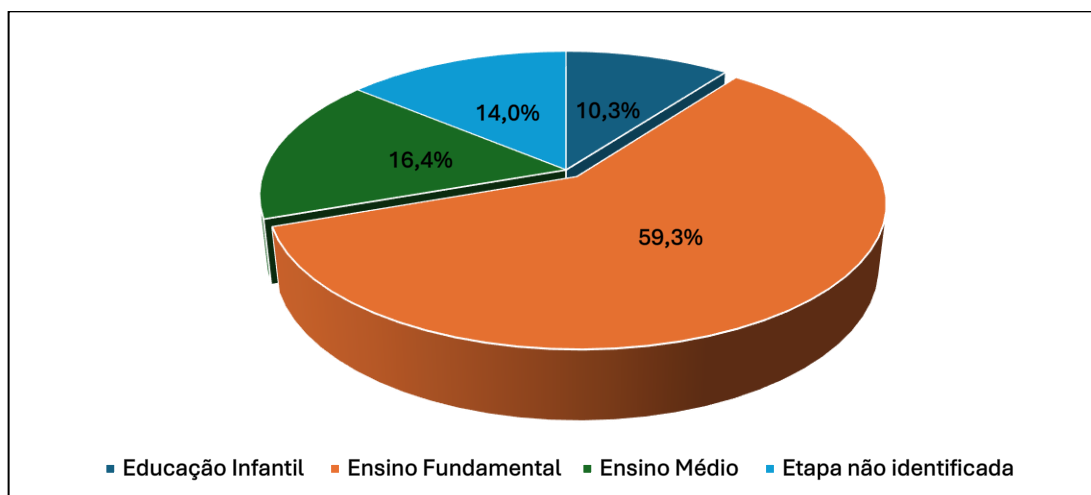
Tabela 1 – Resultado da busca pelas dissertações nos repositórios das Instituições de Ensino Superior

IES	Nº. de REs
Universidade Estadual do Maringá (UEM)	32
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI)	22
Universidade Federal de Goiás (UFG)	30
Universidade de Brasília (UNB)	22
Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)	33
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	45
Universidade de Pernambuco (UPE)	37
Universidade Estadual Paulista (UNESP)	71
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	34
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	13
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	26
Universidade Federal do Tocantins (UFT)	3
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	8
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	32
TOTAL	408

Fonte: elaborada pelo autor.

Em seguida, durante o processo de seleção, foi realizada a leitura dos títulos e dos resumos/*abstracts* de todas as produções encontradas, a fim de distingui-las por etapas de ensino da Educação Básica. Conforme apresentado no Gráfico 1, foram identificadas 42 produções na Educação Infantil (10,3%), 242 produções no Ensino Fundamental (59,3%), 67 produções no Ensino Médio (16,4%) e em 57 produções (14,0%) não foi possível identificar a etapa estudada e/ou investigaram diferentes atores da Educação Básica.

Gráfico 1 – Percentual de pesquisas por etapa de ensino e/ou que investigaram diferentes atores da Educação Básica



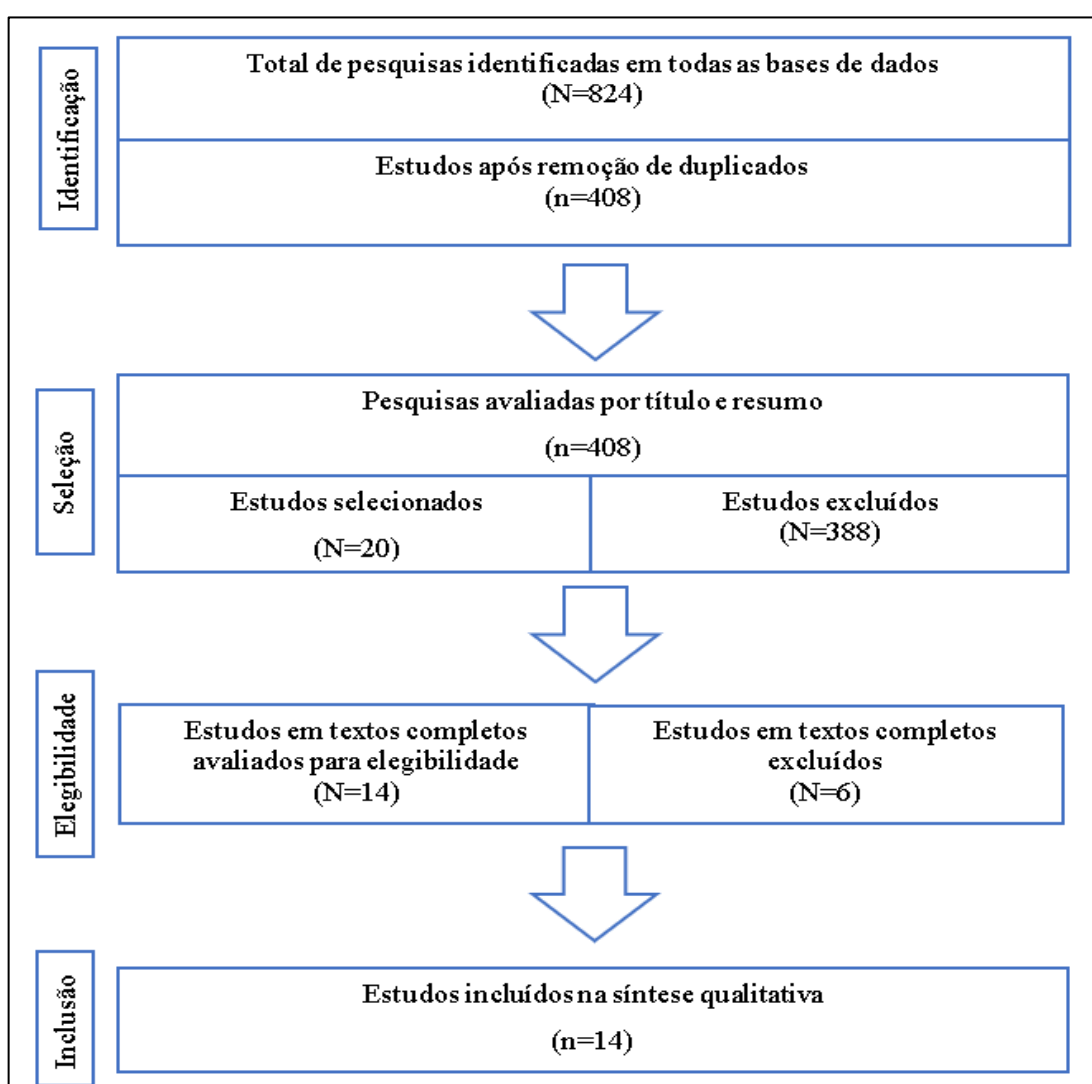
Fonte: elaborado pelo autor.

Após essa etapa, 416 produções foram excluídas por haver duplicidade de arquivo e mais 388 produtos foram excluídos por não apresentarem congruência com o escopo da presente investigação após a avaliação dos títulos e dos resumos. Posteriormente ao processo de filtragem, todas as dissertações selecionadas foram analisadas na íntegra, pois alguns REs eram apêndices nas respectivas dissertações, enquanto outros eram apenas citados por se tratar de blogs, cursos ou *sites*.

Nesse sentido, realizando uma leitura analítica, seis trabalhos foram excluídos por não atenderem ao menos três dos cinco critérios de inclusão estipulados no escopo desta revisão, restando assim um total de 14 trabalhos que atenderam aos critérios de elegibilidade para serem objeto do Estudo de Caso e integrar o relatório de síntese e a discussão propostos pelo presente manuscrito.

Vale ressaltar que, de modo a garantir a sistematização do processo de revisão, adotou-se o fluxograma de quatro etapas do Protocolo PRISMA, que tem como objetivo auxiliar os autores a refinarem o relato de revisões sistemáticas (Galvão; Pansani; Harrad, 2015). Destaca-se que todo o processo foi realizado sendo respeitadas as etapas de identificação, de triagem, de elegibilidade e de inclusão para a análise qualitativa dos estudos contemplados na revisão.

Imagem 5 – Fluxograma de seleção e análise de acordo com o *checklist* PRISMA



Fonte: elaborada pelo autor.

Para a organização dos dados, os trabalhos selecionados foram compilados e analisados novamente, a fim de nos certificarmos de que estavam de acordo com os critérios descritos a seguir:

- Trabalhos que realizaram proposições pedagógicas para turmas da Educação Infantil e/ou do primeiro segmento do Ensino Fundamental, por possuírem compatibilidade com as etapas do ensino em que o pesquisador deste estudo está inserido;
- Sequências didáticas aplicadas na prática nos contextos escolares pesquisados, pois possuem a capacidade de compartilhar as experiências adquiridas *in loco*, sendo passível de inspirar práticas docentes em outros cotidianos escolar;
- REs com no mínimo cinco e no máximo oito encontros didáticos, tendo em vista o tempo hábil para a realização da pesquisa em tela;
- Estudos que apresentaram sequências didáticas de práticas corporais relativas a uma ou a mais das seis unidades temáticas da BNCC (Brasil, 2018), tendo em vista o seu caráter normativo;
- Ter sido produzido no último quadriênio avaliativo da CAPES, entre os anos de 2020 e 2024.

Após serem duplamente analisados, as seguintes informações foram extraídas dos documentos selecionados: autor/ano, título, universidade e número de critérios atendidos, conforme exposto no Quadro 2.

Quadro 2 – Estudos incluídos na síntese qualitativa

(continua)

Autor/Ano	Título	Universidade	Nº de critérios atendidos
Cruz (2024)	Educação Física escolar e planejamento participativo: uma proposta pedagógica para os anos iniciais do ensino fundamental	UEM	5/5
Silva (2020)	O processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: pensando e repensando a Educação Física	UFES	3/5
Grillo (2023)	Metodologia de projeto: jogos e brincadeiras com crianças em transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	UFES	4/5
Fornazier (2024)	Práticas corporais de aventura na Educação Física escolar: desafios e possibilidades lúdicas e educativas nos anos iniciais do Ensino Fundamental	UFG	4/5

Quadro 2 – Estudos incluídos na síntese qualitativa

(conclusão)

Autor/Ano	Título	Universidade	Nº de critérios atendidos
Tomé (2020)	Proposta de ensino da capoeira nas aulas de Educação Física escolar com ênfase em jogos pedagógicos	UFG	3/5
Guimarães (2020)	Cultura da Infância e Educação Física: um estudo a partir das práticas corporais de aventura na Educação Infantil	UFMT	3/5
Cintra (2023)	Linguagem corporal e expressividade: um olhar sensível para “crianças bem pequenas” nas aulas de Educação Física	UFSCAR	3/5
Venâncio (2024)	Ensino lúdico da capoeira no Ensino Fundamental: análise de uma proposta realizada nas aulas de Educação Física	UFSCAR	4/5
Francisco (2020)	Ressignificação da Ginástica na escola: proposta da Ginástica Para Todos na Educação Física anos iniciais	UFSCAR	3/5
Jans (2024)	Apresentando amizades, equilibrando relações: uma proposta socioeducativa na escola a partir de atividades circenses	UNESP	4/5
Oliveira (2024)	Diálogos entre o movimento e o planejamento na Educação Física infantil	UNESP	4/5
Oliveira T. B. (2024)	Cultura indígena na Educação Física na Educação Infantil sob os pressupostos da pedagogia histórico crítica	UNESP	3/4
Brigo (2023)	Caderno didático dos jogos motores na Educação Física infantil	UNIJUÍ	5/5
Ceratti (2020)	Uma proposta de unidade didático-pedagógica em Educação Física infantil: problematizando corpos, gêneros e diferenças	UNIJUÍ	3/5

Fonte: elaborado pelo autor.

Diante dos dados encontrados nos estudos selecionados, constatou-se a existência de trabalhos que apresentaram em seu escopo metodologia e objetivos análogos, possibilitando categorizá-los como semelhantes a fim de explicitar as perspectivas e os resultados de maneira ordenada. Desse modo, a partir das análises, emergem quatro categorias, sendo elas: 1) Planejamento, currículo e transição da etapa de ensino (Cruz, 2024; Grillo, 2023; Oliveira, 2024; Silva, 2020); 2) Práticas corporais de aventura na infância (Fornazier, 2024; Guimarães, 2020); 3) Cultura afro-brasileira e indígena (Oliveira, 2024; Tomé, 2020; Venâncio, 2024); 4) A corporeidade infantil (Brigo, 2023; Ceratti, 2020; Cintra, 2023; Francisco, 2020; Jans, 2024).

4.2 DISCUTINDO AS PERSPECTIVAS ENCONTRADAS NOS RECURSOS EDUCACIONAIS SELECIONADOS

4.2.1 Planejamento, currículo e transição da etapa de ensino

A presente categorização contempla os trabalhos que têm o objetivo de apresentar uma proposta pedagógica pautada no planejamento a partir dos direcionamentos curriculares. Sendo assim, Cruz (2024) e Oliveira (2024) se debruçam com mais apreço nas reflexões referentes ao planejamento participativo, destacando a necessidade de buscar caminhos a fim de possibilitar a aproximação dos currículos com a realidade em que se inserem.

Nesse sentido, Cruz (2024) teve como objetivo apresentar uma proposta pedagógica pautada no planejamento participativo a partir dos direcionamentos do Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP). O autor, a partir de Gandin (2021), compreende o planejamento participativo como sendo um instrumento que permite descentralizar o poder do professor na organização do processo de ensino aprendizagem, fazendo com que os estudantes se sintam parte do processo educacional.

Por sua vez, Oliveira (2024) se utiliza dos pensamentos do filósofo Deleuze para apresentar a sua perspectiva de planejamento. Ele explica que esse filósofo nos desafia a refletir o planejamento com um olhar atento aos acontecimentos (Deleuze, 2003). Desse modo, a argumentação se dá no sentido de que a atenção do professor deva estar direcionada no que advém durante o curso do processo educativo – o que, nas palavras do autor, “força o professor a ter que operar (re)atualizações constantes no curso daquilo que havia sido planejado” (Oliveira, 2024, p. 7).

Em linhas gerais, destaca-se uma orientação mais aberta e abrangente, com possibilidades de conexões sensíveis que emergem mediante a dinâmica que se estabelece na relação entre professor e criança e entre a criança e seus pares nas aulas (Oliveira, 2024).

Vale evidenciar a necessidade de um planejamento mais flexível na Educação Infantil, haja vista as especificidades das crianças nessa etapa do ensino, dada a subjetividade infantil em fase de explorar, de descobrir e de dar sentido às experiências.

Porém, é preciso ter em mente que o planejamento diz respeito à “[...] fundamentação, organização e execução da ação docente, associando a proposta educativa e a problemática do contexto social de pertencimento das crianças (Lima; Martins; Oliveira, 2022, p. 385). Agindo de maneira diferente, corre-se o risco de tornar as aulas em uma contínua improvisação. Fazendo um neologismo, isso seria um *improvisionismo didático*, que pode ser entendido como a arte da improvisação pedagógica desprovida de planejamento.

O planejamento também é objeto da investigação de Grillo (2023) e de Silva (2020). No entanto, esses autores se preocupam com o ato de planejar na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, fase que, segundo eles, é muito delicada e complexa para os estudantes.

Mas o que seria essa transição da Educação Infantil para o primeiro segmento do Ensino Fundamental? Segundo Grillo (2023, p. 17), “[...] é um período que requer muita atenção, para que haja equilíbrio na aprendizagem da criança com as mudanças introduzidas”. Esse momento possui peculiaridades, pois as crianças ainda estão com o imaginário aguçado e necessitam do brincar e do se movimentar. Desse modo, tais singularidades devem ser levadas em consideração ao planejar (Silva, 2020).

As crianças usam o brincar em situações de faz de conta. A brincadeira torna-se instrumento de realização das aventuras que desejam, mas ainda não podem ter. Isso se dá nos momentos em que elas estão absortas, imersas em sua imaginação construindo as suas narrativas. “A imaginação surge da ação, assim as regras impostas pela sociedade também estão presentes no brincar, assim conclui-se que todo brinquedo possui regras, mesmo não sendo estabelecidas” (Silva, 2020, p. 9).

Por esse fato, entende-se que requer (ou deveria haver) maior preocupação ao planejar as aulas para os alunos nesse momento de adaptação para essa etapa da educação, que é o 1º ano do Ensino Fundamental (Silva, 2020). Nessa direção, Grillo (2023, p. 13) propõe que “O planejamento das aulas deve estar atrelado a [sic] preocupação do aluno não apenas receber, mas produzir e compreender sobre seu ensino”.

Portanto, por requerer um apresto conjunto por parte dos atores que compõem a escola, a ampliação do debate sobre as temáticas abordadas neste tópico é de suma importância.

4.2.2 Práticas corporais de aventura na infância

Preocupados em trazer à tona reflexões sobre como tematizar as Práticas Corporais de Aventura (PCAs) levando em conta a cultura infantil, com o seu potencial lúdico e educativo, Fornazier (2024) e Guimarães (2020) apresentam possibilidades didático-pedagógicas para abordar a temática nas aulas de Educação Física.

A temática é anterior à BNCC (Brasil, 2018), somente após a sua publicação as PCAs passam a ser um conteúdo curricular oficial da Educação Física escolar. No entanto, Fornazier (2024) chama a atenção para o fato de que, no documento, tais práticas só são mencionadas visando o trato a partir do 6º ano, estando divididas em dois objetos de conhecimento: urbano e na natureza.

O autor ainda apresenta uma série de questionamentos sobre o porquê de as PCAs não serem mencionadas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental na BNCC:

O motivo seria o risco? [...] Quais critérios foram utilizados para a não inclusão das práticas corporais de aventura para os anos iniciais do ensino fundamental? Será que os esportes, os quais a BNCC apresenta dois objetos de conhecimentos para o 1º e 2º ano e três objetos de conhecimento para o 3º ao 5º ano, não apresentam risco controlado aos participantes? (Fornazier, 2024, p. 40).

As PCAs se apresentam como possibilidade de ampliar as vivências corporais dos alunos, proporcionando experiências que contemplam também o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, sendo possível ir além e conscientizar as crianças sobre o respeito ao meio ambiente e trabalhar a internalização de valores como solidariedade e cooperação (Fornazier, 2024).

A colocação acima é corroborada pela experiência apresentada por Francisco, Figueiredo e Duek (2020), que concluem ser possível a inserção das PCAs desde a Educação Infantil, explorando temas relacionados às dimensões conceitual, atitudinal e procedimental dos conteúdos. A proposta apresentada pelos autores “[...] visa socializar a experiência e ajudar a fomentar o estudo, planejamento e reflexão da prática pedagógica com crianças e não evidenciar uma ‘receita de bolo’, pois cada realidade exige sua própria reflexão” (Guimarães, 2020, p. 5).

4.2.3 Cultura afro-brasileira e indígena

Antes de nos atermos ao conteúdo dos trabalhos que compõem este tópico, faz-se mister ressaltar a relevância histórica, social e cultural da temática aqui abordada. Caras a sociedade brasileira, essas culturas são alicerce na construção da nossa identidade e lutam continuamente contra um processo de apagamento histórico.

Sabe-se que, nos currículos educacionais, há demasiada valorização de culturas eurocêntricas em detrimento das culturas produzidas em solo nacional (Oliveira T.B., 2024). Consciente dessas questões e com vistas a valorizar e a preservar a cultura brasileira, o Governo Federal promulga em 2008 a Lei nº 11.645, que estabelece a inclusão da temática História, Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo oficial da rede de ensino (Brasil, 2008).

Diante desse cenário, Venâncio (2024) e Tomé (2020) integram a capoeira como forma de construir valores sociais positivos em relação às possibilidades de um olhar lúdico sobre o ensino da capoeira nas aulas de Educação Física para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I. Destaca-se também que tais conhecimentos possuem grande relevância social e histórica, contribuindo para as reflexões pedagógicas (Tomé, 2020).

A capoeira pertence ao universo da cultura corporal e, para Venâncio (2024, p. 2), “se configura como uma manifestação da cultura popular, criada em uma condição de escravidão e exploração, e que se ressignifica em trajetória de resistência e ascensão”, caracterizando-se pela sua multidimensionalidade, sendo paradoxalmente ao mesmo tempo dança, luta e jogo (Tomé, 2020).

Como conteúdo, Venâncio (2024) desenvolveu a capoeira por meio de jogos, brincadeiras, músicas, histórias e danças. Do mesmo modo, Tomé (2020, p. 7) tematizou a capoeira com jogos pedagógicos que, segundo o autor, foram trabalhados de “[...] de forma sistematizada, com reflexões, construções, ressignificações e adequações de acordo com as necessidades apresentadas mediante as contribuições dos sujeitos”.

Chama a atenção a criativa divisão dos jogos em categorias para a construção da unidade didática apresentada por Tomé (2020, p. 7, grifos nossos):

Jogos Capocantados (que se referem às cantigas de capoeira para apreensão dos conhecimentos), *Jogos Capocorporais* (que se referem à ênfase na utilização do corpo para a execução), *Jogos Capomateriais* (que necessitam de algum tipo de material para a sua execução). [...] *Jogos Capohistoriados* (que utilizam de algum recurso da história da capoeira ou dos seus protagonistas para o desenvolvimento da atividade).

Frente à relevância desses temas para a conscientização histórica e o resgate cultural, Oliveira T. B. (2024) abordar a cultura dos nossos povos originários por meio de jogos e de brincadeiras indígenas sob os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, para subsidiar o trabalho dos professores de Educação Física na Educação Infantil.

O autor ressalta que o docente que escolher trabalhar essa temática na escola tem a incumbência de estudar e de pesquisar o tema em fontes científicas, artísticas e filosóficas para transmitir com responsabilidade os conhecimentos históricos a seus alunos, indo além das aparências, sem preconceitos e estereótipos (Oliveira T. B., 2024).

Oliveira T. B. (2024) aponta que, apesar de a legislação tratar apenas do Ensino Fundamental e Médio, o trabalho com essa temática é de suma importância na Educação Infantil. Ele complementa a sua colocação citando Bagdadi e Anaya, (2017, p. 5):

Na educação infantil, podemos ver em vários momentos a questão da cultura, de saber respeitar a diversidade cultural, mas nada especificamente na questão indígena, lembrando que na educação infantil é onde temos um dos piores momentos de ensino sobre a cultura indígena, o “Dia do Índio”, que costumeiramente vemos crianças utilizando pinturas dos povos nativos do nosso país, às vezes com pinturas que nem existem e outras com pinturas com significados religiosos e importantes que pode ser lido com desrespeito ao fazê-la sem orientação de um líder indígena, levando em consideração que cada povo tem sua pintura e que, durante essas “representações” nunca é especificado que pintura é aquela, com qual significado e da onde pertence.

É imperativo dizer que as temáticas supracitadas podem ser trabalhadas de maneira interdisciplinar, de modo a contemplar o Projeto Político Pedagógico da escola, visando a aprendizagem e a valorização dessas culturas. Essas temáticas apresentam diversidade cultural, linguística e étnica, além de crenças, de hábitos e de outras peculiaridades para serem compreendidas de modo contextualizado (Oliveira T. B., 2024).

Os trabalhos aqui discutidos apresentam propostas diversificadas para o fazer docente nas aulas de Educação Física. Abordam os conteúdos com ludicidade, respeitando a espontaneidade infantil e estimulando alunos a adotarem uma postura positiva em relação a uma educação antirracista. Além do mais, promovem elementos inerentes a essas manifestações culturais, contribuindo para fomentar a construção e a aquisição do conhecimento e o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural e étnico-racial (Venâncio, 2024).

4.2.4 A corporeidade infantil

Os REs desta categoria focalizam a noção de corporeidade das crianças por meio de diferentes abordagens das práticas corporais (jogos, ginástica e circo) e de temas como gênero. Brigo (2023, p. 10), a partir dos jogos e das brincadeiras, entende a corporeidade como “[...] a interação do sujeito com o mundo, como um campo de experiência e reflexão de saberes. Estar vivo, essencialmente, significa interagir por meio do corpo com o mundo-ambiente”.

Por seu turno, Francisco (2020) elaborou material didático a fim de contribuir para o crescimento e o desenvolvimento da Ginástica Para Todos (GPT) na escola. Para isso, apresenta uma unidade didática que contempla a prática da GPT e as suas diferentes manifestações: ginástica rítmica, ginástica artística, ginástica acrobática, dança e demais elementos da cultura corporal do movimento, pretendendo ofertar “[...] uma opção de movimento corporal baseada na aprendizagem gímnica e na Formação Humana” (Francisco, 2020, p. 4).

Um dos achados dessa revisão é o trabalho de Jans (2024), que objetivou desenvolver atividades circenses, tema ainda pouco explorado na Educação Física escolar, promovendo interações das crianças entre si, com o meio e com o contexto. Na proposta, a autora explica que, para tematizar esse conteúdo, sugere-se a realização de *Jogos Malabarísticos*, *Jogos Clownescos*, *Jogos Funambulescos* e *Jogos Acrobáticos*.

Em outra vertente, Ceratti (2020) problematiza as questões relacionadas aos corpos, gêneros e diferenças nas aulas de Educação Física infantil. A autora chama a atenção dizendo que “[...] as temáticas acerca das diferenças ainda são no contexto

escolar alvo geralmente de distanciamento, preconceitos e fragilidade pedagógica por parte dos docentes, sendo que o que se vê é um silêncio consciente acerca deste assunto” (Ceratti, 2020, p.8). Ela defende que tais questões se fazem presente nas relações sociais dentro do ambiente escolar, sendo urgente tematizá-las desde a infância, pois é nesse momento da vida que concebemos a noção de corpos e de diferenças.

Já Cintra (2023) buscou compreender o corpo da criança como promotor da linguagem corporal e da sua expressividade. A pesquisa propõe mediações com crianças que as estimularam a expressar em várias linguagens os seus pensamentos, emoções e desejos, oportunizando experiências sensoriais que encorajavam as suas manifestações por meio do movimento corporal.

4.3 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ANÁLISE DOS RECURSOS EDUCACIONAIS

Nesta revisão integrativa, foi possível mapear os REs produzidos no âmbito do ProEF entre 2020 e 2024. O estudo apresentado nos permite compreender os REs como um patrimônio pedagógico, evidenciando a sua importância para o fortalecimento da Educação Física escolar voltada às infâncias, revelando a profundidade e a diversidade dos trabalhos.

A condução sistematizada e a divisão em quatro categorias nos permitiram observar que, em linhas gerais, o planejamento participativo se destaca como eixo estruturante, apontando a necessidade de romper com modelos prescritivos e pouco democráticos. No entanto, entendemos que ainda há uma carência de estudos que problematizam conflitos institucionais, como a pressão por resultados e a organização curricular rígida e impositiva que dificulta a efetivação de um planejamento mais flexível com a participação ativa das crianças nas escolas.

No que diz respeito aos estudos sobre as práticas corporais de aventura, ainda que tematizadas como experiências inovadoras e potentes, apresentam uma lacuna quando a questão é discutir as condições concretas de infraestrutura e de segurança para que tais práticas possam ser efetivadas de forma sistemática e inclusiva no cotidiano escolar.

Vale destacar o avanço com relação à abordagem e à valorização das culturas afro-brasileira e indígena, sobretudo frente às exigências legais. Em contrapartida, discutir como tais temas podem ser incorporados de maneira contínua, transversal e crítica ao longo de todo o currículo ainda se apresenta como um desafio.

No tocante às pesquisas sobre a corporeidade, evidenciamos um olhar sensível sobre a infância, que é discutida sob diferentes perspectivas, embora falte maior espaço para ouvir a voz e percepção das próprias crianças acerca das práticas corporais para concretizar o protagonismo infantil.

Em síntese, concluímos que o ProEF desempenha papel fundamental no que tange à formação continuada e sobretudo no desenvolvimento de REs que emergem da realidade escolar. Nesse sentido, faz-se necessária a ampliação de um escopo investigativo que incorpore o protagonismo das crianças, avançando no fortalecimento das práticas escolares.

Em última análise, é importante pontuar que as lacunas aqui identificadas não devem ser interpretadas como limitações isoladas, mas sim como pistas de pesquisa para intervenções futuras, com o intuito de consolidar não só a Educação Física como campo pedagógico comprometido com a infância, a diversidade cultural e a transformação social, como também o ProEF como espaço de práticas pedagógicas e de produção de conhecimento aplicado.

Frente aos resultados apresentados no escopo deste capítulo, após todo o processo de seleção realizado de maneira sistematizada, apenas dois trabalhos atenderam na totalidade aos cinco critérios de inclusão estipulados nesta revisão integrativa. Dessa forma, os estudos realizados por Brigo (2023) com a Educação Infantil e por Cruz (2024) nos anos iniciais do Ensino Fundamental serão objetos de análise por meio de sua aplicação *in loco*, onde será desenvolvido o estudo de caso em tela. Pretende-se avaliar a dinâmica dos *usos* e das *apropriações* dos estudos supracitados junto aos atores centrais do contexto escolar, as crianças.

A observação participante no cotidiano que se apresentará vai possibilitar a análise de indícios que somente o contexto da pesquisa produzirá. As nuances que procederem dessa experimentação servirão de insumo para tal investigação, sendo possível dizer (ou não) que o compartilhamento das experiências com os pares, mesmo que em contextos dissemelhantes, é fonte de reflexão e de inflexão do fazer docente.

5 APROPRIANDO-SE DOS RES E REINVENTANDO O COTIDIANO: A INFÂNCIA E A ARTE DO FAZER

O objetivo deste capítulo é apresentar de forma dialógica as experiências vivenciadas com os alunos nas mediações pedagógicas a partir dos REs selecionados. Por se tratar de dois REs aplicados em duas turmas diferentes, optou-se, para a melhor organização das experiências pedagógicas, relatá-las separadamente em dois momentos, distinguindo-as por tópicos.

Os dados produzidos foram registrados no decorrer das mediações pedagógicas, sendo analisados à luz da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), que consiste em uma estrutura organizada em etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Com o intuito de preservar a identidade das crianças, utilizou-se como forma de identificação codinomes. Esses codinomes foram escolhidos por elas a partir da roda de conversa no final dos encontros. Após explicar o motivo para que escolhessem um codinome (um nome de *brincadeira* para serem identificados na pesquisa), perguntou-se como gostariam de serem chamadas. O Quadro 3 traz uma síntese com os codinomes em relação às idades e ao segmento/etapa educativa a que pertencem:

Quadro 3 – Codinomes escolhidos pelos alunos

Educação Infantil – GREI 5	Ensino Fundamental I – GR 1	
Sônic – 5 anos	Homem-Aranha – 6 anos	Neve – 6 anos
Pepa – 5 anos	Batman – 6 anos	Rapunzel – 6 anos
Raio – 5 anos	Hulk – 6 anos	Homem Elástico – 6 anos
Aranha – 5 anos	Super-Homem – 6 anos	Príncipe – 6 anos
Leão – 5 anos	Rex – 6 anos	Pulseirinha – 6 anos
Abelhinha – 5 anos	Aquaman – 6 anos	Esqueleto – 6 anos (TEA)
Flecha – 5 anos	Mulher Maravilha – 6 anos	Neymar – 6 anos
Barbie – 5 anos	Gata – 6 anos	Bailarina – 6 anos
Mulher Maravilha – 5 anos	Ariel – 6 anos	Princesa – 6 anos
LadyBug – 5 anos	Vick – 6 anos	Capitão América – 6 anos
Hulk – 5 anos	Stitch – 6 anos	Arlequina – 6 anos
Thanos – 5 anos		
Maria Joaquina – 5 anos		

Fonte: elaborado pelo autor.

Meu nome vai ser Flecha porque ele é o mais rápido (Flecha). Então eu sou o Hulk, tio, mais forte (Hulk). Nessa rede dialógica, ao ser perguntada qual seria o seu codinome, uma menina se manifestou e disse: *Maria Joaquina, tio.* Em ar de surpresa, repeti o nome com tom interrogativo: *Maria Joaquina?* E ela explicou: *Maria Joaquina do carrossel, tio* (Diário de Campo – turma GREI 5, 10/04/2025).

Na Imagem 5, conseguimos observar os movimentos *táticos* das crianças. De maneira *astuciosa*, enquanto o professor-pesquisador registrava e com atenção entendia os codinomes apresentados, três crianças se levantaram buscando a interação naquele espaço-tempo para realizar aquilo que as interessavam. Quando indagados por que estavam em pé, responderam: *só estamos brincando, tio.*

Imagem 6 – Roda de conversa para a escolha dos codinomes



Fonte: elaborada pelo autor.

A partir da perspectiva certeuriana assumida por nós nesta dissertação, concebemos que essas ações subvertem a lógica das atividades planejadas, na tentativa de as crianças assumirem o protagonismo, exercendo os seus desejos, a sua necessidade de ser. A arte transgressora das crianças acontece a todo momento no cotidiano escolar e, para observar esses movimentos *táticoastuciosos*, é preciso transcender naquele espaço-tempo, refinar o olhar, descentralizar o controle da ação, depositando confiança na capacidade expressiva e criativa das crianças quando assumem o poder em forma de protagonismo.

A seguir, apresentaremos o Quadro 4, com as sequências didáticas das mediações pedagógicas desenvolvidas nas aulas, distinguindo-as de acordo com os autores dos REs, a etapa/segmento de ensino, a unidade temática abordada, os objetivos pretendidos e os tipos de jogos tematizados em cada encontro.

Quadro 4 – Síntese das mediações pedagógicas a partir dos REs selecionados

Mediações Pedagógicas			
Brigo (2023)		Cruz (2024)	
Educação Infantil		Ensino Fundamental I	
Unidade temática: jogos motores		Unidade temática: práticas corporais de aventura	
Objetivos: compreender os jogos motores, tentando atingir os objetivos das tarefas; vivenciar as possibilidades das formas de jogar, demonstrando habilidades motoras básicas; construir valores de convívio social, tais como respeito e cooperação; e protagonizar as ações nas tarefas, tentando superar os desafios propostos.		Objetivos: identificar, conhecer e experimentar as práticas corporais de aventura por meio de atividade lúdicas que possibilitem aos estudantes superarem obstáculos e desafios de forma individual e coletiva, identificando os elementos que caracterizam essas práticas.	
Mediação 1	Jogos motores de perseguição	Mediação 1	Jogos de aventura
Mediação 2	Jogos motores de precisão	Mediação 2	Jogos de aventura: escalada
Mediação 3	Jogos motores de marca	Mediação 3	Jogos de aventura: arvorismo
Mediação 4	Jogos motores de lutas	Mediação 4	Jogos de aventura: <i>slackline</i>
		Mediação 5	Jogos de aventura: corrida de aventura
		Mediação 6	Jogos de aventura: <i>parkour</i>

Fonte: elaborado pelo autor com base em Brigo (2023) e Cruz (2024).

No primeiro momento, a partir da observação participante, elaborou-se os registros das narrativas infantis, das produções imagéticas das crianças, do diário de campo, das filmagens e das fotografias feitos com a finalidade de explorar e de auxiliar na identificação para o tratamento analítico dos dados, entendendo que “[...] a intensidade da produção não se valia da potência de um objeto ou de um acontecimento, mas do *uso* que produzíamos a partir dele e nos modos como nos relacionávamos” (Nunes, 2012, p. 117).

Em seguida, com vista a dialogar e a fundamentar o tratamento dos resultados encontrados, debruçamo-nos sobre o referencial teórico trazido no escopo desta dissertação, dando sentido aos processos analíticos que serão apresentados a seguir, encontro a encontro, tornando-os um todo coerente.

Cabe salientar que, mesmo havendo um planejamento definido com relação à construção dos autores, o que há entre o planejado e o final de cada aula é o inédito viável¹² do cotidiano, que se apresenta como um solo fértil. Sendo assim, a partir da participação e do protagonismo das crianças nas atividades desenvolvidas, foi possível observar potentes interações vivenciadas no cotidiano.

Esse ineditismo expressa, ainda que em partes, a dinâmica cheia de sentido vivida pelas crianças nas composições *táticasestratégicas* do cotidiano, evidenciadas nos acontecimentos inesperados, como por exemplo pelas indagações feitas por elas sobre os materiais: *a câmera é de verdade, tio?* (Barbie), *é melhor filmar com o celular* (Hulk), *é pesada, tio?* (Flecha), *posso ver?* (Raio), *é feita de quê?* (Pepa), *como você tirou esse pneu?* (Hulk) (Diário de Campo – turma GREI 5, 03/04/2025).

Ferraço (2011) apresenta a conversa como uma potente ferramenta na pesquisa com o cotidiano, tendo em vista a sua característica de provisoriedade e de coletividade. Nesse sentido, Certeau (1994, p. 50) entende a retórica da conversa ordinária como práticas transformadoras, “[...] produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as comunicações de uma comunicação que não pertence a ninguém”.

Ao fazermos o uso das práticas de conversar com as crianças como possibilidade de aproximação e de mobilização das relações por elas vivenciadas, buscamos pensar com elas e não pensar sobre elas (Ferraço, 2011). Tal atitude de pensar com o outro traz à tona as pistas deixadas por Certeau e que foram relatadas por Giard (1996), ao dizer que o autor, em suas pesquisas, buscava tecer uma aproximação ao conversar com os sujeitos ordinários, estabelecendo uma condição de empatia, de modo a encorajá-los a se posicionarem e buscando escutá-los para atestar a riqueza das palavras ditas, sempre centrado na conversa, nos modos de uso da palavra e não no sujeito.

Esta busca por estabelecer uma proximidade com o outro na pesquisa não resulta em uma abordagem centrada no indivíduo, mas vai ao encontro do que se passa entre as pessoas, isto é, privilegia as relações que se estabelecem nos/com os encontros, dedica especial atenção ao que é tecido entre elas (Ferraço, 2011, p. 13).

¹² Conceito freiriano que exprime a ideia de uma coisa que era inédita que está sendo ou pode vir a ser, com potencial para ser concretizada por meio da ação consciente (Freire, P., 2016)

Dentro dessa perspectiva, compreendemos a necessidade de evidenciar as redes de sentidos que surgem a partir da interlocução das/com as crianças e de pôr luz em suas produções e não ao seu ser. De acordo com Nunes (2012, p. 123),

[...] a potência da produção de sentidos não se afirma apenas nas crianças, ou nas brincadeiras, ou nas conversações, ou nas teorizações, ou nas escolas, ou nos instrumentos de pesquisa. Sozinhos, nenhum deles tem esse poder, mas, nesse encontro e nessa rede de relações, criamos uma fissura nos sentidos instituídos e fazemos vazar um modelo enrijecido sobre os modos de pesquisar e educar com crianças.

A partir das nossas rodas de conversa, estruturamos a nossa *brincadeira de entrevista* e fomos estabelecendo as nossas redes de conversações, conversando e brincando (Nunes, 2012). Buscamos, como colocado por Nunes (2012), nos distanciar de um modelo estruturado e formal. O intuito não era entrevistar as crianças, pois entendemos que a expressividade infantil não se enquadra no que tradicionalmente julgamos como instrumentos para a coleta de dados. Dessa forma, permitíamos às crianças serem quem são, proporcionando o diálogo espontâneo e criativo para que elas ressignificassem e propusessem novas formas de fazer.

Entretanto, toda a dinâmica de *brincar de entrevista* era iniciada pelas crianças de maneira mais estruturada, com uma certa formalização, mesmo sem a necessidade de estrearmos um diálogo. Acreditamos que o material produzido para essa brincadeira (câmera e microfone) tenha induzido as crianças a reproduzirem a estrutura de uma entrevista formal a partir do entendimento prévio de entrevista que já possuíam.

À medida em que as mediações pedagógicas aconteciam, essa forma de tecer as redes de conversações foram se transformando, tornando-se mais desconstruídas. Incluímos mais um microfone e sugerimos que fosse passando um pouco com cada um, tanto nas rodas de conversa, na hora das atividades, quanto nos momentos livres que eram permitidos nos minutos finais dos encontros, o que possibilitava uma maior espontaneidade. As imagens a seguir ilustram essa prática:

Imagem 7 – Roda de conversa realizada pelas crianças



Fonte: elaborada pelo autor.

Importante ressaltar, como ilustrado na Imagem 7, que a todo momento as redes de conversações são produzidas pelas crianças sem a necessidade de serem iniciadas ou mediadas por um adulto. Nesse caso, todas as produções infantis, em suas diferentes linguagens, foram construídas com o protagonismo das crianças, cabendo a nós o esforço de acompanhá-las.

Embora tenha emergido uma quantidade considerável de interlocuções com as crianças e entre as crianças a partir da intencionalidade pedagógica em cada mediação, salienta-se a nossa opção em visibilizar as que mais se evidenciaram em cada aula e consequentemente consideradas por nós como mais importantes enfatizar.

São as *pistas* que o cotidiano nos oferece que pretendemos observar para nos auxiliar na compreensão dos fenômenos da realidade escolar (Ginzburg, 1989). É por meio de um olhar analítico que mergulhamos nos dados produzidos, “a procura de indícios” (Leandro; Passos, 2021, p. 3).

5.1 CADERNO DIDÁTICO DOS JOGOS MOTORES NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL¹³

A proposta do estudo de Brigo (2023) emerge da relação entre o desenvolvimento corporal, os espaços escolares e as mediações de ensino advindas das práticas

¹³ Título do RE proposto por Brigo (2023) na pesquisa intitulada de *Educação Física na Educação Infantil: jogos motores em diferentes espaços*.

pedagógicas na Educação Física Infantil. Nesse sentido, o autor buscou analisar como a organização de uma unidade didática de jogos motores em diferentes espaços (na quadra, no gramado, na areia e na sala) pode contribuir para o desenvolvimento corporal das crianças.

O autor justifica a sua proposta com os jogos por acreditar que a temática contribui com o atendimento dos interesses, das necessidades e dos direitos educacionais das crianças. Para tanto, Brigo (2023) ancora a sua ideia em Freire (1991), pontuando que os jogos dentro da escola não devem ser os mesmos de fora da escola, sendo necessário vinculá-los aos objetivos educacionais, incluí-los em um projeto pedagógico, assim como qualquer outra atividade dentro desse espaço.

Brigo (2023) compreende que os espaços escolares também podem contribuir no processo de ensino-aprendizagem e, nessa perspectiva, buscou ressignificar os espaços dentro da escola. A sua proposta nos leva a retomar a ideia de Certeau (1998) sobre os conceitos de *lugar* e de *espaço*.

Em sua atuação como professor, o autor não agiu passivamente, ele rompeu a lógica dos *lugares* (mera localidade) da escola com intencionalidade pedagógica e os transformou em espaços permeados por sentidos e significados, exercendo, a partir do seu não lugar, o saber docente.

Os ambientes podem ser preparados para vivenciar tarefas em contextos variados, possibilitando ampliar suas experiências e potencialidades. É importante destacar que os espaços, por si só, não atendem suficientemente o potencial do se movimentar infantil, mas são locais disponíveis e entendidos como ferramentas essenciais de uso dos professores (Brigo, 2023, p. 18).

A pesquisa realizada por Brigo (2023) buscou um aprofundamento do campo pedagógico na Educação Física infantil, por meio da confecção de um possível caminho didático para tematizar os jogos motores na primeira etapa da Educação Básica. Sendo assim, Brigo (2023) considera as diferentes manifestações da cultura corporal do movimento como temas de ensino e apresenta três critérios, de acordo com os PCNs da Educação Física, para a escolha dos jogos motores trabalhados. São eles:

- **RELEVÂNCIA SOCIAL:** práticas da cultura corporal que têm presença marcante na sociedade brasileira, cuja aprendizagem favorece a ampliação das capacidades de interação sociocultural, o usufruto das possibilidades de lazer, a promoção e a manutenção da saúde pessoal e coletiva.
- **CARACTERÍSTICAS DAS CRIANÇAS:** respeitar as diferenças de cada ser humano, bem como o contexto regional, localidade onde o estabelecimento de ensino se encontra. Além disso, tomar como referência o crescimento infantil e suas possibilidades de maturação em cada idade.
- **CARACTERÍSTICAS DA PRÓPRIA ÁREA:** conteúdos selecionados devem ser um recorte possível da enorme gama de conhecimentos que vêm sendo produzidos sobre a cultura corporal e estão incorporados pela Educação Física (Brigo, 2023, p. 43).

O autor pontua que esses critérios podem ser adotados como ponto de partida do trabalho pedagógico para realizar práticas contextualizada das ocorrências sociais dos jogos ou qualquer outro tema de responsabilidade do componente curricular, salientando a sua importância para verificar o patrimônio cultural corporal da criança, a dimensão do que elas já conhecem, progredindo depois para novos conhecimentos.

Chama a atenção a ideia de trabalhar os jogos em diferentes terrenos, de explorar outras texturas, além de proporcionar uma diversidade de estímulos sensoriais para as crianças, possibilitando o *consumo produtivo* do RE por parte dos docentes. Tais alternativas dão versatilidade ao RE, proporcionando aos leitores seu *uso* e *apropriação*. Nesse sentido, entendemos que a condução pedagógica que adotamos supera os direcionamentos que embasaram o autor, uma vez que a nossa prática se alinha com os documentos que regem a Educação Infantil¹⁴.

Obviamente, nem sempre será possível encontrar disponível em uma unidade escolar diferentes texturas de terrenos para serem desenvolvidas as atividades. Entretanto, a *expertise* do professor possibilitará a própria ação, dando significado ao RE a partir do seu contexto de trabalho, assinando assim a sua autoria.

Dentro dessa perspectiva, apresentaremos a seguir o Quadro 5, com uma síntese para melhor ilustrar o *consumo produtivo* que realizamos a partir do RE de Brigo (2023), com vistas a potencializar e a ressignificar as mediações pedagógicas apresentadas pelo referido autor à realidade do nosso contexto.

¹⁴ Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010); Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Quadro 5 – Síntese do uso e da apropriação das mediações pedagógicas a partir do RE de Brigo (2023)

Período da realização das mediações pedagógicas: 10/04/2025 a 08/05/2025
Educação Infantil
Unidade temática: jogos motores
Objetivos: compreender os jogos motores e atingir os seus objetivos por meio das <i>brincadeiras historiadas</i>; vivenciar as possibilidades das formas de jogar/brincar e de construir os materiais utilizados nas experiências brincantes, demonstrando habilidades motoras básicas; estimular o protagonismo infantil por meio da escuta ativa das <i>enunciações</i>; construir valores de convívio social, tais como respeito e cooperação, a partir das brincadeiras lúdico-agressivas, considerando as crianças como produtoras de cultura; e protagonizar as ações nas tarefas, tentando superar os desafios propostos.
• Pautamos as mediações na perspectiva da valorização do protagonismo infantil, nas <i>agências</i>¹⁵ das crianças e na cultura por elas produzidas; • As mediações foram ressignificadas para o contexto em que ocorreu a pesquisa e os encontros ocorreram em dois tempos seguidos de 40 minutos, totalizando uma hora e vinte minutos de aula. Isso possibilitou explorar com mais profundidade o protagonismo das crianças; • Estimulamos as crianças a buscarem novas formas de fazer, de vivenciar o cotidiano, de ressignificar as brincadeiras, conferindo a elas um novo contorno e desfecho com base nas enunciações infantis, a fim de valorizá-las como produtoras de cultura; • Construção dos equipamentos câmera e microfone para o movimento pesquisante <i>brincadeira de entrevista</i> com as crianças; • Utilização das brincadeiras historiadas¹⁶ a partir da literatura infantil, como mediadora das atividades brincantes, para o trabalho com o movimento e para a apropriação da linguagem, com vistas a contemplar as singularidades infantis e as diferentes linguagens para se comunicar e se expressar; • Construção de material alternativo e o uso de fantasias com as crianças, valorizando as dimensões lúdicas e imaginativas; • Uso da <i>avaliação indiciária</i> por meio dos registros imagéticos, rompendo com a lógica tradicional de avaliação escolar e dando centralidade às crianças no seu processo avaliativo como prática avaliativa.

Fonte: elaborado pelo autor.

5.1.1 Mediação 1 – Jogos motores de perseguição (10/04/2025)

Antes de expor os dados produzidos no cotidiano, faz-se necessário, para um melhor entendimento de toda a dinâmica ocorrida nas mediações, dizer que, diferentemente de como foi feito por Brigo (2023), que realizou as suas mediações em dois

¹⁵ Agência infantil é entendida como a capacidade que a criança possui de agir e pensar por si mesma ao dar novos sentidos para o que lhe é apresentado (Mello; Scottá; Marchiori, 2021).

¹⁶ Brincadeiras historiadas são atividades que fazem a articulação entre a contação de histórias, a dramatização e a Educação Física (Franco, 2022).

momentos, os nossos encontros ocorreram em dois tempos seguidos de 40 minutos, totalizando uma hora e vinte minutos de aula.

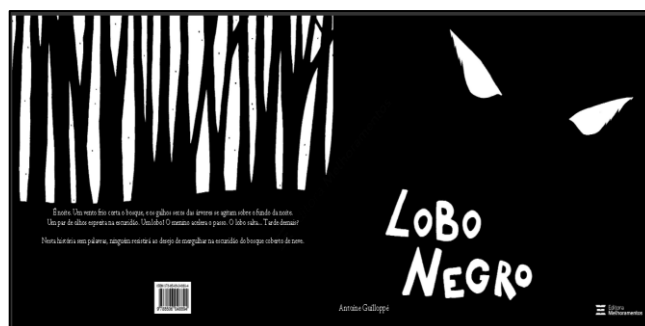
Na semana anterior ao início das mediações, realizei uma roda de conversa com a turma para explicar como seriam as próximas aulas e para familiarizá-los com as atividades e os equipamentos (câmera e microfone) da *brincadeira de entrevista*.

Era nítida a empolgação de alguns, que logo se manifestaram pedindo para serem um dos componentes da entrevista, ao dispararem: *eu posso ser o câmera, tio?* (Abelhinha), *eu quero fazer a entrevista* (Hulk), *posso ver a câmera?* (Aranha), *é de verdade?* (Barbie) (Diário de Campo – turma GREI 5, 10/04/2025).

Informei que começaríamos somente na próxima aula, mas entreguei os materiais às crianças para que pudessem explorar. Já naquele momento, alguns começaram a simular uma entrevista, desencadeando um breve diálogo. LadyBug perguntou: *como foi sua aula?* Barbie sorriu e falou: *é igual na TV* (Diário de Campo – turma GREI 5, 10/04/2025).

No dia da mediação, começamos fazendo o ritual de início: sentamo-nos em semicírculo e conversamos sobre os conceitos dos jogos motores, a sua dinâmica e acerca dos benefícios de brincar e de jogar. Após esse momento, apresentamos o primeiro livro de literatura utilizado por nós com as crianças (*Lobo Negro*¹⁷), para que dessa história infantil partissem brincadeiras, jogos e atividades. Esse movimento demarca o *consumo produtivo* que fizemos do RE, potencializando e propondo novas formas de fazer com a infância.

Imagem 8 – Capa e contracapa do livro *Lobo Negro*



Fonte: Guilloppé (2004).

¹⁷ Livro do autor Antoine Guilloppé, publicado pela editora Melhoramentos no ano de 2005.

Optamos por trazer esse livro por se tratar de uma história sem palavras, feita somente com imagens em preto e branco. Entendemos que ele colabora para contextualizar as brincadeiras/jogos desenvolvidos, estimular o imaginário e a criatividade das crianças, fazendo avançar o proposto por Brigo (2023) em seu RE.

Trata-se de uma forma autoral pela qual nos apropriamos das contribuições do referido autor. Buscar inspiração em um RE para a sua prática pedagógica sem se limitar a ele é o que recomenda estudos como o de Monteiro (2024), Miller (2024) e Siqueira (2023).

Nosso objetivo foi utilizar a literatura infantil como mediadora da ludicidade para o trabalho com o movimento, bem como para a apropriação da linguagem, por entender que a brincadeira não ocorre buscando um resultado e que a sua motivação já é o seu processo (Wasum; Maurense, 2021).

Inauguramos a história com a descrição no verso do livro “É noite. Um vento frio corta o bosque, e os galhos secos das árvores se agitam sobre o fundo da noite. Um par de olhos espreita na escuridão. Um lobo!” (Guilloppé, 2004, *n.p.*). Feita a introdução, as crianças assumiram o protagonismo em narrar a história, como ilustrado na Imagem 9. Esse fato se afirma ainda mais com a pergunta: “*tio, posso mostrar o livro?*” (Mulher Maravilha), eu falei que sim, e ela se levantou para assumir o meu lugar” (Diário de Campo – turma GREI 5, 10/04/2025).

Imagem 9 – Narração da história do livro *Lobo Negro*



Fonte: elaborada pelo autor.

Como explica Sarmento (2008) e é apropriado por Franco (2022) no campo da Educação Física escolar, para reconhecer o protagonismo das crianças é preciso antes valorizá-las como capazes de agir a partir dos seus próprios pensamentos e maneiras de interpretar o mundo.

As conexões não seguiam um caminho linear ou hierárquico, elas aconteciam de maneira rizomática, eram desenhadas de trecho em trecho, muitas vezes sem conferir uma sequência ou continuidade, sendo tecidas à maneira das crianças, mas sempre representadas de novos sentidos e assim se deu a composição dessa tessitura (Nunes, 2012).

– O menino vai andar sozinho atrás do lobo? – perguntou Hulk com ar de surpresa.

– Não é um menino, é o caçador – afirmou Raio.

Hulk complementou perguntando: – Ele vai matar o lobo, tio? Respondi que, para saber, precisávamos continuar a história. Mulher Maravilha passou para a próxima página e logo Pepa disse: – tá escuro, aí que medo.

– Ele vai andar muito na floresta para achar o lobo no escuro – falou Leão.

– O caçador tá com frio, ele tá com o negócio no pescoço que é frio – disse Hulk.

– Ele tem uma bolsa – complementou Barbie. Nesse emaranhado de falas, perguntei o que poderia ter naquela bolsa.

– Tem água – respondeu Abelhinha. Mas rapidamente Hulk respondeu dizendo: – tem faca, ele é caçador (Diário de Campo – turma GREI 5, 10/04/2025).

A história continuou e na imagem seguinte havia a silhueta do lobo com um olhar bem vivo. As crianças ficaram apavoradas e sugeriram muitas alternativas ao personagem: *corre, sobe na arvore, se esconde*, elas diziam. Ao longo da narração, perceberam que algo caía do céu: “*é chuva*”, disse Sônic. *Não, é neve*, falou Leão. *Por isso o chão é branco*, afirmou Thanos (Diário de Campo – turma GREI 5, 10/04/2025).

Uma coruja, tio!, exclamou Thanos. Nesse momento, fiz outra pergunta para estimular o pensamento deles, indaguei sobre o que a coruja estava falando com o personagem, eles então responderam: *falou para ele correr / ele tá correndo, as pegadas no chão* (Diário de Campo – turma GREI 5, 10/04/2025).

Imagem 10 – Passagem do livro *Lobo Negro*



Fonte: Guilloppé (2004, *n.p.*).

Continuamos e logo surgiu outra surpresa: uma imagem do lobo mostrando os dentes.

- O lobo vai comer ele – disse Flexa.
- Vai nada, o caçador vai fugir, ele corre muito igual eu – falou Hulk.
- Olha os dentes, igual do meu cachorro – explicou Maria Joaquina. A imagem seguinte era o lobo saltando na direção do personagem. Com medo, Pepa disse: – Aí, ele vai comer o caçador, tio. Que medo.
- Cê é loco, não compensa – brincou Hulk (Diário de Campo – turma GREI 5, 10/04/2025).

Após o momento do salto do lobo, a próxima imagem era o lobo em cima do personagem, que possibilitava diferentes interpretações. O lobo poderia estar morrendo, abraçado ou brincando com o personagem. Outro detalhe chamou a atenção das crianças: nessa imagem o lobo era branco.

- O lobo mordeu ele – disse Barbie.
- E agora? – perguntou LadyBug.
- Ué, o lobo mudou de cor – observou LadyBug.
- Verdade, ele tá branco, não tô entendendo nada – falou Hulk.
- Então perguntei: – será que ele não estava enxergando o lobo?
- Sim! Estava escuro, tio – Hulk.
- (Diário de Campo – turma GREI 5, 10/04/2025).

Imagem 11 – Passagem do livro narrada da história do *Lobo Negro*



Fonte: Guilloppé (2004, *n.p.*).

A última imagem deixava claro o abraço entre o personagem e o lobo, despertando nas crianças uma grande surpresa e maior entendimento de toda a história. Elas começaram a relembrar algumas passagens do livro e comentavam umas com as outras sobre diferentes momentos, o que proporcionou uma grande interação e uma tessitura mútua.

- Eles viraram amigos, tio – falou Hulk.
- O lobo não queria morder o caçador, ele era amigo dele – disse Barbie.
- Eles estavam brincando de esconder – Pepa falou.
- O menino não estava com medo, era brincadeira de correr e pegar – Maria Joaquina explicou. Por fim, eu respondi: – Isso aí, eles estavam brincando, e agora a gente também vai brincar. Vamos fazer duas brincadeiras, a do caçador e a do lobo sai da toca (Diário de Campo - turma GREI 5, 10/04/2025).

Imagem 12 – Passagem do livro narrada da história do *Lobo Negro*



Fonte: Guilloppé (2004, *n.p.*).

Foi preciso descrever as produções e as redes de sentidos para que as *enun-
ciações*¹⁸ das crianças ocupassem um lugar de destaque, pois

Cada frase, cada palavra, pequenas e grandes enunciações, interjeições, interpelações, dentre outras formas de manifestações verbais, são valorizadas para a compreensão das crianças e de suas formas particulares de interpretar as suas realidades” (Mello; Barbosa; Martins, 2023, p. 869).

A observação e os olhares atentos para as enunciações que emergiam com e entre as crianças no cotidiano tiveram influência direta e/ou indiretamente na nossa prática pedagógica, desempenhada para que os jogos/brincadeiras se tornassem não só um objeto de ensino, no sentido de apropriação do capital cultural lúdico infantil, mas também no que se refere ao reconhecimento da contribuição e da produção cultural da criança (Mello; Barbosa; Martins, 2023).

Esse movimento que realizamos por meio da apropriação certeuriana também foi necessário para dar mais sentido às atividades propostas por Brigo (2023) e proporcionou interações contextualizadas, sendo possível visibilizar a racionalidade das crianças com o brincar a partir das histórias construídas e narradas por elas.

Iniciamos a primeira fase da mediação explicando, como proposto por Brigo (2023), as atividades reduzidas com algumas crianças, buscando a compreensão do objetivo por parte de todas as crianças da turma. A primeira atividade foi a do *caçador-bambolê*, que consiste em uma criança iniciar com o bambolê na cintura e um chapéu na cabeça, fazendo de conta que é um caçador. As outras aguardam o jogo iniciar. Quando dado o sinal, a criança com o bambolê precisava pegar os seus colegas, tentando laçá-los com bambolê. Quando pegasse alguém, deveria soltar novamente e continuar caçando, até o sinal do término da atividade.

¹⁸ Para Certeau (1998), a enunciação é entendida como a fala em ato, podendo se configurar como prática. Ela contrapõe a linguagem, que se apresenta como as regras simbólicas de um determinado sistema. Diz respeito ao ato de falar enquanto prática social, porém, só encontra sentido quando inserida em seu contexto de produção.

Imagem 13 – Jogo/brincadeira de perseguição (caçador)



Fonte: elaborada pelo autor.

Vale destacar que, nessa atividade, apesar de não ser a dinâmica inicial, todos queriam ser o caçador e sair pela floresta para caçar. Dessa forma, demandaria muito tempo para que todos participassem como caçador. Nesse momento, propomos um *momento criativo* para que eles assumissem o protagonismo e pensassem uma alternativa para aquela questão. Perguntou-se como poderíamos fazer para que todos pudessem ser o caçador ao menos uma vez e qual regra poderíamos mudar. Muitas respostas surgiram, porém, a que mais chamou atenção foi: “Tio, quem for pego vira o caçador. Igual a brincadeira do Tubarão”¹⁹ (Diário de Campo – turma GREI 5, 10/04/2025).

Essa forma de ressignificar a brincadeira, conferindo a ela um novo contorno e desfecho com base nas enunciações infantis, revela a importância de os adultos, na Educação Infantil, terem sensibilidade e “[...] não aprisionar as crianças em uma sequência pedagógica que, para algumas, poderia se tornar enfadonha” (Martins, 2015, p. 126).

¹⁹ Brincadeira que sempre fazemos nas aulas, na qual os peixinhos ficam na ilha (uma área demarcada na quadra) e o tubarão fica no mar (região do meio da quadra). Dado o início, os peixinhos atravessam o mar, fugindo do tubarão, e quem for pego vira o tubarão.

Essa dinâmica proposta por elas foi continuada nas atividades seguintes, como apresentamos na Imagem 14. A brincadeira chamada *lobo sai da toca* consistia em uma criança iniciar dentro de um pneu, fingindo ser um o lobo na toca. As outras crianças devem tentar se aproximar ao máximo do lobo, fingindo tentar entrar na toca do lobo. Ao comando de todos de *lobo sai da toca*, a criança no papel de lobo deveria perseguir os seus colegas para pegá-los.

Imagem 14 – Jogo/brincadeira de perseguição (caçador)



Fonte: elaborada pelo autor.

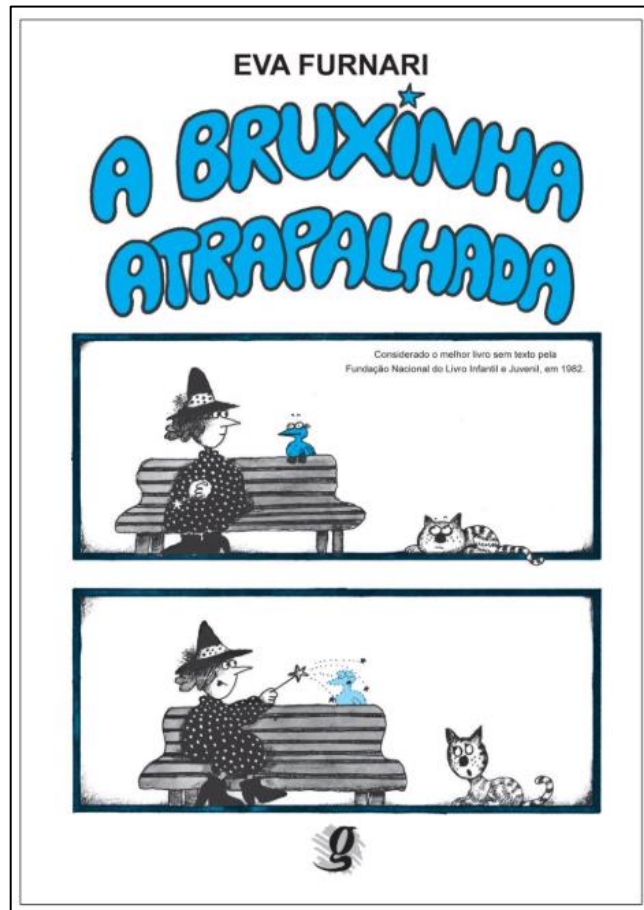
Reconhecer e acolher as demandas das crianças para o ato de brincar é fundamental para estabelecermos uma prática pedagógica em Educação Física que almeja valorizar as suas vozes e interesses. Com efeito, estamos praticando, assim, um *uso* e uma *apropriação* do RE de Brigo (2023), que atende também ao *consumo produtivo* que as crianças fazem de bens culturais (como é a brincadeira) que lhes são ofertados no contexto escolar.

O segundo livro trazido por nós para potencializar o trabalhado foi *A bruxinha atrapalhada*, da autora Eva Furnari. Esse também é um livro que usa só de imagens como linguagem. Para a autora, esse é um jeito direto de contar histórias, em que a gente vê a ação, como vê as coisas no mundo.

Essa maneira de apresentar a história estimula a criatividade e o faz de conta. Desse modo, as crianças constroem as suas elaborações e assinam a sua autoria nas

práticas brincantes (Mello *et al.*, 2020). Tal *consumo produtivo* elaborado por elas as torna ativas em todo o processo pedagógico de ensino-aprendizagem.

Imagem 15 – Capa do livro *A bruxinha atrapalhada*



Fonte: Furnari (2003).

A partir da interpretação do livro, desenvolvemos a brincadeira historiada denominada *bruxa-pedra*, proposta por Brigo (2023), na qual uma criança segura a varinha mágica e, ao comando do professor de *a bruxa está a solta*, todos devem fugir. Quem for encostado pela varinha mágica deve ficar parado como uma pedra, podendo ser salvo por outros colegas.

Dada a empolgação de todos em participar como protagonistas das atividades desenvolvidas, foi preciso ressignificá-las para o nosso contexto, pois não houve tempo hábil para efetuar todas as atividades propostas, havendo a necessidade de suprimir

duas atividades apresentada por Brigo (2023), *caçador-bola* e *pega-pega congela-descongela*. Optamos por suprimir essas duas por entender a importância de estimular o protagonismo e a participação de todos, haja vista a empolgação com o faz de contas que os jogos/brincadeiras despertavam no imaginário de todos.

Imagem 16 – Jogo/brincadeira de perseguição (bruxa-pedra)



Fonte: elaborada pelo autor.

Cabe ressaltar que, faltando alguns minutos para o término da aula, permitimos que as crianças brincassem livremente, deixando os materiais utilizados nas atividades e algumas bolas e bambolês disponíveis para que todos pudessem brincar.

O que chamou a atenção foi o *consumo produtivo* que elas fizeram das atividades ao reinventarem uma maneira alternativa para usufruírem desse bem cultural (Martins, 2015). Em um primeiro momento, algumas crianças pegaram os materiais e brincaram de maneira aleatória – principalmente os meninos, que chutavam a bola. Em contrapartida, um pequeno grupo começou a explicar para os colegas e a reelaborar as brincadeiras feitas minutos antes, estimulando os outros a participarem também.

Tal fato indica que o objeto de conhecimento foi apropriado de maneira significativa pelas crianças. Ao serem tocadas pelas experiências vivenciadas, manifestam-nas materializando as sensações positivas que tiveram no contato com o conteúdo da aula. É a partir dessas experiências que se constrói o arcabouço simbólico e motor apreendido. Influenciadas pelos bens culturais mediados pela escola, elas passam a agir no mundo (Martins, 2015).

Vale salientar que a utilização da literatura infantil possibilitou maior protagonismo dos alunos frente às atividades propostas, pois, de acordo com Certeau (1998), eles assinaram a existência de autores ao realizarem a própria ação a partir da interpretação e da elaboração coletiva das histórias por eles construídas diante dos livros apresentados.

5.1.2 Mediação 2 – Jogos motores de precisão (17/04/2025)²⁰

Iniciamos a aula sobre jogos/brincadeiras de precisão com a roda de conversa para dialogar sobre o que seria essas atividades de precisão. Buscamos também identificar as *enunciações* e os conhecimentos prévios sobre a dinâmica das atividades que iríamos desenvolver com eles.

A primeira atividade proposta foi o boliche, na qual as crianças recebiam duas bolas e tentavam derrubar garrafas pet dispostas em forma de pirâmide, arremessando-as. Como é possível observar a seguir:

Imagem 17 – Jogo/brincadeira de precisão (boliche)



Fonte: elaborada pelo autor.

²⁰ A ordem das aulas precisou ser trocada devido às fortes chuvas que ocorreram na região onde fica localizada a escola. A quadra ficou molhada, pois, apesar de ser coberta, possui telhado e calhas sem manutenção, o que causou vazamentos e molhou o chão, tornando o local perigoso para as crianças. Por esse fato, houve a necessidade de alterar a mediação de jogos de marca pela mediação de jogos de precisão na sala, como proposto pelo autor. Fazer isso é, de alguma maneira, um uso e uma apropriação singular, mostrando que diferentes fatores como condições meteorológicas, clima, infraestrutura e materiais exigem dos professores olhar para as práticas dos outros como um caminho possível, como inspiração, mas não como receita.

Antes de continuar com a explicação, indagamos a todos se sabiam ou se já haviam jogado/brincado com a quele tipo de jogo. Alguns sinalizaram que sim e, entre esses, Thanos afirmou que sabia jogar e que sempre fazia *strike*. A sua fala chamou a atenção e perguntamos se ele conseguiria explicar como se jogava para os colegas. Entusiasmado, respondeu que sim e começou a sua explanação:

Gente, tá vendo essa linha branca? Não pode passar dela, que é para o boliche vir e derrubar as garrafas e se passar dessa linha vai perder. Não pode passar para jogar a bola, tem que jogar daqui, mas se quiser pode pisar aqui bem na pontinha. Aí tem que jogar a bola pra derrubar as garrafas para fazer *strike* para ganhar (Diário de Campo – turma GREI 5, 17/04/2025).

Após a explicação de Thanos, complementamos algumas informações sobre o jogo e começamos a jogar/brincar de boliche. Na Imagem 17, podemos observar como se deu a dinâmica da aula e como era distribuído o boliche. Destacamos que as crianças, ao entenderem as explicações sobre o funcionamento do boliche e as regras básicas do jogo/brincadeira, respeitaram o espaço (pista) e não atrapalharam o colega que estava jogando a bola.

Devido à necessidade de organizar o ambiente com as cadeiras enfileiradas nos cantos da sala, em dado momento algumas crianças utilizaram as mesas e cadeiras para brincar. Na Imagem 18, é possível notar algumas crianças saindo por debaixo das mesas e outras voltando para o início do que seria para elas um túnel.

Imagem 18 – Jogo/brincadeira de precisão



Fonte: elaborada pelo autor.

A imagem reflete como as crianças às margens da proposta trazida para a aula buscam alternativas e experimentações, agem de maneira *tática intuitiva* mesmo sob o olhar do professor. Trate-se de uma exemplificação do que Certeau (1998, p. 100) explica ao dizer que “[...] a tática é movimento dentro do campo de visão do inimigo, e no espaço por ele controlado”. É nesse cenário que as crianças se aproveitam dos momentos fugidios do olhar adultocêntrico²¹ para estabelecer relações instituintes com as formas do brincar nos espaçotempos e principalmente com as atividades que mais lhes interessam (Martins, 2015).

Para Finco (2004), isso se dá pelo fato de as crianças, ao encontrarem margem para a transgressão, ultrapassarem os limites pré-determinados, pois possuem uma lógica diferente para escolher do que e com quem brincar.

Martins (2015, p. 127) explica que

As crianças, ao experimentarem os movimentos a seu modo, não estavam se restringindo a uma reprodução mecânica e/ou passiva destes. Em sentido oposto, nesse ato, elas imprimiram suas marcas, seus sentidos, suas histórias e reconfiguraram a atividade a partir de seus interesses. A peculiaridade em se apropriar de elementos do mundo que as rodeia de forma criativa e autoral denota a capacidade de reprodução interpretativa que as crianças dominam.

Imagem 19 – Jogo/brincadeira de precisão (bolas ao balde)



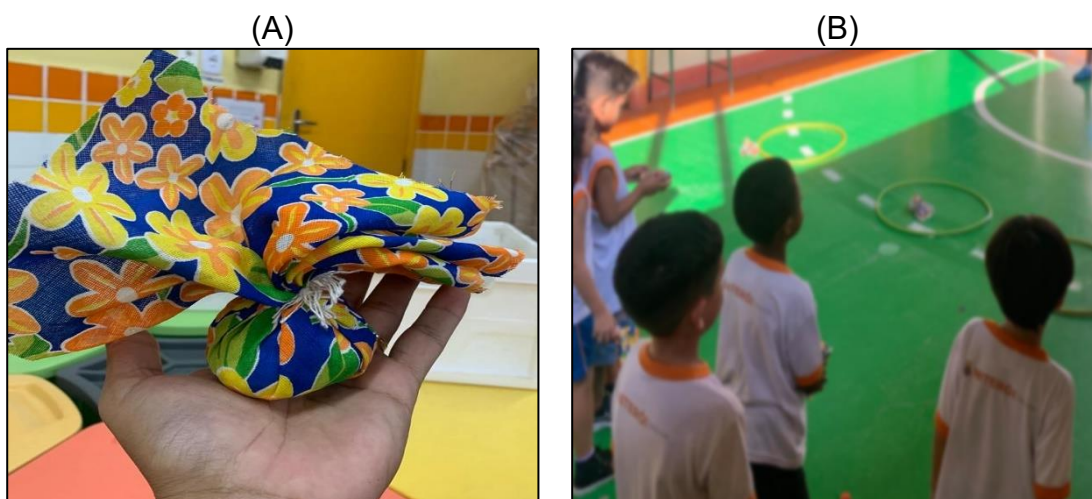
Fonte: elaborado pelo autor.

²¹ O *adultocentrismo* se refere à enxergar as crianças como seres incompletos e incapazes de fornecer conhecimento acerca de seus contextos de vida (Mello *et al.*, 2020).

No momento seguinte, propomos mais duas atividades, Bolas ao balde em que dispomos em duas mesas dois baldinhos pendurados como se fosse uma mini cesta, espalhamos as bolinhas pelo chão e as crianças deveriam tentar acertá-las dentro dos baldinhos.

Em seguida, tivemos o arremesso de petecas, que consistiu em dois bambolês dispostos no chão, onde as crianças, segurando a peteca com a mão e sem ultrapassar a delimitação determinada, tentavam acertar petecas dentro da área dos bambolês.

Imagem 20 – Jogo/brincadeira de precisão (arremesso de petecas)



Fonte: elaborada pelo autor.

Para desenvolver essa atividade, propomos às crianças a construção das nossas petecas. Elas se empolgaram e perguntaram se poderiam levar para casa. Respondermos que sim e emendamos com uma pergunta, questionando por qual razão elas gostariam de levar a peteca para casa. Prontamente alguns responderam, como foi o caso do Thanos: “para brincar com meu primo!”. Já Flexa disse: “para mostrar para minha mãe” (Diário de Campo – turma GREI 5, 17/04/2025).

Essas respostas chamaram a nossa atenção pela intencionalidade das crianças em compartilhar com os seus familiares o brinquedo resultado de sua construção, de sua autoria. Nesse sentido, percebemos que estimular a construção e a criação de brinquedos com material alternativo possibilita à criança brincar de forma autônoma e independente para além dos muros da escola (Peixoto; Azevedo, 2017).

Além disso, o processo de confecção coletiva dos brinquedos favorece o desenvolvimento socioafetivo das crianças ao estimular o diálogo, a cooperação, a criatividade e a capacidade de resolução de problemas, tornando o encontro pedagógico em um ambiente favorável para a troca de experiências (Kishimoto, 2011).

Lá fomos nós. Na empreitada de elaborar as petecas, utilizamos tecidos velhos que havia na escola, papel amassado e barbantes. Todos participaram ativamente. Enquanto cortávamos os tecidos, solicitamos que as crianças amassassem bem amassado duas folhas de papel até formar uma bola e que também cortassem os barbantes do tamanho de dois palmos. Após separar os materiais necessários, pedi que envolvessem a bola de papel com o tecido e que enrolassem a ponta para dar o formato a peteca. Alguns não conseguiam dar o nó, mas com o auxílio dos colegas todos conseguiram elaborar as suas petecas. Vale destacar que o tipo de material confeccionado, na medida em que pode ser usado de diferentes maneiras, amplia as possibilidades do brincar, dando espaço para novas experiências corporais.

Nesse momento, após a confecção das petecas, mais para o término do nosso encontro, foi possível ir para a quadra e realizar essa atividade. Isso só foi possível pelo fato de a quadra ter secado a tempo, de modo a nos proporcionar mais segurança e espaço para jogar/brincar de arremesso de peteca.

5.1.3 Mediação 3 – Jogos motores de marca (24/04/2025)

Começamos conversando sobre o desafio de realizar os diferentes movimentos dos jogos/brincadeiras de marca, explicando a todos que esses movimentos eram para ser feitos do jeito que quisessem. Conversamos sobre cada um possuir a sua forma de executar os movimentos e que, acima de tudo, o importante é fazer a atividade, aprender juntos e respeitando as nossas dificuldades e as dificuldades dos colegas.

Apresentamos de maneira geral as três atividades que iríamos desenvolver: circuito motor, corrida do saco e o desafio de pular corda. Trabalhamos as atividades nessa ordem, dando início com o circuito motor.

Por compreendermos as crianças como atores que devem ter a sua participação social reconhecida, o nosso objetivo foi o de elaborar em coautoria com as

crianças um circuito em que pudessem desfrutar de diversos movimentos: saltar, correr, abaixar, levantar, passar, transpor. Por esse ângulo, os seus modos singulares de participação nos serviam como indícios potentes para compreendermos as realidades em que se inserem, bem como revelam conhecimentos e produções de saberes sobre si (Mello *et al.*, 2020).

Nesse movimento de conceber a infância, entende-se a aprendizagem como um processo cooperativo e comunicativo, com o intuito de colocar as crianças no centro desse processo por considerá-las produtoras de conhecimento. Dar centralidade às crianças nos processos de ensino-aprendizagem valoriza o protagonismo infantil e as suas produções culturais e autorias (Mello *et al.*, 2020).

Dentro dessa perspectiva, para alcançar o nosso objetivo, iniciamos com a seguinte pergunta norteadora: será que a gente consegue fazer um circuito com esses e outros movimentos? Todos responderam que sim. Em seguida, aconteceu uma grande conexão, sendo tecida à maneira das crianças a construção do circuito.

Barbie sugeriu: – a gente pode saltar no tapete e dar uma estrelinha, aí, aí, pega uma bola e tenta jogar no pneu.

– Você pode botar lá um pulo dentro do pneu – disse Aranha saltitando.

– A gente pode rolar e dar estrelinha, tio – Thanos.

– Eu não sei dar estrelinha, sei dar rolamento – afirmou Batman

– O bambolê pode ser amarelinha, tio – disse Abelhinha.

– Pode dar mortal? – desafiou Hulk.

– Pode fazer o *chão é lava* com o tatame? – perguntou Flexa.

– Podemos passar por debaixo de uma mesa também, tio – disse Mulher Maravilha (Diário de Campo - turma GREI 5, 24/04/2025).

A partir dessas *enunciações*, elaboramos estação por estação do circuito. Entre saltos, cambalhotas, corridas e estrelinhas, as crianças nos apresentavam novas formas de fazer, de se conectar, de interagir uns com os outros.

Buscamos pautar as mediações dentro de uma perspectiva de escuta ativa das indicações feitas pelas crianças, com o intuito de estimular o *consumo produtivo* realizado por elas e por entendê-las como sujeitos de direito, produtoras de cultura e

protagonistas dos seus processos de socialização. Nesse sentido, podemos perceber que o protagonismo infantil emerge das práticas cotidianas empreendidas pelas crianças (Martins, 2015).

Imagem 21 – Jogo/brincadeira de marca (circuito motor)



Fonte: elaborada pelo autor.

Para a segunda atividade, corrida do saco, fizemos uma pista com tatames na qual as crianças participavam de uma corrida, tentando se deslocar de um ponto a outro, pulando cada uma dentro do seu saco, como ilustrado na Imagem 21.

Imagem 22 – Jogo/brincadeira de marca (corrida do saco)



Fonte: elaborado pelo autor.

Vale destacar que, enquanto organizávamos os tatames e a pista ia tomando forma, a curiosidade das crianças aumentava, fazendo surgir muitas deduções, alguns

diziam: *vai ser boliche*. Outros perguntavam: *é pista de corrida, tio?* Tentando adivinhar. Dissemos que era a corrida do saco e um diálogo interessante surgiu:

- Tio, posso fazer estrelinha? – perguntou Barbie.
- É uma passarela? Eu queria desfilar – Mulher Maravilha.
- Podia ser ginástica, tio – argumentou Flexa. Perguntei se lembravam de alguma atleta da ginástica e logo responderam.
- Eu lembro. Lembro da Rebeca – Barbie falou.
- Eu vi a Rebeca na televisão, tio – disse Joaquina (Diário de Campo – turma GREI 5, 24/04/2025).

A partir desse momento, uma das crianças sugeriu uma brincadeira na qual teriam que passar um de cada vez pela pista de tatame, realizando o movimento que soubesse fazer, como um show de talentos, conforme apresentado na Imagem 23. Momentos como esses, repletos de criatividade e de curiosidade, são férteis e passíveis de serem explorados.

Imagem 23 – Atividade proposta pelas crianças



Fonte: elaborada pelo autor.

Não dar ouvidos às enunciações infantis é corroborar com “[...] a relutância de muitos investigadores a considerar as crianças como atores sociais e como sujeitos de direitos [...]”, sendo assim, isso “[...] determina algumas das dimensões associadas

a este grupo social: a invisibilidade e a afonia” (Soares; Sarmento; Tomás, 2005, p. 62).

Como última atividade, propomos uma pequena competição para as crianças em forma de desafio de pular corda. O objetivo era tentar pular/transportar de um lado para o outro a corda o número máximo de repetições para ganhar. A empolgação foi grande e todos participaram e deram o seu máximo.

Imagem 24 – Jogo/brincadeira de marca (desafio de pular corda)



Fonte: elaborada pelo autor.

Por fim, vale ressaltar que compartilhamos do pensamento de Mello *et al.* (2020) com relação a uma concepção de infância que reconhece e valoriza as agências das crianças como sujeitos ativos dos seus processos de socialização e de desenvolvimento, partilhando da ideia que vai ao encontro dos pressupostos da Sociologia da Infância.

5.1.4 Mediação 4 – Jogos Motores de Lutas (08/05/2025)

Antes de nos atermos à análise das experiências vivenciadas, é importante contextualizar os desafios das lutas no cenário da Educação Física Escolar e sobretudo na Educação Infantil. Segundo Barbosa, Camargo e Mello (2020), esse tipo de

prática corporal se caracteriza como brincadeiras lúdico-agressivas relacionadas à luta. “O fato de as crianças se envolverem com as brincadeiras lúdico-agressivas pode produzir olhares enviesados sobre esta manifestação brincante. Por vezes, o adulto estereotipa as atitudes das crianças” (Barbosa; Camargo; Mello, 2020, p. 4).

Um fato relevante dentro dessa temática é a representação de que o ensino das lutas venha a estimular comportamentos agressivos e/ou violentos por parte dos alunos. Esse pensamento não nos parece racional, uma vez que a violência se manifesta de maneira multifatorial, não sendo possível determinar a sua presença por um único motivo (Olivier, 2000). Sendo assim, os jogos de oposição e/ou lutas se apresentam como um movimento *tático* dos professores para exercer o seu saber profissional e têm se constituído como alternativa para suplantar as diferentes barreiras.

Feito esse breve preâmbulo sobre as questões que envolvem essa temática, cabe-nos dizer que no universo escolar é comum nos depararmos com situações em que duas ou mais crianças se empurram, agarram-se e derrubam umas às outras e, quando são repreendidas, respondem *só estamos brincando*, como pode ser visto na Imagem 25, refletindo a ideia de que as brincadeiras de lutas fazem parte da cultura lúdica infantil (Araújo *et al.*, 2019).

Imagem 25 – Brincadeiras de lutinha



Fonte: elaborada pelo autor.

A imagem ilustra uma típica brincadeira lúdico-agressiva, o que não pode ser caracterizado como um comportamento agressivo que venha a afastar a relação entre os pares em seus momentos brincantes. Pelo contrário, houve um diálogo corporal e lúdico entre as crianças (Barbosa; Camargo; Mello, 2020).

Para Barbosa, Camargo e Mello (2020), “É possível refletir sobre até onde vão as fronteiras brincantes delimitadas pelas próprias crianças em suas relações e como tratar esse tipo de brincadeira nas instituições de EI [Educação Infantil] [...]”. Nesse sentido, desenvolvemos a nossa prática pedagógica buscando valorizar a perspectiva das crianças acerca dessas fronteiras brincantes.

Mantendo a coerência de como conduzimos as mediações até aqui, iniciamos com uma roda de conversa, objetivando identificar as *enunciações* e as experiências prévias das crianças com relação a essa prática corporal. Ao dizer que iríamos fazer jogos/brincadeiras de luta, logo elas se empolgaram e foram surgindo diferentes conexões:

- Lutas? – perguntou Flexa com ar de surpresa.
- Nós vamos lutar, tio? – falou LadyBug. Respondi que sim e em seguida Flexa disse: – Mas não é para brigar.
- Tio, tio, tem que fazer assim também – explicou Thanos fazendo o movimento de cumprimento dos lutadores.
- É, tem que fazer assim – complementou Flexa repetindo o movimento (Diário de Campo – turma GREI 5, 08/05/2025).

Imagem 26 – Aluno mostrando o cumprimento dos lutadores



Fonte: elaborado pelo autor.

Essas conexões apresentaram uma oportunidade para ampliar a compreensão sobre o tema e desconstruir a relação errônea entre luta e violência. Problematicamos

essas questões e percebemos a associação e a diferenciação entre luta e briga, ficando claro o entendimento por parte das crianças de que luta tem regra e que lutar não é brigar.

Perguntamos às crianças se alguém já fez ou faz alguma luta e se era correto machucar o colega na luta, possibilitando um momento para que elas expressassem os seus pensamentos:

- Eu luto luta de boxe – falou Thanos.
- Não pode chutar – explicou Hulk.
- Eu faço judô e o tio do judô não deixa brigar – exclamou Flexa.
- Eu faço capoeira – Barbie
- Eu também faço capoeira, eles fazem junto comigo – disse LadyBug (Diário de Campo – turma GREI 5, 08/05/2025).

Momentos como esses são importantes, pois permitem a construção de conceitos sobre o conteúdo luta, reafirmando a importância de uma intervenção pedagógica no sentido de ampliar as noções dessas práticas corporais que possuem símbolos e significados revelados na experiência infantil (Araújo *et al.*, 2019).

A primeira atividade realizada foi o pega grampo, que consiste em cada criança com dois grampos presos à sua roupa, um contra um, não podendo sair do círculo central da quadra designado como a área de luta. Quando for dado o sinal, deverão tentar apanhar os grampos do colega adversário sem deixar pegar os seus grampos.

Imagem 27 – Jogo/brincadeira de luta (pega grampo)

(A)



(B)



Fonte: elaborada pelo autor.

A atividade seguinte foi a quero-ficar, em que duas crianças sentadas no chão, uma de costas para a outra, têm que empurrar o colega para fora da área de luta utilizando os pés e a força das pernas para empurrar o chão. Vence a criança que permanecer na área de luta.

Imagem 28 – Jogo/brincadeira de luta (quero-ficar)



Fonte: elaborada pelo autor.

Vale salientar que nos momentos finais das atividades propostas os alunos perguntaram: “tio, pode fazer aquela brincadeira com a corda de puxar bem forte?”. Esse pedido sugere que as crianças conseguiram associar, a partir dos diálogos e do que vivenciaram, que a brincadeira de cabo de guerra também seria uma luta, o que caracteriza uma *apropriação* certeuriana, mostrando um aprendizado significativo, reafirmando a importância de uma intervenção pedagógica nesse sentido.

Imagem 29 – Jogo/brincadeira de luta (cabo de guerra)



Fonte: elaborada pelo autor.

Ao final das atividades, foi possível captar uma rede de conexões sobre a aula, um diálogo que corrobora o que foi descrito anteriormente:

- A aula foi muito boa, muito legal – exclamou Abelhinha.
 - A gente lutou sem se machucar – disse Flexa.
 - Sem bater, se não é briga, né, tio? – explicou Hulk.
 - Não pode brigar, não pode bater. Tem que ter cuidado – Barbie.
 - Briga é com raiva – falou Thanos.
 - A hora da corda foi legal – comentou Barbie.
 - Foi difícil empurrar para fora na luta – Hulk.
- (Diário de Campo – turma GREI 5, 08/05/2025).

Diante do exposto, percebe-se que empurrar, chutar, bater, derrubar ou puxar são movimentos corporais espontâneos, gestos que representam para as crianças uma ressignificação: embora possuam sentidos e significados anteriores às próprias ações, são reinterpretados e reinventados na experiência infantil (Araújo *et al.*, 2019).

Entendemos que a Educação Física se constitui como espaçotempo para promover o contato e a ampliação dos conhecimentos das crianças acerca de determinadas práticas corporais. Ao encontro dos achados de Araújo (2019) e a partir do trabalho de Brigo (2023), buscamos desenvolver uma proposta do ensino das lutas por meio dos jogos e das brincadeiras historiadas com a Educação Infantil, com mediações centradas no protagonismo e no respeito às características das crianças.

Dentro dessa perspectiva, contextualizamos as brincadeiras fazendo com que as propostas não ficassem no fazer pelo fazer, reduzindo o ato motor em si (Franco, 2022). Tal fato demarca a diferença e o afastamento conceitual do nosso ponto de partida, o RE de Brigo (2023). Entendemos ser possível propor uma Educação Física que “[...] transcenda o gesto motor, que seja baseada na ludicidade, que é um imperativo pertinente para potencializar o desenvolvimento das crianças” (Franco, 2022, p. 26).

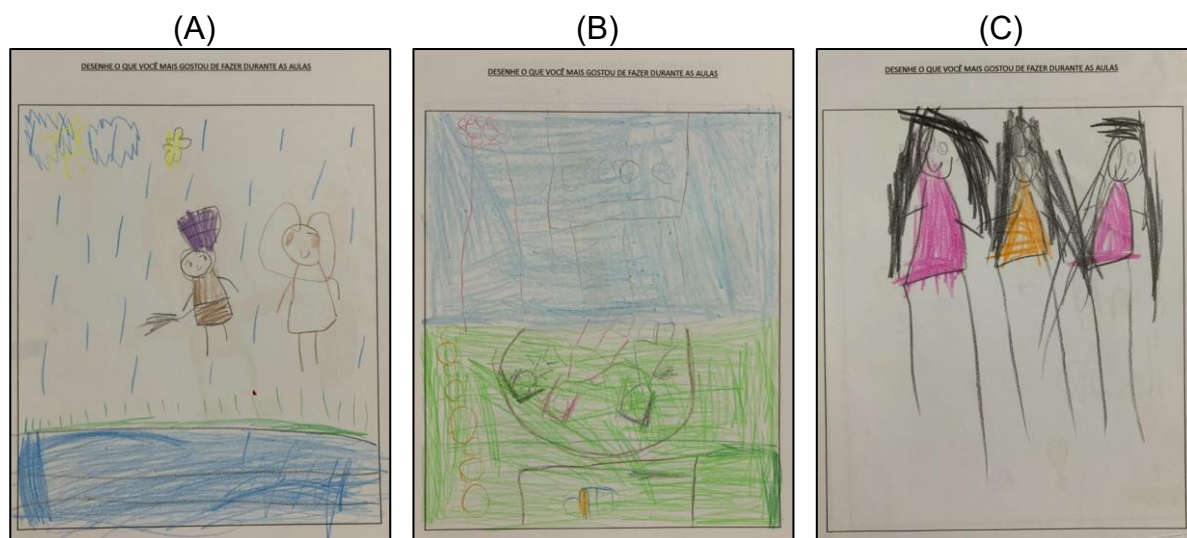
Orientamos a pesquisa a partir das teorias de Certeau (1998), sendo assim, consideramos os participantes deste estudo como praticantes, por entendê-los como agentes do cotidiano escolar, que usam o que se encontra à sua disposição. Desse

modo, a *avaliação indiciária* tem apontado o uso de diferentes registros como prática avaliativa, entre eles os imagéticos (Barcelos, 2020).

Optamos por essa perspectiva avaliativa por romper com a lógica tradicional de avaliação escolar e por dar centralidade ao aluno no seu processo avaliativo, tornando esse momento uma ação de coparticipação entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem (Lano, 2019).

Baseados nos estudos de Miller (2024), que produziu a sua dissertação e o RE no ProEF ancorados nessa perspectiva teórica, ao término das mediações, foi solicitada às crianças uma narrativa infantil por meio do registro de desenho, conforme apresentado na Imagem 30, como uma memória pessoal da atividade que mais gostaram nas aulas.

Imagem 30 – Narrativa infantil em registro de desenho



Fonte: elaborada pelo autor.

A *avaliação indiciária*, conforme nos apresenta Santos (2005), Lano (2019) e Barcelos (2020)²², utiliza-se dos desenhos como elemento constituinte do processo de ensino-aprendizagem, com a capacidade de registrar as ações realizadas ou percebidas pela perspectiva das crianças, uma vez que nos possibilita identificar as suas

²² A nível informativo, pontuamos que as citações de Lano (2019) e de Barcelos (2020) aqui utilizadas, apesar de parecerem autores distintos, pertencem ao mesmo autor com nomes diferentes. O referido autor tem como objeto de pesquisa *avaliação indiciária*.

preferências. Nesse sentido, Lano (2019) entende que, ao desenhar, o aluno materializa as suas narrativas a partir da individualidade.

Os desenhos produzidos pelas crianças, ao responderem à proposta *desenhe o que você mais gostou de fazer durante as aulas*, constituem importantes indícios das aprendizagens construídas ao longo do processo e nos ajudam a identificar sinais e expressões que emergem das práticas educativas, permitindo ao professor compreender dimensões subjetivas e afetivas da experiência.

5.2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL²³

O trabalho desenvolvido por Cruz (2024) considera o currículo como um documento de caráter normativo utilizado para definir o conjunto de saberes que são essenciais para a formação dos alunos, tendo como norte a busca de caminhos e de possibilidades que aproximem tais documentos da realidade em que se inserem.

O documento que foi objeto de análise do autor é o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), adotado pelo município de Mandaguari, onde se realizou a pesquisa (Paraná, 2019). Nesse sentido, a pesquisa teve como objetivo apresentar uma proposta pedagógica pautada no planejamento participativo, a partir dos direcionamentos do CREP, para a intervenção nas aulas de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Cruz (2024) entende o planejamento participativo a partir do pensamento de Gandin (2001), que o compreende como um instrumento de organização do processo de ensino-aprendizagem em que o poder é descentralizado do professor, transformando o estudante em parte do processo educacional. Cruz (2024, p. 22) complementa dizendo que se tem “[...] observado a importância de o planejamento envolver a comunidade escolar como um todo de forma participativa, tornando este um espaço democrático” (Cruz, 2024, p. 22).

²³ Título do RE proposto por Cruz (2024) na pesquisa intitulada de *Educação Física escolar e planejamento participativo: uma proposta pedagógica para os anos iniciais do Ensino Fundamental*.

A pesquisa justifica-se por meio da observação de que a implementação da BNCC (Brasil, 2018) trouxe consigo fragilidades, entre elas a dificuldade desse documento em considerar e dialogar com a realidade escolar (Betti, 2018; Callai; Becker; Sawitzki, 2019; Vasconcelos; Martineli, 2023).

A partir das mudanças curriculares trazidas pela BNCC, surge a problemática do presente trabalho: Será que uma proposta pedagógica sustentada no planejamento participativo contribui na prática para o desenvolvimento integral da criança a partir da proposta do CREP? Será que o planejamento participativo aplicado aos anos iniciais do ensino fundamental possibilita uma ação pedagógica sistematizada e organizada a partir dos elementos da cultura corporal de movimento? (Cruz, 2024, p. 23).

Frente a esses questionamentos, a pesquisa de Cruz (2024) apresenta potencial para elucidar como se dá a construção prática de uma proposta pedagógica baseada nesse modelo de planejamento em que professores e estudantes contribuem coletivamente, de modo a subsidiar o trabalho de outros professores da área.

A ação interventiva proposta pelo autor sustenta-se na estruturação e na implementação de uma proposta pedagógica a partir dos direcionamentos do CREP, com vistas a promover reflexões e ajustes nos conteúdos, bem como possibilidades didáticas para o atendimento à proposta curricular.

Para alcançar os objetivos da pesquisa, Cruz (2024) buscou identificar, por meio de um formulário *online*, as dificuldades que os professores de Educação Física do município de Mandaguari possuem com o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) para Ensino Fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano). Desse modo, a escolha das Práticas Corporais de Aventura – jogos de aventura (33,3%) se deu a partir da identificação das dificuldades apontadas pelos professores de Educação Física em desenvolver a unidade temática nessa etapa de ensino.

[...] os professores sinalizaram uma maior dificuldade em planejar e desenvolver suas aulas com o tema Práticas corporais de aventura – jogos de aventura (33,3%), seguido de Esportes – jogos esportivos de campo e taco 77 (22,2%), Danças – danças do Brasil (22,2%) e Ginástica – ginástica geral (22,2%). Duas unidades temáticas e objetos do conhecimento não foram indicadas pelos professores, sendo elas; Brincadeiras e jogos – brincadeiras e jogos populares e tradicionais de matriz Indígena e Africana e; Lutas – jogos de lutas. Desta forma, adotou-se como tema da intervenção em que trata este estudo, as Práticas corporais de aventura – jogos de aventura (Cruz, 2024, p. 77).

Esses dados vão ao encontro do que apontam Leonardo Filho *et al.* (2023, p. 16) quando questionam os limites que os

[...] documentos dessa natureza possuem ao tentar prescrever currículos para as diversas etapas da educação básica, cerceando a capacidade dos professores em construir práticas pedagógicas consistentes e que fazem sentido/significado para as crianças nos mais variados contextos sociais/locais.

Por fim, Cruz (2024) conclui que o modelo de planejamento participativo possui características que podem contribuir com a democratização do ambiente escolar, minimizar o distanciamento das propostas dos documentos normativos do contexto específico em que se aplica, além de possibilitar a melhora do planejamento docente estimulando a variabilidade dos conteúdos trabalhados e a ampliação das discussões sobre a temática estudada. Entendemos que, para além dos diálogos com os documentos, a dinâmica curricular constitui-se a partir das ações dos sujeitos no cotidiano (Certeau, 1998).

Frente ao exposto, apresentaremos a seguir o Quadro 6, com uma síntese para melhor ilustrar o *consumo produtivo* que realizamos a partir do RE de Cruz (2024), com vistas a potencializar e a ressignificar as mediações pedagógicas apresentadas pelo autor à realidade do nosso contexto.

Quadro 6 – Síntese do uso e da apropriação das mediações pedagógicas a partir do RE de Cruz (2024)

Período da realização das mediações pedagógicas: 12/05/2025 a 29/05/2025
Ensino Fundamental I
Unidade Temática: Práticas corporais de Aventura
Objetivos: identificar, conhecer e experimentar as práticas corporais de aventura como possibilidade de ressignificar os espaços da escola, por meio de atividades lúdicas e historiadas que possibilitem aos estudantes superarem obstáculos e desafios de forma individual e coletiva, identificando os elementos que caracterizam essas práticas.
• Pautamos as mediações na perspectiva da valorização do protagonismo infantil, nas <i>agências</i>²⁴ das crianças e na cultura por elas produzidas; • As mediações foram conduzidas e contextualizadas a partir do livro <i>Circuito Aventura</i>, da Turma da Mônica, explorando as brincadeiras historiadas a partir da literatura infantil com a

²⁴ *Agência* infantil é entendida como a capacidade que a criança possui de agir e de pensar por si mesma ao dar novos sentidos para o que lhe é apresentado (Mello; Scottá; Marchiori, 2021).

temática aventuras. Esse movimento faz com que as experiências pedagógicas não ficassem no fazer pelo fazer, mas sim construíssem possibilidades que potencializem as produções infantis²⁵;

- As mediações foram ressignificadas para o contexto em que ocorreu a pesquisa. Nesse caso, os encontros ocorreram em um tempo de 40 minutos, o que nos desafiou a explorar o protagonismo das crianças;
- Estimulamos as crianças a buscarem novas formas de fazer, de vivenciar o cotidiano, de ressignificar as brincadeiras, conferindo a elas um novo contorno e desfecho com base nas suas enunciações, valorizando a criança como produtora de cultura;
- Construção dos equipamentos câmera e microfone para o movimento pesquisante de *brincadeira de entrevista* com as crianças;
- Utilização das brincadeiras historiadas²⁶ a partir da literatura infantil como mediadora das atividades brincantes, para o trabalho com o movimento, para a apropriação da linguagem, com vistas a contemplar as singularidades infantis e as diferentes linguagens para se comunicar e se expressar;
- Construção de material alternativo e uso de fantasias com as crianças, valorizando as dimensões lúdicas e imaginativas;
- Desenvolvimento da prática da tirolesa na mediação sobre arvorismo;
- Uso da *avaliação indiciária* por meio dos registros imagéticos, rompendo com a lógica traicional de avaliação escolar e dando centralidade ao aluno no seu processo avaliativo como prática avaliativa.

Fonte: elaborado pelo autor.

5.2.1 Mediação 1 – Jogos de aventura (12/05/2025)

Nesse primeiro momento, vale dizer que desenvolvemos pedagogicamente a temática dos jogos de aventura buscando dar centralidade e protagonismo às crianças, assumindo-as como sujeitos completos e competentes, reconhecendo os seus saberes e experiências adquiridas a partir de sua própria realidade (Mello *et al.*, 2020; Sarmiento, 2013). Entendemos que “[...] a bagagem cultural que as crianças carregam é um imperativo para a docência em geral e fundamental para a Educação Infantil” (Leonardo Filho *et al.*, 2023, p.7).

Faz-se Importante discorrer sobre os desafios que atravessaram o nosso fazer docente para a efetivação das mediações pedagógicas. Questões como necessidade de adaptação de materiais, logística, preparação e desmontagens dos ambientes e cuidados com a segurança já foram relatadas em pesquisas anteriores por Pereira

²⁵ Franco (2022).

²⁶ Brincadeiras historiadas são atividades que fazem articulação entre a contação de histórias, a dramatização e a Educação Física (Franco, 2022).

(2019), Augusto e Pereira (2019) e Leonardo Filho *et al.* (2023). Porém, entendemos que, com organização e planejamento, é possível desenvolver mediações com as Práticas Corporais de Aventuras (PCAs) a partir das perspectivas das crianças.

Começamos a primeira aula com uma roda de conversa para apresentar a unidade temática que seria desenvolvida. Em seguida, assistimos um vídeo introdutório sobre as PCAs²⁷. A partir do vídeo, conversamos a respeito dos ambientes que caracterizam as PCAs, dos equipamentos, dos riscos e da cooperação envolvida nas atividades que seriam propostas.

Imagem 31 – Momento de assistir ao vídeo sobre as PCAs



Fonte: elaborada pelo autor.

Após esse momento, continuamos a conversar em roda, sempre buscando identificar o que as crianças já conheciam e quais eram as suas experiências anteriores com esse tipo de práticas corporais.

– Eu faço isso no *Roblox* – falou Homem-Aranha.

– É, tem aquele de pulo – apontou Batman.

Indaguei qual que seria aquele que tem o pulo, e responderam *parkour*.

– A gente pode fazer escalada no muro, tio? – perguntou Mulher Maravilha.

– Eu já vi a corda bamba. Eu conheço – afirmou Bailarina.

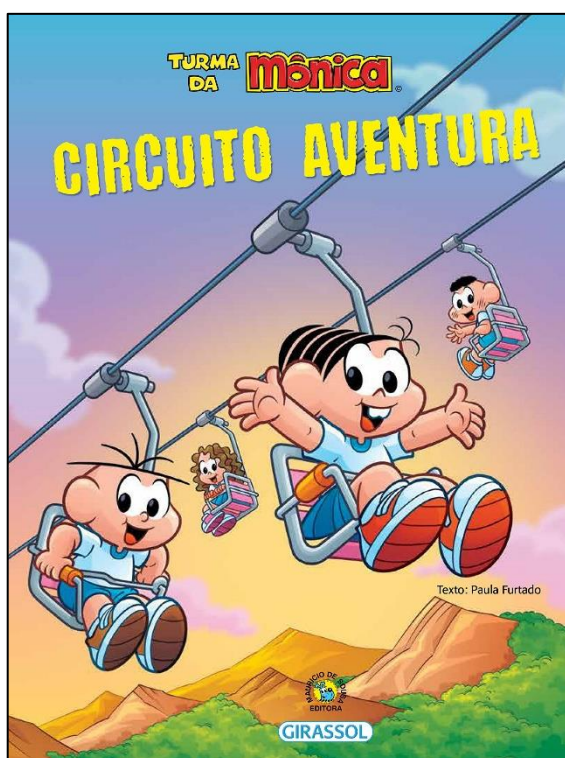
²⁷ Vídeo introdutório proposto por Cruz (2024). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gA3SZ4k-nGI>. Acesso em: 12 maio 2025.

– Eu também, eu brinco na vassoura – disse Príncipe. Perguntei como era essa brincadeira, e ele respondeu: – Quando a vassoura tá no chão, eu ando nela.

– Andar de bicicleta também é, tio? – argumentou Gata (Diário de Campo – turma GR 1, 12/05/2025).

Depois de assistir ao vídeo e dialogar sobre a temática, fomos para fora da sala e ocupamos o pátio da escola. Nesse outro ambiente, utilizamos a literatura infantil como pontapé para o que seria a partir dali as nossas aventuras. Contamos a história do *Circuito Aventura*, da Turma da Mônica, de Mauricio de Sousa e texto de Paula Furtado.

Imagem 32 – Livro *Circuito Aventura*, da Turma da Mônica



Fonte: Sousa (2019).

O livro conta uma história interpretada pelos queridos personagens da Turma da Mônica e se passa em um acampamento de férias em que os personagens, em meio a planos infalíveis e a muita alegria, precisam mostrar toda a sua coragem para enfrentar os maiores desafios. Essa história de aventura norteou as mediações pedagógicas não para a reprodução das atividades contadas, mas sim para estimular o faz

de conta, para transferir as crianças para dentro da história, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem, contextualizando e enriquecendo as experiências vivenciadas.

Imagem 33 – Contação da história



Fonte: elaborado pelo autor.

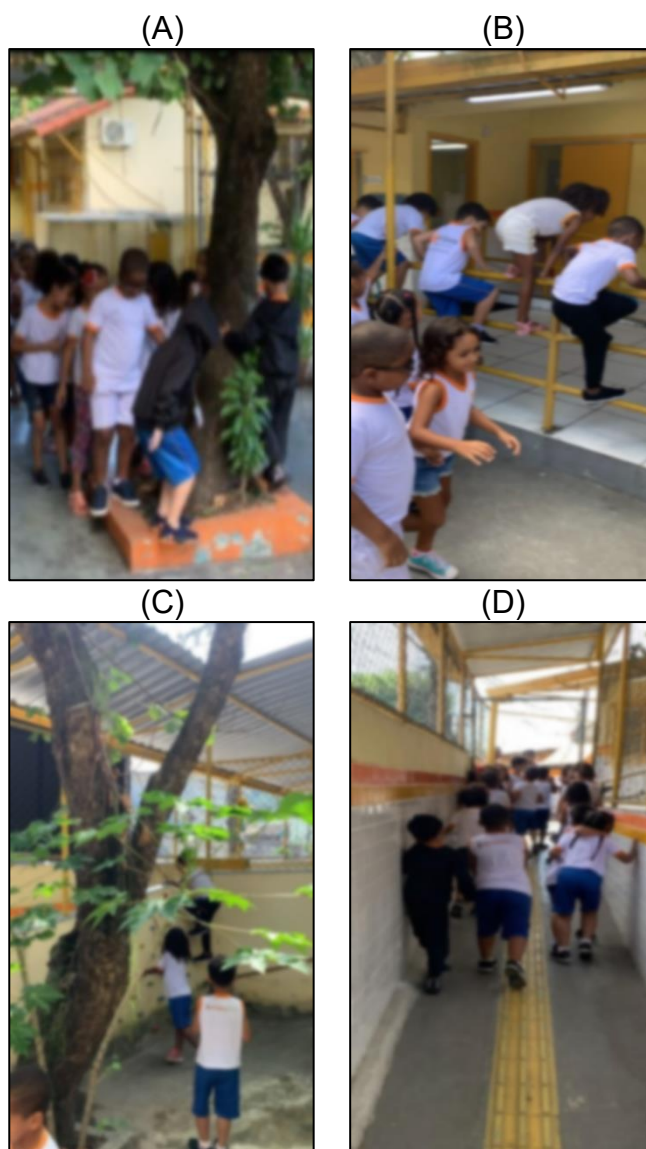
Em seguida, partimos para uma *caminhada da aventura* pela escola, buscando identificar locais que possibilitassem a realização dessas práticas corporais. O nosso intuito era ressignificar os lugares da escola ainda não explorados pelas crianças, para transformar *lugares* em *espaços* cheios de significados e assim vivenciarmos algumas habilidades (escalar, subir, descer, saltar, pendurar). Buscamos introduzir as atividades de aventura com ludicidade, fazendo com que as crianças articulassem o real e a fantasia, superando os desafios e criando autoconfiança (Leonardo Filho *et al.*, 2023).

À medida que íamos explorando esses lugares, perguntávamos quais atividades de aventura poderíamos fazer e logo se instalavam os diálogos de maneira rizomática:

- Eu sei! Pode escalar a parede – falou Hulk
- Escalar as grades, tio. A gente podia escalar as grades e pular ali – propôs Homem-Aranha.
- Vai igual uma aranha – falou Neymar.
- O tio, a gente vai voltar para escalar? – perguntou
- Escalação nas árvores. Oh tio, sabia que eu fico escalando a árvore lá de casa? Eu vou lá no alto – contou Homem Elástico.
- Fazer *parkour* aqui nos ferros e descer no chão, na escada também, tio – propôs Neymar.

(Diário de Campo – turma GR 1, 12/05/2025).

Imagem 34 – Momentos *caminhada de aventura* pela escola (1)



Fonte: elaborada pelo autor.

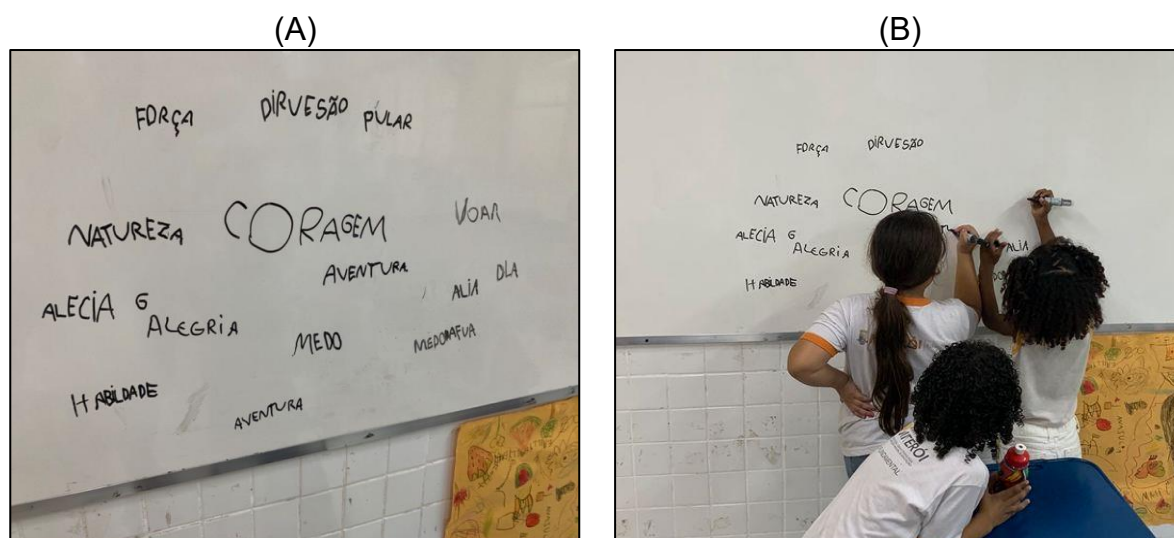
Imagem 35 – Momentos *caminhada de aventura* pela escola (2)



Fonte: elaborado pelo autor.

Por fim, construímos uma nuvem de palavras. Para isso, como a maioria das crianças se encontrava em fase de alfabetização e nem todas conseguiriam escrever aquilo que gostariam de transmitir, solicitamos a duas alunas que já possuíam a escrita mais avançada para transcreverem no quadro uma palavra que seus colegas falassem para representar o que é e/ou entenderam sobre as PCAs.

Imagem 36 – Nuvem de palavras



Fonte: elaborada pelo autor.

Vale destacar que o trabalho desenvolvido teve como base o diálogo e a interação com/das crianças. Os materiais audiovisuais utilizados também retratavam crianças realizando as atividades em diferentes ambientes, como na natureza e na cidade, tornando possível uma maior identificação com a proposta pensada, sempre buscando conversar sobre a importância de valorizar, de cuidar e de preservar esses patrimônios (Ferreira; Silva, 2020).

5.2.2 Mediação 2 – Jogos de aventura: escalada (15/05/2025)

Como proposto por Cruz (2024), começamos a aula dos jogos de escalada com a apreciação do vídeo²⁸ introdutório abordando alguns conceitos, características e

²⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1Fifa4w9PG8>. Acesso em: 15 maio 2025.

tipos de escalada. Para demarcar o *consumo produtivo* que realizamos, além da exibição do vídeo, fizemos uma roda de conversa inicial sobre o conhecimento prévio das crianças para captar as suas *enunciações*.

Imagem 37 – Apresentação do vídeo sobre escalada



Fonte: elaborada pelo autor.

A escalada se caracteriza como uma atividade que desperta diferentes emoções em seus praticantes e pode representar certo risco, sendo assim, os desafios proporcionados por essa prática corporal devem ser manejados de modo a viabilizar a sua introdução na escola (Souza; Silva, 2013).

No espaço da quadra, montamos uma pista de escalada horizontal. Pedimos que todos tirassem os tênis e espalhamos pelo chão como se fosse uma parede de escalada. Também colocamos um pneu como obstáculo. Propusemos que imaginassem uma escalada até o topo da montanha, igual a história da Turma da Mônica, na qual os personagens caminharam até o topo da montanha para descer de teleférico. Explicamos às crianças que elas só poderiam se deslocar em quatro apoios se apoiando nos tênis. Durante a atividade, estimulamos que utilizassem os pés e as mãos, tentando não encostar no chão.

Imagem 38 – Escalada horizontal no chão



Fonte: elaborada pelo autor.

Por meio dessa *apropriação* certeuriana, buscando contextualizar as brincadeiras/jogos de aventuras propostos por Cruz (2023), “acreditamos ser possível agregar às mediações pedagógicas vivências que sejam significativas e que proporcionem à criança possibilidades diferenciadas de viverem o movimento e potencializar o seu protagonismo” (Franco, 2022, p. 27).

Em sequência, promovemos uma dinâmica diferente da mesma atividade descrita anteriormente, ressignificando para as dimensões do espaço escolhido para esse encontro. Como variação, realizamos a atividade com duas pistas de escalada, uma do lado da outra, em forma de estafeta, sendo praticada em dupla. Incluímos também o deslize, que consiste na criança deitada de barriga para baixo sobre um colchonete e puxar uma corda presa em um ponto fixo para deslizar, simulando a subida de um ambiente com maior grau de dificuldade, como ilustrado na Imagem 39.

Imagem 39 – Estafeta dos jogos de escalada (1)



Fonte: elaborada pelo autor.

Imagem 40 – Estafeta dos jogos de escalada (2)



Fonte: elaborada pelo autor.

Em determinado momento, algumas crianças lembraram da atividade que exploraram no encontro anterior e pediram para fazê-la novamente:

- Tio, a gente pode fazer na grade? – perguntou Neymar.
- É, subir igual a aranha – disse Esqueleto.
- Eu quero ir sozinho, porque eu que sou o Homem-Aranha – argumentou Homem-Aranha.
- Eu também vou sozinho, vou subir lá em cima – falou Aquaman (Diário de Campo – turma GR 1, 15/05/2025).

Imagem 41 – Escalada de travessia na grade

(A)



(B)



Fonte: elaborada pelo autor.

Dirigimo-nos a outro espaço da escola para utilizar as grades, relembramos as orientações para desempenhar a atividade de escalada e fazer o deslocamento lateral em travessia de uma extremidade a outra com segurança.

Movimentos como esse de ressignificar a nossa prática por meio da ausculta das vozes das crianças ressaltam o *consumo produtivo* que realizamos dos REs, sempre com o intuito de potencializá-los e de dialogar com as experiências pedagógicas que emergem do chão da escola e trazidas pelos autores. Nesse sentido, Mello *et al.* (2020, p. 333) explicam que

Essas práticas são ressignificadas com as crianças, por meio de jogos e brincadeiras, e outras possibilidades de vivenciar os esportes, as danças, as lutas, dentre outras manifestações da cultura corporal de movimento são experimentadas de modo a atender as especificidades e interesses das crianças.

Cabe salientar que, ao pautarmos o nosso fazer pedagógico na Sociologia da Infância, buscamos aceitar as crianças como seres competentes para pensar e agir. Esse olhar transpõe um planejamento sem participação e coloca esse grupo social como autor no contexto das práticas pedagógicas. Desse modo, dar ouvidos vai além de dar voz, é escuta ativa, é desconstruir a invisibilidade que impomos às crianças (Mello *et al.*, 2020). Precisamos “Incessantemente, por meio de diferentes linguagens, sobretudo a corporal [...]”, entendê-las como produtoras de cultura a partir da peculiaridade de ser e estar no mundo (Mello *et al.*, 2020, p.332).

5.2.3 Mediação 3 – Jogos de aventura: *parkour* (19/05/2025)

Cabe pontuar que optamos por alterar a ordem das mediações, tendo em vista a empolgação das crianças com a aventura final da história da Turma da Mônica. Entendemos que seria interessante articular a atividade ocorrida no livro com a aula de jogos de arvorismo e vivenciar essa experiência com as crianças. Por isso, deixamos a aula de arvorismo por último, desenvolvendo nesse terceiro encontro o *parkour*.

Essas alterações representam a observação atenta nas *enunciações* das crianças e o *uso reflexivo* que fizemos do RE de Cruz (2024). Dessa maneira, costuramos com

as crianças experiências cheias de significados, uma *apropriação* conjunta a partir da relação com e entre as crianças.

O *parkour* é uma prática corporal que tem como elementos constitutivos para a sua realização a relação entre o ambiente, os praticantes e o movimento humano, não sendo necessário o uso de materiais ou de equipamentos específicos. O *parkour* contribui para o desenvolvimento biopsicossocial dos alunos (Freire, É. J. S. M, 2016), desse modo, apresenta-se como uma excelente modalidade a ser tematizada nas aulas de Educação Física escolar.

No primeiro momento, realizamos uma roda de conversa inicial abordando alguns conceitos/características da modalidade e apreciamos um vídeo introdutório²⁹.

Imagem 42 – Apresentação do vídeo sobre *parkour*



Fonte: elaborada pelo autor.

Esses momentos são importantes para identificar a bagagem cultural das crianças sobre o tema, ouvindo e deixando que apresentem, por meio de diferentes linguagens, o que conhecem sobre o assunto, principalmente pelo movimento, “[...] apostando na liberdade mediada de expressão dos seus movimentos já internalizados” (Leonardo Filho *et al.*, 2023, p. 12).

Aproveitamos a oportunidade e introduzimos de forma lúdica, junto ao que elas apresentavam, movimentos mais específicos, sempre fazendo ajustes para preservar

²⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5Kh4Z5jPqTg>. Acesso em: 19 maio 2025.

a integridade física. Vale pontuar que as crianças conheciam o *parkour* por meio dos jogos virtuais e de vídeos que assistem quando acessam os dispositivos eletrônicos que os pais possuem, como é possível constatar diálogo a seguir:

Perguntei quem já conhecia o *parkour* e responderam que sim.

– Eu faço *parkour* no *Roblox* – falou Vick.

– Eu também, eu jogo com minha irmã e depois a gente faz em casa – Ariel.

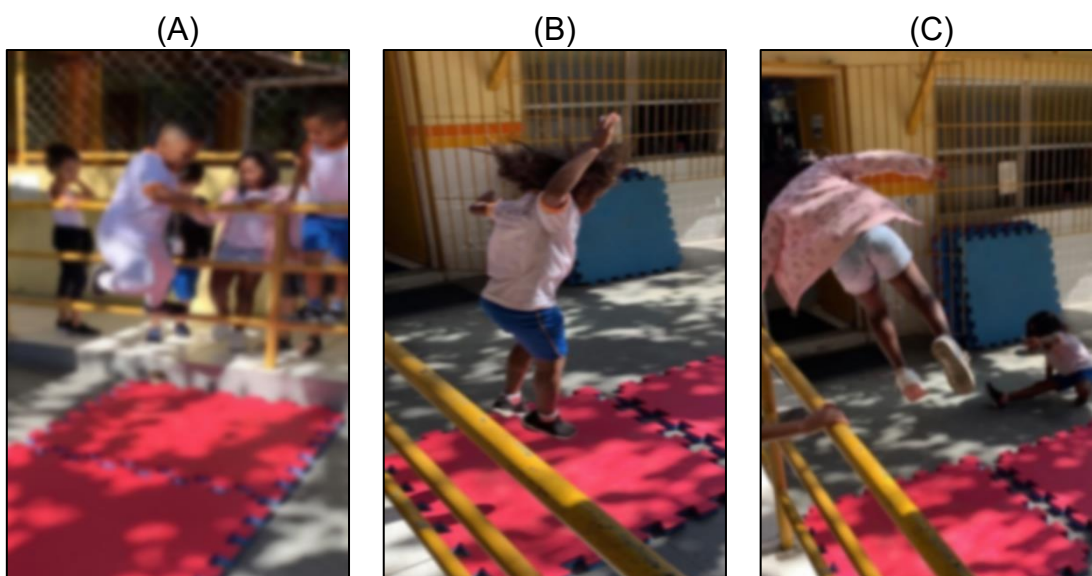
– No *Minecraft* faz também, eu jogo no celular – Rapunzel.

– Eu faço *parkour* com meus amigos na praça, tio. Pulo no banco, na árvore – Aquaman.

– Dá para fazer na escada, né, tio? – perguntou Homem Elástico (Diário de Campo – turma GR 1, 19/05/2025).

No segundo momento, ocupamos diferentes espaços da escola. Começamos explorando pequenas alturas, subindo, descendo, apoiando e pulando em diversos locais da infraestrutura escolar, como escadas, corrimão, parapeito, rampas e calçadas. Experimentamos também situações de desequilibrar e de reequilibrar, de modo a explorar o mundo onírico da infância com a brincadeira *o chão é lava*, em que os estudantes, de forma coletiva, foram responsáveis por propor o trajeto que iriam percorrer enfrentando os obstáculos do *parkour*.

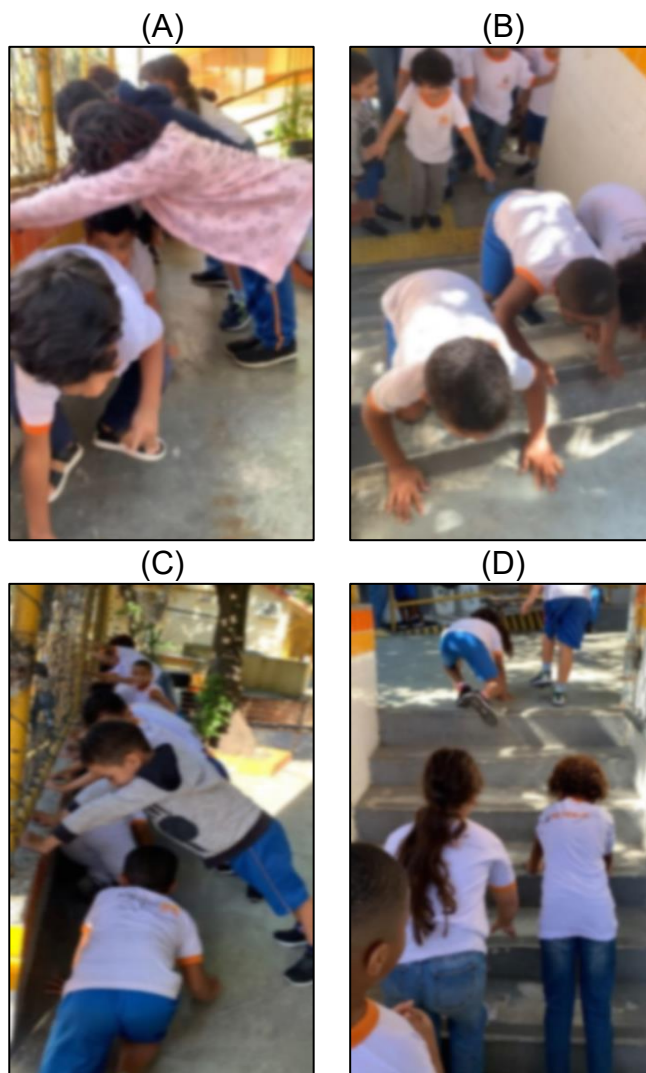
Imagem 43 – Jogos de aventura (*parkour*) (1)



Fonte: elaborada pelo autor.

Conforme explorávamos os movimentos nesses espaços, conversávamos sobre a importância da conservação dos ambientes públicos, a limpeza, a questão da depreciação e do vandalismo e os direitos coletivo à cidade – o direito que todos temos de usufruir e de conservar de maneira sustentável os espaços urbanos³⁰.

Imagem 44 – Jogos de aventura (*parkour*) (2)



Fonte: elaborada pelo autor.

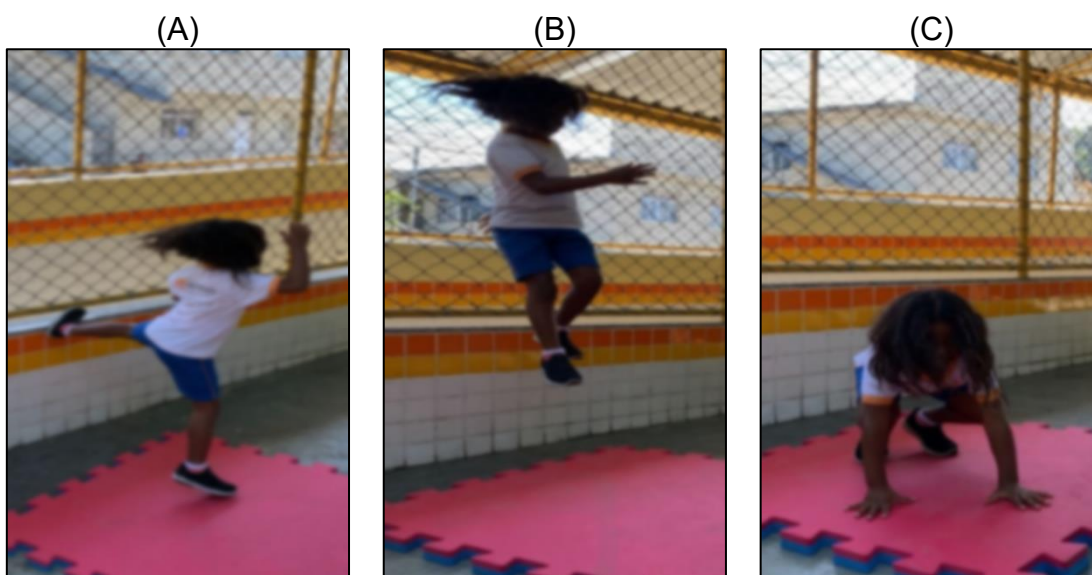
Na esteira do pensamento de Leonardo Filho *et al.* (2023), consideramos de suma importância permitir que as crianças apresentem, a partir de sua realidade,

³⁰ Lefebvre (2001) Compreende o direito à vida urbana, bem como tudo aquilo que a cidade representa enquanto espaço de encontro e de troca, como direito de apropriação do produto construído, em que o uso pleno desses momentos e locais seja preservado (Sanches, 2017).

caminhos para a resolução de problemas e de desafios que se apresentam ao viverem as PCAs. “Por esse ângulo, nossa ação extrapola o direcionamento total das atividades, abrindo margem para a participação autoral delas” (Leonardo Filho *et al.*, 2023, p. 11).

Embora a realidade do cotidiano escolar seja marcada pela falta de recursos materiais adequados para o desenvolvimento de aulas significativas, o *parkour* se apresenta como uma excelente modalidade a ser tematizada nas aulas de Educação Física escolar, uma vez que a sua prática não necessita do uso de materiais ou de equipamentos específicos para a sua realização.

Imagem 45 – Jogos de aventura (*parkour*) (3)



Fonte: elaborada pelo autor.

No decorrer da aula, foi possível observar avanços importantes no envolvimento das crianças. Elas foram gradualmente superando os seus medos iniciais, desenvolvendo autocontrole diante das situações propostas e demonstrando coragem para enfrentar os desafios. Essa evolução se tornou evidente na roda de conversa realizada ao final do encontro, quando os relatos trouxeram à tona aprendizagens construídas durante a vivência.

– Tio, a aula foi muito legal – disse Super-Homem.

– Tio, não tem aquela grade ali, minha mãe quando me vê subindo ali fala assim: desce, vai se machucar – comentou Rapunzel. Perguntei se ela ficou com medo, ela falou que não e disse: – foi legal.

Outra criança explicou que na primeira vez havia ficado com medo e que depois teve coragem. Complementou dizendo: – eu aprendi que não pode pular do alto, tem que começar de um lugar baixo – Super-Homem.

– Eu não tive medo, gostei muito – falou Ariel (Diário de Campo – turma GR 1, 19/05/2025).

Os comentários revelam que, embora o medo inicial estivesse presente, ele foi ressignificado em experiência positiva e de autossuperação. Ao afirmar que na primeira vez havia ficado com medo e que depois teve coragem, Super-Homem expôs o seu processo de enfrentamento e de aprendizagem, reconhecendo a importância de iniciar por níveis mais baixos antes de avançar para alturas maiores.

Esse aspecto mostra a internalização de regras de segurança e o desenvolvimento de uma consciência corporal mais apurada. Outra fala que podemos destacar é a de Rapunzel, que relaciona a experiência à fala de sua mãe, indicando que as vivências extrapolam o momento da aula, dialogando com referências do cotidiano familiar e desafiando concepções de risco e de proteção.

Por fim, manifestações como a de Ariel, ao afirmar que não teve medo e que gostou muito, evidenciam que a atividade também pode gerar sentimentos de prazer e de autoconfiança desde o primeiro contato. Dessa forma, percebe-se que o espaço da roda de conversa foi fundamental não apenas como momento de encerramento da mediação, mas como oportunidade para que as crianças elaborassem as suas experiências, compartilhassem sentidos coletivos e consolidassem aprendizagens relacionadas ao corpo, ao movimento e à gestão do risco.

5.2.4 Mediação 4 – Jogos de aventura: *slackline* (22/05/2025)

Iniciamos a quarta aula com a apreciação de um vídeo³¹ introdutório abordando alguns conceitos, características e equipamentos do *slackline*. Em seguida, fizemos

³¹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bVh6l_AwGjk. Acesso em: 22 maio 2025.

uma roda conversa para dialogar sobre os equipamentos de segurança e a importância do meio ambiente para praticar a modalidade, assim como todas PCAs.

Após esse momento, dirigimo-nos até a quadra, onde as crianças tiveram contato e puderam manusear os equipamentos básicos do *slackline* (fita, catraca, protetor de árvore e corda de *backup*). Todos puderam tocar enquanto explicávamos algumas técnicas para realizar a prática com segurança. Esse primeiro contato despertou nos alunos muita curiosidade e euforia para iniciar a atividade.

– Eu tô com medo – comentou Rex.

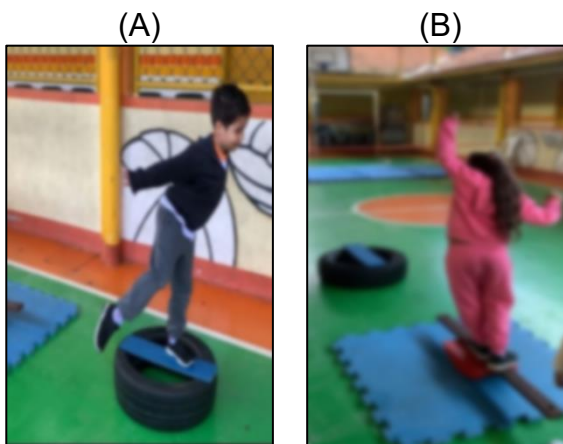
– Tio, eu tô com medo, mas eu vou tentar fazer – disse Homem-Aranha.

– Vai, você não vai se machucar – Rapunzel encorajou o colega.

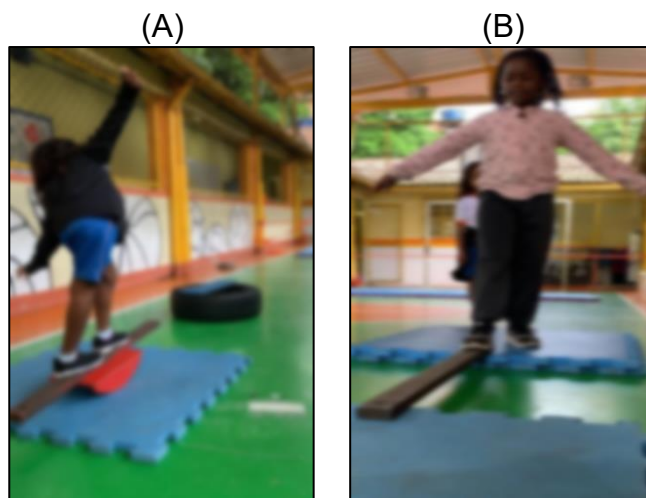
Expliquei que sentimentos como o medo não são uma coisa ruim, que eles nos protegem do perigo, mas com os equipamentos de segurança estamos protegidos do risco de cair e de nos machucar. Expliquei também que, se enfrentassem o medo e fizessem a prática uma vez, iriam gostar e querer ir de novo. Elas aceitaram o desafio e fizeram a prática (Diário de Campo – turma GR 1, 22/05/2025).

No segundo momento, antes de iniciar a prática do *slackline* em si, desenvolvemos um circuito de equilíbrio que explorou tal qualidade física. As estações eram compostas por desafios como se manter em pé em uma superfície instável; caminhar de um ponto ao outro sobre uma linha ou corda no chão; caminhar de um ponto ao outro sobre uma linha e agachar para pegar um objeto no chão; fazer o “avião”; entre outras.

Imagem 46 – Jogos de aventura (*slackline*) (1)

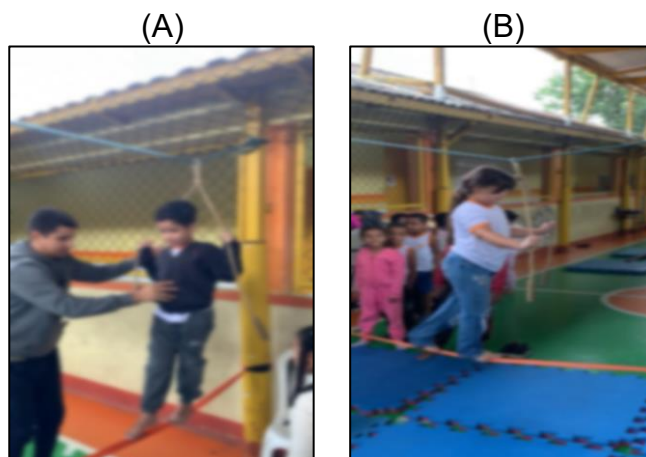


Fonte: elaborada pelo autor.

Imagem 47 – Jogos de aventura (*slackline*) (2)

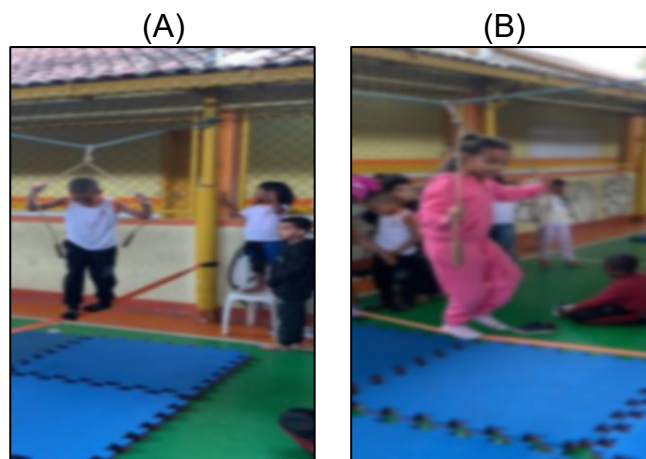
Fonte: elaborada pelo autor.

Para além de desenvolver as capacidades ou habilidades físicas, o nosso objetivo foi dar um sentido simbólico de imersão na atividade, buscando trabalhar os jogos de aventura com muita ludicidade, entendendo que uma das formas de se apropriar e desenvolvê-los na escola é utilizando os jogos simbólicos aliados às técnicas de aventura, que aumentam a segurança da prática e estimulam um processo de aprendizado pela curiosidade (Pereira, 2019; Pereira; Armbrust, 2017). Como pontuado por Ferreira e Silva (2020), o professor precisa sempre estimular e encorajar as crianças a se superarem e a adquirirem autoconfiança, articulado aos valores de uma abordagem de conscientização ambiental.

Imagem 48 – Jogos de aventura (*slackline*) (3)

Fonte: elaborada pelo autor.

Imagem 49 – Jogos de aventura (*slackline*) (4)



Fonte: elaborada pelo autor.

Continuamos, e foi chegado o momento de explorar a fita de *slackline* presa entre dois pilares da quadra. As crianças puderam sentar, balançar e principalmente caminhar com auxílio de um ponto ao outro tomando os cuidados necessários para a segurança de todos como ilustrado a seguir:

As crianças respondiam com muita empolgação ao vivenciarem o *slackline*. Foi possível observar a atenção com que ouviam as explicações, elas se mostravam curiosas e interessadas em participar. A prática despertou sentimentos e sensações que as estimulavam a exercitar o controle emocional, mesmo que de forma intuitiva. Buscavam de maneira cooperativa ajudar os colegas que se sentiam mais inseguros. Essas observações se apresentam como um processo significativo.

Os registros do diário de campo evidenciam que a aprendizagem das crianças não se restringe à mediação do professor, mas se constitui sobretudo nas relações entre elas, que acaba por gerar o que Corsaro (2009) nomeia de *cultura de pares*³². Quando compartilham estratégias de segurança ou quando verbalizam a superação do medo, as crianças transformam as suas vivências corporais em aprendizagens coletivas.

Esse movimento encontra referência na literatura que aponta a cooperação como elemento central nas aulas de Educação Física. Segundo Jans e Bento-Soares (2024), nas atividades circenses, por exemplo, as interações são fundamentais para

³² Para Corsaro (2009, p. 32), cultura de pares é “[...] um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com os seus pares”.

a resolução de conflitos e para a construção de apresentações coletivas. Nesse sentido, Monteiro, Cupolillo e Martins (2024) compreendem que a cooperação, quando mobilizada em processos de tomada de decisão conjunta, de negociação e de empatia, contribui para o desenvolvimento de aprendizagens socioemocionais. Com efeito, a aprendizagem é ampliada para além das orientações docentes, consolidando-se como prática colaborativa entre as crianças, em que o cuidado, o respeito e a solidariedade emergem como valores educativos fundamentais (Monteiro; Cupollillo; Martins, 2024).

Diante de tanta satisfação, finalizamos a aula com a roda de conversa, na qual surgiram inúmeros diálogos que enriqueceram toda a aprendizagem. O mesmo aluno que estava com medo anteriormente, ao ser perguntado como havia se sentido quando andou pela fita, respondeu: “senti aventura, eu estava com medo, mas o medo se transformou em coragem!” (Homem-Aranha, Diário de Campo, 22/05/2025).

Em seguida, prosseguimos com outro diálogo. Ao serem perguntados como foi e como se sentiram na aula, responderam:

- Foi muito legal, eu gosto muito de aventura – Batman.
- Foi uma aventura radical, foi muita alegria, não foi medo – Esqueleto.
- Tem que ter cuidado com a natureza, se não a gente não consegue fazer – explicou Mulher Maravilha.
- Tem que cuidar das árvores também – Bailarina.
- No começo, eu senti medo, mas depois eu quis ir de novo. Senti coragem no coração – Homem-Aranha.
- A gente não pode ir na corda bamba sem equipamento – Gata (Diário de Campo – turma GR 1, 22/05/2025).

O diálogo registrado no diário de campo evidencia que as aprendizagens ultrapassam a dimensão motora, abrangendo aspectos emocionais, sociais e ambientais. Quando Homem-Aranha afirma que o medo se transformou em coragem ou que sentiu coragem no coração, podemos entender a experiência corporal como possibilidade de ressignificação das emoções. Da mesma forma, quando mencionam que é necessário cuidar das árvores (Bailarina) ou que a prática não pode ser realizada sem equipamento (Gata), emergem aprendizagens sobre segurança, cuidado e responsabilidade coletiva.

Esses elementos dialogam diretamente com os achados de França e Domingues (2023), ao destacarem que tais práticas possibilitam a vivência do risco, da superação

e da aventura de forma lúdica, despertando nos estudantes valores como cooperação, solidariedade, amizade, confiança e cuidado.

5.2.5 Mediação 5 – Jogos de aventura: corrida de aventura com obstáculo (26/05/2025)

Nossa quinta mediação foi sobre a corrida de aventura, que pode ser definida conforme as condições oferecidas pela região em que o trajeto é realizado. É uma PCA que envolve várias modalidades em meio à natureza e se apresenta de maneira criativa e atrativa aos seus participantes (Nascimento; Moura, 2017).

Iniciamos uma roda de conversa para abordar alguns conceitos, características e tipos de obstáculos. Em seguida, assistimos a um vídeo³³ introdutório para que todos se familiarizassem com os movimentos e o funcionamento da modalidade.

Imagem 50 – Apresentação do vídeo sobre corrida de aventura



Fonte: elaborada pelo autor.

Após assistirmos ao vídeo, perguntamos a todos se já conheciam a corrida de obstáculos e o que identificavam como obstáculo no vídeo. Eles responderam:

³³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e1a411Vb7w4>. Acesso em: 26 maio 2025.

- Eu vi *parkour*, tio. Eles escorregaram, pularam – disse Stitch.
- Passaram na lama e na corda e tinha o negócio de escalada – comentou Homem Elástico.
- Tem os equipamentos também, tio – falou Hulk.
- Tio, eu já brinquei disso é igual o *chão é lava* – Mulher Maravilha (Diário de Campo – turma GR 1, 26/05/2025).

Desenvolvemos a corrida de aventura com obstáculos em formato de circuito pensado, considerando o mundo onírico da infância de maneira lúdica, sempre articulando com a história do livro *Circuito Aventura*, contada no encontro inicial, possibilitando a formação de um espaço repleto de sentido e de significado que, para além do desenvolvimento das capacidades e/ou habilidades físicas, estimulasse o sentido simbólico de imersão na atividade e o faz de conta (Ferreira; Silva, 2020).

O circuito de aventura explorava a experimentação de uma pista de obstáculos adaptada à realidade e aos materiais disponíveis na escola, como cordas, cordas elásticas, mesa, tatames, pneus, entre outros. Foram realizadas cinco etapas, todas na quadra.

Na primeira etapa, as crianças precisavam transpor o *lago dos jacarés*, pulando o espaço entre dois montes de tatame sem serem pegas pelos “jacarés” (outras crianças), conforme as Imagens 51 e 52:

Imagem 51 – Corrida de aventura com obstáculo (1)



Fonte: elaborado pelo autor.

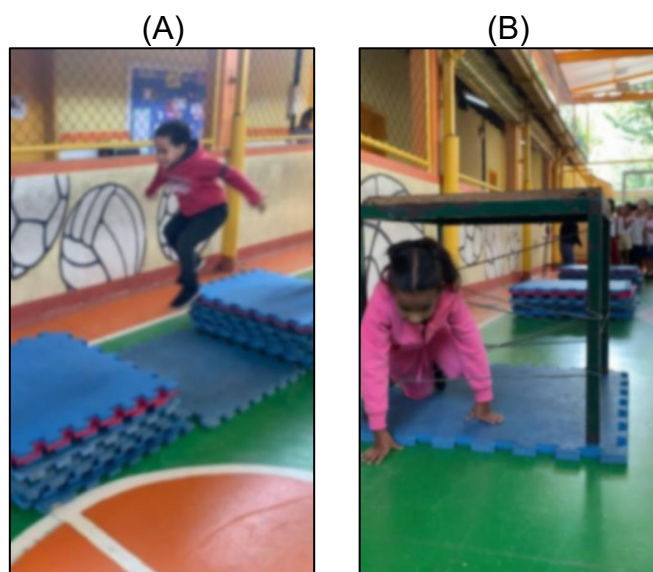
Imagem 52 – Corrida de aventura com obstáculo (2)



Fonte: elaborada pelo autor.

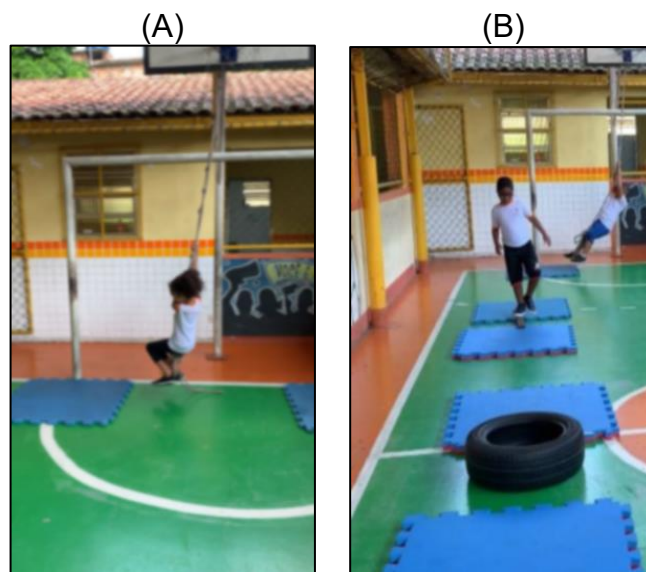
Nas Imagens 52 e 53 a seguir, é possível observar as demais etapas. Na segunda etapa, era necessário passar pela *casa da aranha* e desviar das teias (feitas com cordas elásticas). Na terceira, era preciso atravessar de um ponto ao outro fazendo um pêndulo pendurado na corda, igual ao Tarzan. A quarta estação era a brincadeira do *chão é lava*, com uma ponte para tornar mais complexa a atividade. Na quinta e última etapa, as crianças precisavam pular dentro do *buraco* representado pelo pneu e sair rapidamente.

Imagem 53 – Estações corrida de aventura com obstáculo (1)



Fonte: elaborada pelo autor.

Imagem 54 – Estações corrida de aventura com obstáculo (2)



Fonte: elaborada pelo autor.

Na roda de conversa final, assim como realizado por Leonardo Filho *et al.* (2023), buscamos auscultar as afetações infantis sobre as principais dificuldades em superar os desafios, refletindo e identificando novas formas de se passar pelos obstáculos, para que assim pudéssemos garantir a efetivação das demandas apresentadas pelas crianças. Por fim, comentamos que a aula seguinte seria parecida com a última aventura que a Turma da Mônica vivenciou na história do livro *Circuito Aventura*. Todos se mostraram empolgados em experimentar a mesma aventura, lembrando alguns pontos da história:

- A aventura do Cascão e da Mônica – Mulher Maravilha.
- Que eles encontraram o tesouro? – Vick.

Perguntei se lembravam da parte em que um dos colegas da Turma da Mônica tinha ficado com medo, logo responderam que sim.

- O Franjinha – lembrou Bailarina.
- Nós vamos ir naquele carrinho no alto, tio? – perguntou Aquaman.

Respondi que sim e todos ficaram animados (Diário de Campo – turma GR 1, 26/05/2025).

Esse registro revela a nossa intencionalidade pedagógica em mobilizar a memória afetiva das crianças, vinculando a vivência corporal à narrativa literária, antecipando

o que viria na próxima aula. Esse movimento deu continuidade pedagógica, instigou a curiosidade e reforçou o engajamento. Além disso, ao recuperar lembranças marcantes dos encontros passados, promove-se um movimento de ressignificação da experiência, em que as crianças articulam o que já viveram com o que ainda irão vivenciar.

Esse recurso aproxima-se do que Leonardo Filho *et al.* (2023) indicam ao defenderem a importância de auscultar as afetações infantis e de garantir que os desafios sejam reelaborados a partir do olhar das próprias crianças. Ao instigar a turma a recordar os momentos e as emoções vivenciadas, como medo, coragem e descoberta – como quando lembraram que o Franjinha ficou com medo (Bailarina) –, buscamos valorizar as suas percepções e permitir que se reconheçam como protagonistas.

Trata-se, portanto, de uma estratégia que combina planejamento e sensibilidade didática. Ao mesmo tempo em que se organiza a continuidade das práticas corporais de aventura, cria-se uma ligação entre o passado, o presente e o futuro da experiência, sustentada pelas memórias e pelos significados atribuídos pelas crianças. Esse tipo de procedimento mostra que aprender não é apenas executar atividades motoras, mas também tecer narrativas coletivas, em que emoção, imaginação e memória compõem todo o processo educativo.

5.2.6 Mediação 6 – Jogos de aventura: arvorismo (29/05/2025)

Iniciamos a última mediação com a contação da história do livro *Circuito Aventura*, a fim de relembrar as aventuras vivenciadas pela Turma da Mônica, para que as crianças conseguissem relacioná-la com as aventuras vividas por elas nos encontros. Com vistas a encorajá-las, procuramos dar ênfase à parte final da história, em que o personagem Franjinha estava com muito medo de descer o teleférico. A Turma então fala para ele:

– Todo mundo tem algum medo de que precisa enfrentar. Isso é normal! Nós vamos entender se você não conseguir.

Franjinha respondeu – Valeu pela força, pessoal. Mas eu vou tentar [...].

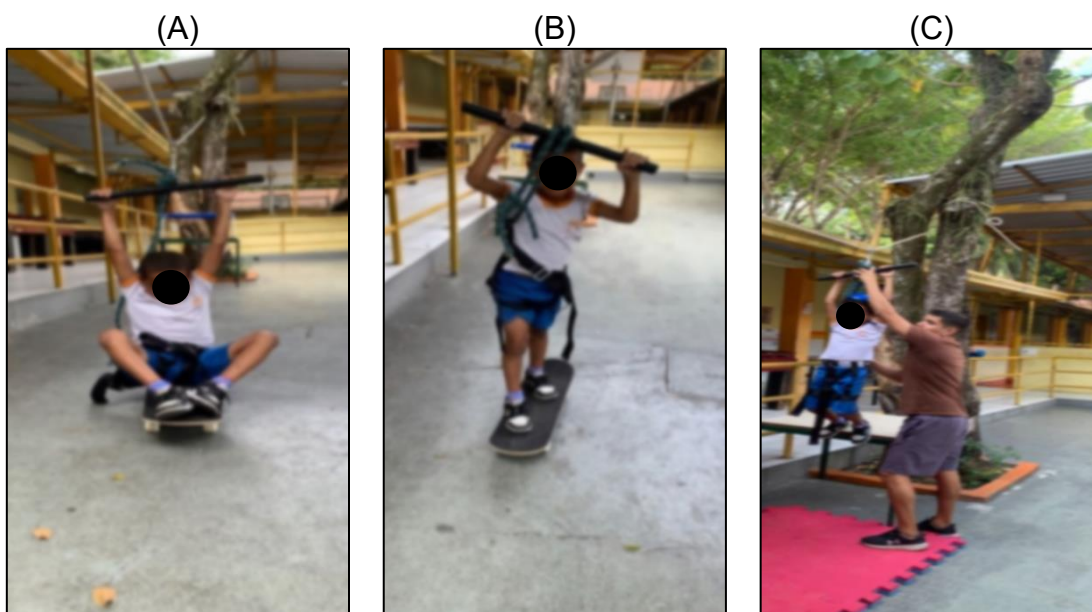
E a Turma toda o incentivou dizendo – Isso mesmo, amigo! Enfrente o medo! Depois você vai até gostar. Franjinha então desceu e ficou todo orgulhoso de si mesmo, por ter superado seu medo (Furtado; Sousa, 2019, p. 28).

Entendemos que a atividade da história estava de acordo com a temática da aula. Por esse fato, optamos por possibilitar a experiência da tirolesa com os alunos. Destaca-se que foi possível observar a reação de todos ao saberem que iriam na tirolesa: uma mistura de surpresa, encantamento e empolgação. Entendemos o motivo da grande expectativa pelo fato de, em sua grande maioria, as crianças terem afirmado nunca ter vivenciado a tirolesa.

Importante dizer que encontramos dificuldades para materializar essa mediação em específico, tendo em vista a necessidade de equipamentos específicos e o tempo para a organização e a montagem dos equipamentos dentro do *espaçotempo* previsto para realização da aula, de maneira que todos pudessem vivenciar a experiência com segurança.

Para tornar possível a concretização dessa prática, foi preciso a ajuda de outros funcionários da escola para a montagem dos equipamentos e a organização, enquanto o professor responsável conduzia aluno por aluno na tirolesa, de modo a priorizar a segurança da atividade.

Imagem 55 – Possibilidades para a prática da tirolesa

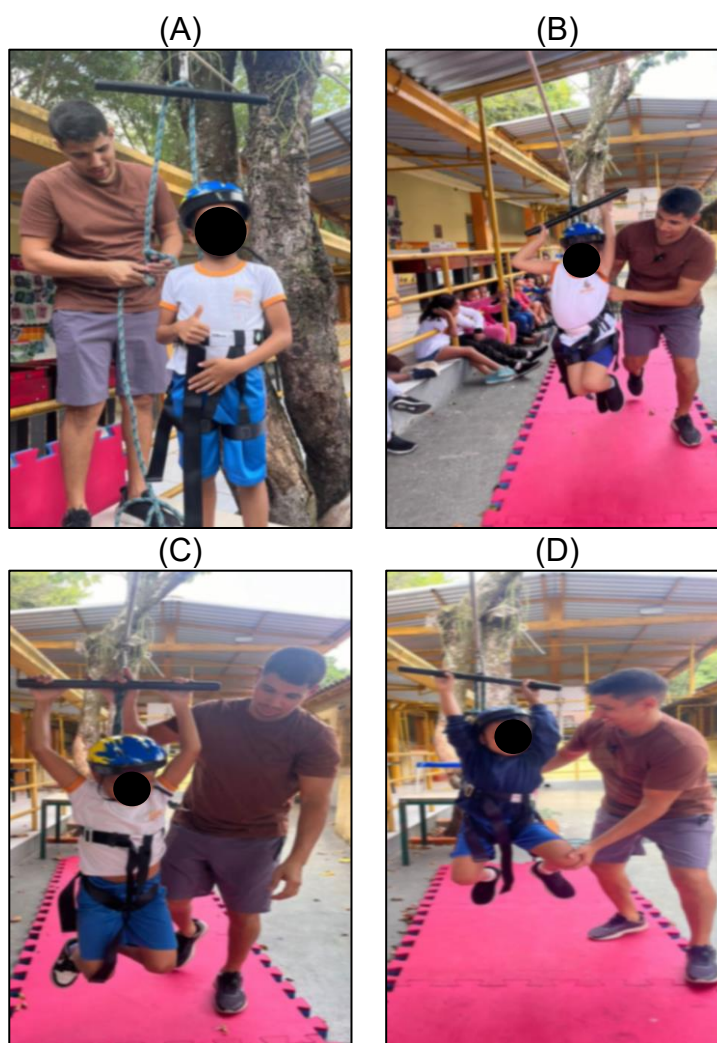


Fonte: elaborada pelo autor.

Dispomos de materiais como corda de 15 metros, polia roldana, puxador com giro, mosquetão oval, *skate*, capacete, cadeirinha e tatames. Após instalar todos os equipamentos, fizemos alguns testes para nos certificarmos quanto à segurança. Esse tempo também foi necessário para entender a velocidade da tirolesa com a distância e a inclinação que escolhemos. Outro fator que gostaríamos de entender era com relação à utilização do *skate*. Pensamos em três possibilidades para realizar a prática com a tirolesa: com as crianças sentadas no *skate*, com as crianças em pé no *skate* e com as crianças suspensas, como na forma convencional.

Entendemos que as três maneiras são possibilidade viáveis, contudo, as duas primeiras possuem mais segurança para serem trabalhadas dentro do ambiente escolar, tendo em vista a proximidade da criança com o chão, mitigando eventuais quedas.

Imagem 56 – Jogos de aventura: arvorismo (tirolesa)



Fonte: elaborada pelo autor.

Um fato que merece ser destacado foi o interesse e a curiosidade das professoras e de outros funcionários da escola, não só para saberem mais sobre a aula, mas também para participarem e praticarem a tirolesa, como ilustra a Imagem 57 a seguir.

Imagem 57 – Momento em que os funcionários vivenciaram a tirolesa



Fonte: elaborada pelo autor.

Tal fato nos permite enxergar a potencialidade que as PCAs possuem para pensar um planejamento integrado entre os docentes da unidade escolar (Leonardo Filho *et al.*, 2023). Nesse sentido, promover interações com os outros docentes é fundamental, pois nos permite integrar com mais ênfase os saberes-fazeres entre os conhecimentos (Mello *et al.*, 2018).

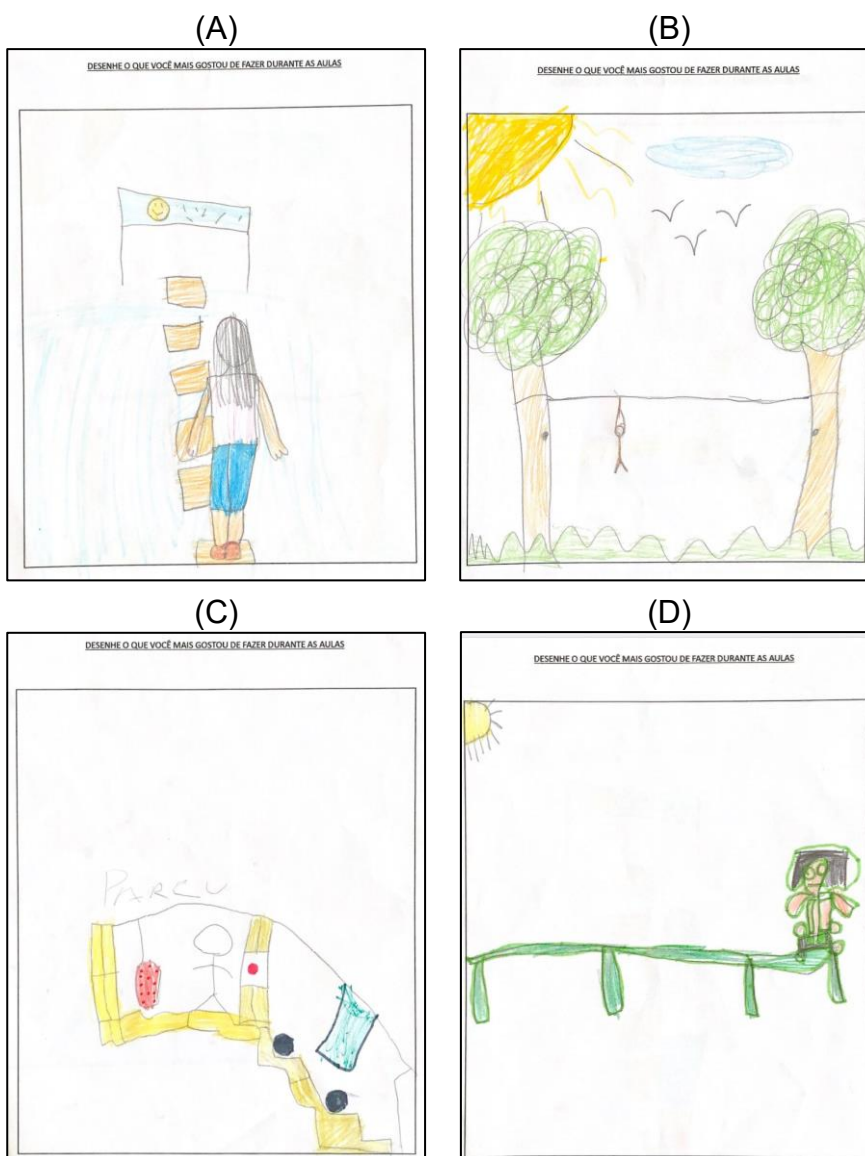
Ao término da aula, fizemos uma roda de conversa final com o intuito de compreender os sentimentos gerados nas crianças, como elas estavam se apropriando das modalidades trabalhadas e para que realizassem a atividade de registro imagético. Assim, conforme as crianças relatavam as suas impressões, registrávamos o que entendíamos como mais marcante para elas:

– Eu fiquei com medo, mas eu fui mesmo assim. Eu enfrentei o medo igual o Franjinha – disse Esqueleto. Perguntei se havia gostado e ele respondeu que sim, sorrindo.

- Tio, não tive medo. Foi muito legal – comentou Mulher Maravilha.
- Foi radical. O medo se transforma em coragem – relatou Homem-Aranha.
- Eu fiquei com medo ali em cima só – falou Príncipe (Diário de Campo – turma GR 1, 29/05/2025).

Ao longo das mediações, testemunhamos o progresso das crianças, que foram superando os seus medos encontro a encontro. Consideramos que tematizar as PCAs pode trabalhar o autocontrole, a autoconfiança, a autoestima, a superação e a coragem, fatores essenciais para um desenvolvimento integral dos alunos.

Imagem 58 – Narrativas infantil em registro de desenho



Fonte: elaborada pelo autor.

Após as vivências com os jogos e as brincadeiras de aventura, as crianças produziram desenhos que se constituem como registros expressivos de suas experiências concretas e afetivas. Neles, não se encontra uma reprodução visual do que foi trabalhado nos nossos encontros, trata-se de dar forma àquilo que foi sentido, vivido e experimentado com o corpo, em emoção e em imaginação. Os seus traços se apresentam como vestígios da experiência que deixou marcas no corpo e na memória.

À luz do pensamento de Walter Benjamin, apropriado por Cezario (2016), podemos compreender essas produções como expressões das experiências vivenciadas pelas crianças, entendendo-as como aquilo que se acumula no sujeito da experiência, o que se diferencia da vivência efêmera e fragmentada.

Para Walter Benjamin, a experiência é construída na partilha, na narrativa e na memória. Assim, quando as crianças desenharam o que mais gostaram nas aulas, estão narrando as suas experiências com as linguagens que lhes são próprias, transformando o vivido em memória compartilhável (Cezario, 2016).

Podemos perceber as dimensões dessas experiências nos desenhos apresentados. Em um deles, a criança representou uma travessia sobre estruturas que faz alusão ao *parkour*, revelando-nos o encantamento com o desafio e a superação. Em outro, há um personagem que aparece equilibrando-se sobre uma linha, sugerindo a vivência do *slackline*, em que equilíbrio, concentração e coragem se entrelaçam. Há registros em que as árvores, o céu, a natureza e o corpo em movimento se tornam protagonistas, marcas visuais de uma aprendizagem que integra corpo e ambiente, emoção e descoberta.

Portanto, os desenhos elaborados pelas crianças funcionam como narrativas da experiência, em que a elas reelaboram o vivido de modo singular e simbólico. O desenho assume nesta pesquisa o papel de meio de rememoração da experiência e opera como um dispositivo pedagógico e avaliativo que nos permitiu captar as dimensões subjetivas e afetivas das aprendizagens. Inspirados no pensamento de Benjamin, podemos dizer que, ao desenhar, as crianças não apenas registram uma lembrança, mas produzem sentido sobre o que viveram.

Sendo assim, utilizamos os desenhos nesta pesquisa como registros que ultrapassam a simples ilustração das atividades. Eles são entendidos e analisados como interpretações infantis sobre o que as crianças vivenciaram, traduzidas em traços e

em cores. Neles, é possível identificar indícios de satisfação, de aventura, de natureza e de cooperação, temas que são centrais nas práticas corporais desenvolvidas com a turma. Orientamo-nos pela avaliação indiciária, que possibilitou reconhecer que as crianças expressam as suas aprendizagens de modo simbólico, afetivo e de maneira autoral, reafirmando a sua condição de protagonistas no processo educativo (Barcelos, 2020; Lano, 2019; Santos, 2005).

5.3 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE OS USOS E AS APROPRIAÇÕES DOS REs

Neste tópico, buscamos discorrer sobre as experiências pedagógicas vivenciadas a partir dos Recursos Educacionais (REs) de Brigo (2023) e de Cruz (2024). O percurso experienciado nos possibilitou compreender, de modo mais concreto, a potencialidade que esses documentos possuem quando apropriados no contexto real da escola. Destacamos que o uso dos REs não se restringiu a uma aplicação linear ou prescritiva, pelo contrário, foi permeado por processos de recriação, de ressignificação e de autoria, tanto das crianças quanto dos adultos (e, sobretudo, *com* as crianças).

Esses REs, ao serem colocados em prática, funcionaram como material mediador, favorecendo a elaboração de novas formas de viver e de significar as práticas corporais tematizadas. Por meio de suas ações, gestos, falas e produções, as crianças foram capazes de assinar a própria ação ao que lhes era apresentado, transformando as nossas propostas em experiências singulares, impregnadas de sentido, denotando o *consumo produtivo* apontado por Certeau (2014).

Reconhecidas aqui como atores culturais, pela via do brincar, do imaginar e do narrar, as crianças apresentaram modos de reescrever o que estava posto, expressando aquilo que Certeau (2014) denomina de *arte do fazer*, constatada por nós ao observar as *táticas* criativas dos sujeitos ordinários – as crianças – para dar novo *uso* àquilo que lhes é oferecido.

É salutar dizer que as artes do fazer infantil se manifestavam nas mediações quando alteravam as regras dos jogos, nos novos significados atribuídos aos espaços da escola e nas narrativas produzidas pelas e com as crianças. Do ponto de vista

docente, os REs se apresentam como ponto de partida e não como linha de chegada, impulsionando uma aprendizagem dialógica.

Vale ressaltar ainda que, de maneira incipiente, o *uso* e as *apropriação* dos REs também se configuraram como movimento formativo, uma vez que, ao revisar as experiências descritas e transpor as suas ideias para outro contexto, o professor não apenas reproduz, mas reinterpreta e amplia as possibilidades pedagógicas desses documentos. Esse processo nos exigiu uma leitura crítica, planejamento e sensibilidade para compreender a realidade concreta das turmas, reafirmando que a potência dos REs reside naquilo que o professor, por meio de sua *expertise*, faz com eles.

De forma geral, os *usos* e as formas de *apropriação* que foram analisados mostram que os REs, quando utilizados em conjunto com práticas pedagógicas que valorizam a escuta e a experimentação infantil, transformam-se em ferramentas para a cocriação colaborativa de conhecimento. Nesse contexto, as crianças passam a atuar como coautoras das experiências, enquanto o professor se vê como um mediador de um processo dinâmico e vivo. A experiência nos mostrou que a efetividade dos REs não está em sua estrutura técnica, mas na sua capacidade de inspirar o encontro entre teoria e prática – ou seja, indo além do que trazem, focando no que provocam.

Por fim, é imprescindível pontuar que os *usos* e as *apropriações* dos REs nasceram do desejo de ampliar o acesso e a socialização dessas experiências e de criar um mecanismo por meio do qual outros professores também possam reinventar as suas práticas. Essa intenção se concretiza no capítulo a seguir, com a apresentação do aplicativo *Chão da Quadra ProEF*, que sintetiza o percurso vivido e busca prolongar as trocas e as inspirações que emergiram desta pesquisa.

6 CHÃO DA QUADRA ProEF

O RE em forma de aplicativo para dispositivos móveis foi desenvolvido por meio da *Fábrica de Aplicativos*, registrado na categoria *Educação*. Trata-se de uma plataforma nacional em ambiente virtual que possibilita a produção gratuita de aplicativos, sem a necessidade de programação (Pereira *et al.*, 2015). Como descrito no *site* da empresa, a plataforma orienta a construção dos aplicativos em três etapas: o *design*, a inserção do conteúdo e as configurações (Fábrica de Aplicativos, 2018).

Destacamos que os aplicativos desenvolvidos na plataforma são na versão *web app*³⁴ e podem ser acessados por meio de *smartphones* Androide e iOS. Por serem utilizados de modo *online*, esse formato de aplicativo não ocupa espaço na memória e não utiliza funcionalidades do aparelho, sendo possível instalar na tela inicial ao criar um atalho para acessá-lo (Guimarães; Impolcetto, 2021).

Vale observar que a plataforma já foi utilizada em outras pesquisas, como no estudo de Guimarães (2019), intitulado de *As danças indígenas na formação inicial em Educação Física: app didático para o 2º Ciclo do Ensino Fundamental*. A autora desenvolveu um aplicativo com material didático sobre as danças indígenas, como possibilidade para os professores na escola usarem como inspiração para as suas práticas.

Nesse sentido, ressaltamos a importância e a potencialidade da nossa proposta: indo além, projetamos reunir os Res produzidos no âmbito do ProEF em um único lugar: o aplicativo *Chão da Quadra ProEF*. Cabe pontuar que o aplicativo foi submetido à utilização experimental, realizada por três professores com experiência que varia entre quatro e 16 anos de profissão, atuantes na Educação Básica em diferentes redes de ensino no estado do Rio de Janeiro.

Procedemos com um convite informal a esses docentes, com o intuito de que eles utilizassem o aplicativo na versão preliminar e nos oferecessem *feedbacks* sobre as funcionalidades, a interface gráfica, entre outros elementos. Esse processo resultou em um *consumo produtivo* por parte desses professores, que entre três e cinco

³⁴ Versão de aplicativo como uma página na *internet*, um *site* otimizado para dispositivos móveis (Silva; Pires; Carvalho Neto, 2015).

dias com o dispositivo instalado em seus aparelhos celulares redigiram uma análise sobre as suas considerações, apontamentos, críticas e sugestões para o aprimoramento do aplicativo. Portanto, nos *apropriamos* dos registros docentes sobre o nosso Recurso Educacional proposto nesta pesquisa.

Cabe destacar que, a partir das sugestões dos professores, aprimoramos o aplicativo, incluindo o título dos Res e o espaço para acessar os *sites* dos polos, não sendo possível no momento incluir vídeos, como sugerido por um dos docentes. Esse movimento de ouvir docentes em diferentes momentos da carreira e em diferentes redes de ensino foi de suma importância, não só para o aprimoramento da funcionalidade, mas também para entender a real necessidade dos que estão no *chão da quadra* e para a aceitação do dispositivo por parte desses profissionais.

Desse modo, é munido dessas devolutivas que pretendemos *dar a cara*³⁵ dos professores da Educação Básica a essa ferramenta. Buscamos traçar e projetar melhorias *com* e não *para* os professores. O parecer dos professores pode ser visto na integra no Apêndice G desta dissertação.

A seguir, apresentamos o leitor de *QR Code* e o *link* (Imagem 59) para acessar o Recurso Educacional juntamente com a explicação no formato de passo a passo para a melhor compreensão do seu funcionamento. Trata-se de um protótipo, *a priori*. Exemplificaremos um único caminho para ilustrar a sua funcionalidade.

Imagem 59 – QR Code de acesso ao Recurso Educacional



Link de acesso ao Recurso Educacional: https://pwa.app.vc/chao_da_quadra_proef.

³⁵ Para que a produção científica do ProEF tenha a “cara” que os professores das escolas necessitam (González, 2023).

Como exemplo, nesta seção, trabalhamos com a suposição de que um professor de Educação Física da Educação Básica queira diversificar o seu planejamento e/ou a sua prática docente e pretenda tematizar os esportes de invasão, em particular o *frisbee*.

Na Imagem 60, a tela inicial apresenta a possibilidade de acessar os Res separados por Unidades Temáticas da BNCC (Brasil, 2018). A seta indica o caminho para exemplificar o funcionamento.

Imagem 60 – Tela inicial do aplicativo *Chão da Quadra ProEF*



Fonte: elaborada pelo autor.

Na Imagem 61, é apresentado o resultado ao clicar na opção *Unidades Temáticas – BNCC*, onde os recursos são divididos de acordo com o conteúdo pesquisado.

Imagem 61 – Resultado ao clicar na opção *Unidades Temáticas – BNCC*



Fonte: elaborada pelo autor.

Na Imagem 62, é apresentado o resultado ao se clicar na opção *Esporte*, onde os Res são divididos de acordo com o conteúdo pesquisado e a classificação proposta pela BNCC.

Imagem 62 – Resultado ao clicar na opção *Esporte*



Fonte: elaborada pelo autor.

Na Imagem 63, é apresentado o resultado ao selecionar a opção *Invasão ou Territorial*, onde se encontrarão os Res sobre os esportes de invasão ou territorial. Ao clicar, o usuário será direcionado ao Res.

Imagem 63 – Resultado ao clicar na opção *Invasão ou Territorial*



Fonte: elaborado pelo autor.

Como visto no capítulo 4 desta dissertação, não encontramos nenhum RE no âmbito do ProEF com esse foco e estruturação. O nosso RE busca inovar e fazer avançar as produções dessa natureza em nosso programa de pós-graduação, compreendendo ser essa uma ferramenta útil para a comunidade profissional da Educação Física.

O RE desta dissertação buscou contemplar os Res que fizemos uso e apropriação durante a pesquisa de campo, mostrando ser importante que mais professores da nossa área de conhecimento tenham acesso amplificado e facilitado a experiências pedagógicas pregressas com os mais diversos temas e conteúdos da Educação Física escolar.

Acreditamos que ampliar a visibilidade e o contato de professores de Educação Física com as práticas pedagógicas estruturadas e vivenciadas em distintos contextos escolares colabora com o árduo processo de afirmação da Educação Física como componente curricular obrigatório na Educação Básica. Mais do que tentar se garantir

pela via legal, urge fortalecer as nossas ações que apresentam como é possível *fazer-acontecer* a Educação Física no *chão da escola*.

Autores como Silva (2025), Monteiro (2024), Miller (2024) e Siqueira (2023) vem defendendo que, por meio do ProEF, os Res sejam entendidos como fontes de inspiração para outros professores de Educação Física, não os tomando como *prescrições pedagógicas* para outros, mas como possibilidades que vão exigir que cada docente faça *usos* e *apropriações* para melhor desenvolver as práticas corporais junto com os escolares.

Essa aposta de fortalecimento da pesquisa enraizada nos/com os cotidianos escolares é também uma premissa do nosso grupo de pesquisa, o Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Física (GPDEF), que vem se dedicando a essa missão (Leonardo Filho; Barcelos; Martins, 2025; Martins; Barcelos, 2025).

Encerramos afirmando que, embora nesta dissertação o RE apresentado por nós traga apenas os dois recursos que fizemos *usos* e *apropriações* na pesquisa de campo, pretendemos atualizá-lo com outros Res do ProEF futuramente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o que foi apresentado ao longo da pesquisa, faz-se necessário, para melhor evidenciar os seus resultados, relembrar o objetivo geral, que consistiu em: compreender os Recursos Educacionais (Res) produzidos no ProEF como possibilidade de socialização com a comunidade profissional e de fortalecimento das práticas pedagógicas da Educação Física no currículo escolar.

Sendo assim, entendemos que o objetivo geral do trabalho foi alcançado à medida que o percurso investigativo permitiu mapear, analisar e fazer *usos e apropriações* dos Res, possibilitando desenvolvê-los concretamente em contextos distintos daqueles em que foram pesquisados. Esse movimento revelou a potência desses documentos como instrumentos de articulação entre a universidade e a escola, bem como de inovação no cotidiano pedagógico.

No que tange aos objetivos específicos, foi possível mapear os Res produzidos no âmbito do ProEF por meio de um levantamento minucioso nos repositórios institucionais, identificando um grande número de dissertações, mesmo com os desafios enfrentados em relação ao acesso e à sistematização dos dados. Tal esforço culminou em uma revisão integrativa que possibilitou evidenciar a diversidade de produções e as suas contribuições nas diferentes etapas da Educação Básica.

Observamos que o ato de planejar se configura como instância de destaque, sendo ele, o alicerce para qualquer prática na escola. Por conseguinte, destacamos a intencionalidade pedagógica e a diversidade de conteúdo que dialogam e valorizam a cultura nacional e infantil. Ressalta-se que os autores se dedicaram em mostrar caminhos que foram vivenciados na realidade concreta na/com as infâncias. Ao fazerem isso, entendemos que os Res cumprem com sua função na formação continuada em EF. Uma vez que, mais do que focar em obstáculos, buscam possibilidades teórica e prática para efetivar as práticas pedagógicas.

Ao realizar o *consumo produtivo* dos documentos selecionados, foi factível analisar os seus *usos e apropriações*. Os Res foram materializados nas experiências pedagógicas desenvolvidas com as crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. As mediações não se resumiram em reprodução mecânica e material, objetivamos

recriá-los em coautoria com as crianças, ressignificando as práticas a partir da realidade concreta das turmas. Dessa maneira, conseguimos observar o protagonismo infantil, a criatividade docente e a potência de reinvenção do cotidiano a partir dos Res transportados para outros contextos.

Assumindo o protagonismo infantil, observamos a própria ação que as crianças fizeram do que era apresentado para elas. As crianças assinaram a autoria e reafirmaram a perspectiva que as considera produtoras de cultura ao se apropriarem dos Res e reinventarem o cotidiano com a arte do fazer infantil.

O terceiro objetivo específico nos desafiou a desenvolver um aplicativo para reunir e disponibilizar de modo simples e acessível os produtos das experiências pedagógicas investigadas pelos discentes do programa: os Res. Esse compromisso que assumimos se concretizou com a criação do *Chão da Quadra ProEF*, que reforça a importância de construir um RE alinhado à pesquisa e passível de ser utilizado de maneira independente. Nessa direção, ter um RE acoplado à dissertação, como exige o ProEF, não é apenas uma formalidade acadêmica, mas uma forma de garantir, ainda que em partes, que o saber produzido chegue ao *chão da escola* e inspire outras práticas igualmente reais.

Os resultados da pesquisa nos revelaram a potência dos Res de fortalecerem as práticas pedagógicas da Educação Física no currículo escolar, por dialogarem com o cotidiano educacional das crianças e sobretudo por inspirarem práticas pedagógicas mais críticas, democráticas e alinhadas à realidade escolar. Em contrapartida, a pesquisa nos apresentou a dificuldade de encontrar esses documentos, o que nos instigou a traçar caminhos para superar essa questão.

Tal fato reforça o que outros autores já apontavam sobre os desafios a serem enfrentados pela coordenação geral do programa e pelas coordenações dos polos que o compõe. Sendo assim, podemos afirmar que o primeiro passo para superar esses desafios é atualizar os repositórios dos polos, disponibilizando as dissertações e os Res, bem como as informações pertinentes: é preciso convidar os professores da Educação Básica a acompanharem o programa e as suas produções.

Vale ressaltar que o *Chão da Quadra ProEF* extrapola a função de repositório digital: ele representa um espaço de socialização de práticas, de fortalecimento da

identidade do programa e de aproximação entre os pares, servindo tanto aos professores da Educação Básica quanto aos pesquisadores do ProEF.

A pesquisa evidenciou a relevância dos Res como ferramentas que ultrapassam a condição de meros anexos às dissertações, sendo entendidos como meios efetivos de diálogo com a escola e um dispositivo de legitimação da Educação Física no currículo escolar. A experiência adquirida nesse processo investigativo mostrou que não basta produzir conhecimento: é preciso criar condições para que esse conhecimento circule, inspire e seja apropriado por todo campo de estudo.

Entretanto, o estudo possui limitações. O mapeamento enfrentou lacunas devido à indisponibilidade de alguns Res nos repositórios, o que ofuscou uma visão mais abrangente da produção do ProEF. Além disso, as análises práticas se restringiram a dois Res em contexto específico, o que não permite generalizar conclusões.

Por fim, vislumbramos um possível desdobramento desta pesquisa: a investigação das formas como professores da Educação Básica, em diferentes regiões do país, apropriam-se dos REs por meio do aplicativo *Chão da Quadra ProEF* e como essa ferramenta impacta a sua prática pedagógica. Tal estudo ampliaria a compreensão sobre os caminhos de circulação e de apropriação dos Res, consolidando ainda mais o papel do ProEF como espaço de formação continuada e de inovação pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S.; LOPES-FUJIHARA, A. C. O que os mestrados profissionais têm a nos ensinar: análise de uma proposta. **Motricidades**, São Carlos, v. 5, n. 1, p. 146-161, 2021. DOI: 10.29181/2594-6463-2021-v5-n1-secesp-p146-161. Disponível em: <https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2021-v5-n1-secesp-p146-161>. Acesso em: 20 jun. 2024.
- ALBUQUERQUE, N. V. R.; MELLO, A. S.; MARTINS, R. L. D. R. O PNE e a formação continuada de professores de Educação Física para atuação na Educação Infantil. *Revista Trabalho, Política e Sociedade*, v. 7, n. 12, p. 1-27, 2022. DOI: <https://doi.org/10.29404/rtps-v7i12.625>.
- ALVES, N. G. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas**: memórias de processos didáticos e curriculares. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2019.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/1034>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- ARAÚJO, L. P.; BENITES, L. C.; ANANIAS, E. V.; DUEK, V. P. Artes marciais na Educação Infantil: desafios e possibilidades. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 26, p. 555–565, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 5 jun. 2025.
- AUGUSTO, A.; PEREIRA, D. W. Uma aventura pelo universo da fantasia das crianças. In: PEREIRA, D. W. (org.). **Pedagogia da aventura na escola**: proposições para a base nacional comum curricular. Várzea Paulista: Fontoura, 2019. P. 27-38.
- BAGDADI, I. M.; ANAYA, V. A inserção da temática indígena no currículo escolar. In: Encontro Internacional História e Parcerias, 3., 2021, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos 3**. Encontro Internacional História e Parcerias. Rio de Janeiro: Anpuh, 2021. P. 1-15. Disponível em: https://www.historiaeparcerias.rj.anpuh.org/resources/anais/19/hep2021/1633037343_ARQUIVO_1ba624d6043d16ee5cb3460c2601bbd8.pdf. Acesso em: 28 fev. 2025.
- BARBOSA, R. F. M.; CAMARGO, M. C. S.; MELLO, A. S. A complexidade do brincar na Educação Infantil: reflexões sobre as brincadeiras lúdico-agressivas. **Journal of Physical Education**, v. 31, e3156, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v31i1.3156>.
- BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. R.; MELLO, A. S. Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano na Educação Infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 159-170, mar. 2017.
- BARCELOS, L. B. **Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica (ProEB)**: o caso da Universidade Federal de Goiás (UFG). 2023. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2023.

BARCELOS, M. Práticas avaliativas na educação física escolar: um estudo com professores de Miracema do Tocantins (TO). **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 18, n. 2, p. 131–136, 2020. DOI: 10.36453/2318-5104.2020.v18.n2.p131.

BARCELOS, M.; ALVES, M. P.; MARTINS, R. L. D. R. Os estudos dos/com/os cotidianos como possibilidade metodológica para a Educação Física escolar. In: MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; BARCELOS, Marciel (orgs.). **Pesquisar com as escolas: métodos qualitativos para a Educação Física**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. P.135-156.

BARCELOS, M.; BRITO, L.; MARTINS, R. L. D. R. A Reformulação Curricular da Educação Física na Universidade Federal do Tocantins: notas de um processo tático. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 23, p. 1-28, 2023.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BATALHA, E. R. C. **Recomendações técnicas para construção dos produtos educacionais**. 2019. Guia (Produto Educacional de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação, Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Câmpus Pelotas Visconde da Graça, 2019.

BETTI, M. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, São Paulo, ano IV, v.1, p. 156-175, jul./2018.

BITTENCOURT, M. I. G. F. Michel de Certeau 25 anos depois: atualidade de suas contribuições para um olhar sobre a criatividade dos consumidores. **Polêm!ca**, v. 11, n. 2, p. [não informado], abr./jun. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/marlo/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/MICHEL%20DE%20CERTEAU%2025%20ANOS%20DEPOI.pdf>. Acesso em: 10 de abril de 2025.

BOLZAN, É.; MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. S. Usos e apropriações das danças populares na educação infantil de Vitória/ES. **Revista Didática Sistêmica**, v. 23, n. 1, p. 162-177, 2021. ISSN 1809-3108.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Educação Física. Brasília: MEC; SEF, 1998. 114 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: https://sme.limeira.sp.gov.br/leis/diretrizes_curriculares_nacionais_infantil.pdf
Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

BRIGO, T. **Caderno didático dos jogos motores na Educação Física Infantil**. 2023. (Mestrado Profissional em Rede) – Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2023.

CALLAI, A. N. A.; BECKER, E. P.; SAWITZKI, R. L. Considerações acerca da educação física Escolar a partir da BNCC. **Conexões**, Campinas, v. 17, e0119022, p. 1-16, 2019.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401338529003>. Acesso em: 27 Dez. 2024.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Universidade Estadual Paulista [Unesp]. Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional [ProEF]. Instrução Normativa nº 10, de 11 de dezembro de 2019. **Estabelece critérios para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF**. São Paulo: Unesp, 2019. Disponível em: <https://www.fct.unesp.br/#!/pos-graduacao/-educacao-fisica/regulamento-normas/>. Acesso em: 21 Dez. 2024.

CASSANI, Juliana Martins. **Da imprensa periódica de ensino e de técnicas aos livros didáticos da Educação Física**: trajetórias de prescrições pedagógicas (1932–1960). 2018. 416 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/10768/1/tese_12600_Tese%20-%20Juliana%20Martins%20Cassani.pdf. Acesso em: 19 maio. 2025.

CERATTI, V. S. D. **Uma proposta de unidade didático-pedagógica em Educação Física Infantil**: problematizando corpos, gêneros e diferenças. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – NOME DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2020.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CEZARIO, M. A. Infância, experiência e educação em Walter Benjamin. **Educa – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 3, n. 5, p. 86-100, 2016.

CINTRA, R. P. **Linguagem corporal e expressividade: um olhar sensível para ‘crianças bem pequenas’ nas aulas de Educação Física**. 2023. 205 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional, Universidade Federal de São Carlos, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, São Carlos, 2023.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. *In*: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. P. 31-50.

CRUZ, V. H. M. **Educação física escolar e planejamento participativo: uma proposta pedagógica para os anos iniciais do ensino fundamental**. 2024. 113 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2024.

DELEUZE, G. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2003.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; LACERDA, M. P. Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1229-1242, set./dez. 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/BDXLycvqspgtTYpZNwMKMJk/>. Acesso em: 22 jun. 2024.

FÁBRICA DE APLICATIVOS. **Como criar seu aplicativo**. 2018. Disponível em: <https://suporte.fabricadeaplicativos.com.br/hc/pt-br/articles/201441525-Como-criar-seu-aplicativo>. Acesso em: 20 ago. 2024.

FALCÃO, J. M.; VENTORIM, S.; SANTOS, W.; NETO, A. F. Saberes compartilhados no ensino de jogos e brincadeiras: maneiras/artes de fazer na Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 615-631, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/qWFDyDHR5sFSRJPSGkqnYxF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 Abril 2025.

FARIAS, U. S. **Por uma Educação Física escolar “com” a Educação Infantil: um autoestudo**. 2021. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/21175>. Acesso em: 20 dez. 2024.

FÁVERO, R. F. **Desafios e possibilidades para a mediação pedagógica com as danças populares no contexto da Educação Infantil**. 2022. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo,

Vitória, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/items/40013c99-e1f2-42dd-a8af-0c403025c49e>. Acesso em: 20 dez. 2024.

FERRAÇO, C. E.; SOARES, M. C. S.; ALVES, N. Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação no Brasil. **Pedagogia y Saberes**, Bogotá, n. 46, p. 7-17, 2017.

FERRAÇO, C. E.; SOARES, M. C. S.; ALVES, N. Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

FERRAÇO, C. E. (Org.). Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro, Rovellet, 2011.

FERREIRA, J. K. S.; SILVA, P. C. C. Práticas corporais de aventura na natureza na educação infantil: um relato de experiência. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 18, n. 3, p. 157-164, set./dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.36453/2318-5104.2020.v18.n3.p157>.

FINCO, D. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com home e mulher com mulher**: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola. 2004. 184 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

FORNAZIER, G. P. S. **Práticas corporais de aventura na Educação Física escolar**: desafios e possibilidades lúdicas e educativas nos anos iniciais do ensino fundamental. 2024. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física em Rede Nacional) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional, Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física e Dança, Goiânia, 2024.

FRANÇA, D. L.; DOMINGUES, S. C. Possibilidades e desafios no ensino das práticas corporais de aventura nas aulas de Educação Física escolar. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 35, n. 66, p. 1-22, 2023. Universidade Federal de Santa Catarina. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2023.e89906>. ISSN 2175-8042.

FRANCISCO, F. B.; FIGUEIREDO, J. P. DUEK, V. P. Práticas corporais de aventura nas dimensões do conteúdo: experiência na educação física infantil. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 17, p. 508-524, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4755/4717>. Acesso em: 27 fev. 2025.

FRANCISCO, M. F. **Ginástica para todos**: resignificação, conhecimentos e possibilidades pedagógicas na Educação Física escolar. 2020. p.18. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) –, Departamento de Educação Física e Motricidade Humana, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

FRANCO, F. M. **Contação de histórias, brincadeiras e dramatização nas mediações pedagógicas da Educação Física com a Educação Infantil**. 2022. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação

em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

FREIRE, É. J. S. M. Le parkour e educação física: uma prática corporal da cultura de movimento para crianças. *In: III CONEDU. Anais [...]*. Campina Grande: Realize Editora, 2016.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FURNARI, E. **A bruxinha atrapalhada**. 24. ed. São Paulo: Global, 2003.

GALVÃO, T. F.; PANSANI, T. S. A.; HARRAD, D. Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 335-342, 2015. Disponível em: scielo.br/j/ress/a/TL99XM6YPx3Z4rxn5WmCNCf/?format=pdf. Acesso em: 3 fev. 2025.

GANDIN, D. A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 1, 81-95, 2001.

GIARD, L. “Momentos e lugares”. *In: CERTEAU, M. (org.). A invenção do cotidiano*: morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 1996.

GIARD, L. Mais que das intenções, a paisagem de uma pesquisa.... *In: CERTEAU, M. (org.). A invenção do cotidiano*: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

GONZÁLEZ, F. J. Carta-prefácio. *In: SILVA, S. P. (org.). Conhecimento e formação no Mestrado Profissional em Educação Física Escolar (ProEF)*. Ijuí: Editora Unijuí, 2023. p. 9-12.

GRILLO, W. Machado Vargas. **Metodologia de projeto**: jogos e brincadeiras com crianças em transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. 2023. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – rograma de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desporto, Vitória, 2023.

GUILLOPPÉ, A. **Lobo Negro**. São Paulo: Melhoramentos, 2004.

GUIMARÃES, D. **As danças indígenas na formação inicial em Educação Física**: app didático para o 2º ciclo do ensino fundamental. 2019. 199 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2019.

GUIMARÃES, D.; IMPOLCETTO, F. M. Danças indígenas na educação física escolar: elaboração de material didático em formato de aplicativo.

Corpoconsciência, v. 25, n. 2, p. 35-52, mai./ago., 2021.

GUIMARÃES, W. G. C. **Cultura da infância e Educação Física**: um estudo a partir das práticas corporais de aventura. 2020. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física em Rede Nacional) – Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, Universidade Federal do Mato Grosso, Departamento de Educação Física, Cuiabá, 2020.

HENTGES, A.; MORAES, M. L. B.; MOREIRA, M. I. G. Protótipo para avaliação da pertinência dos produtos educacionais desenvolvidos nos mestrados profissionais.

Revista Thema, Pelotas, v. 14, n. 4, p. 3-6, 2017.

HERÁCLITO. **Fragmentos (Sobre a natureza)**. São Paulo: Abril Cultural, 1996

JANS, T. **Apresentando amizades, equilibrando relações**: uma proposta socioeducativa na escola a partir de atividades circenses. 2024. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2024.

JANS, T.; BENTO-SOARES, D. Apresentando amizades, equilibrando relações: interações a partir das atividades circenses na Educação Física escolar. **Revista Didática Sistêmica**, v. 25, n. 2, p. 119-136, jan./jun. 2024.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

LANO, M. B. **Práticas cotidianas da Educação Física na transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental**. 2015. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

LANO, M. B. **Usos da avaliação indiciária na Educação Física com a educação infantil**. 2019. 147 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em: <https://repositorio.uff.edu.br/bitstream/11612/1898/1/Marciel%20Barcelos%20Lano%20-%20Tese.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2024.

LEANDRO, E. G.; PASSOS, C. L. B. O paradigma indiciário para análise de narrativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e74611, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.74611>. Acesso em: 5 jun. 2025.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo, 2001.

LEONARDO FILHO, P. C. G.; BRAZ, M. A.; BARROS, J. R. F.; PEREIRA, C. Z.; OLIVEIRA, M. L.; SILVA, H. C.; MARTINS, R. L. D. R. Práticas corporais de aventura na educação infantil: experiências docentes mediadas pelo Programa Residência Pedagógica. **Conexões**, Campinas, v. 21, e023017, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/conex.v21i00.8674133>. Acesso em: 5 jun. 2025.

LEONARDO FILHO, P. C. G.; FONTE, C. H. A.; SANTOS, E. C. O.; MARTINS, R. L. D. R. A pesquisa bibliográfica aplicada em estudos sobre a Educação Física escolar. In: MARTINS, R. L. D. R.; BARCELOS, M. (org.). **Pesquisar com as escolas: métodos qualitativos para a Educação Física**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. p. 35-54.

LIMA, J. S.; MARTINS, R. L. D. R.; OLIVEIRA, V. J. M. O planejamento da educação física com a educação infantil na perspectiva da sociologia da infância. **Zero-a-seis**, v. 24, n. 45, p. 379-402, jan/jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/82234/48550>. Acesso em: 26 fev. 2023.

MADURO, L. A. Considerações e sugestões para o ensino das lutas no ambiente escolar. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 60-68, set. 2015.

MARTINS, R. L. R. **O PIBID e a formação docente em educação física para a educação infantil**. 2015. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MARTINS, R. L. D. R.; LEONARDO FILHO, P. C. G.; BARCELOS, M. Configuração e perspectivas acadêmicas do Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Física. **Revista Fluminense de Educação Física**, Niterói, v. 6, n. 2, p. 1-?, ago. 2025. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/edfisica-fluminense/article/view/67377>. Acesso em: 24 ago. 2025.

MELLO, A. S.; BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. D. R. Crianças como praticantes do cotidiano: uma perspectiva metodológica para produção de conhecimentos com as infâncias. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba: Editora PUCPRESS, v. 23, n. 77, p. 861-873, 2023. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.23.077.AO03>.

MELLO, A. S.; MARCHIORI, A. F.; BOLZAN, É.; KLIPPEL, M. V.; ROCHA, M. C.; MAZZEI, V. R. Por uma perspectiva pedagógica para a Educação Física com a Educação Infantil. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 10, p. 326–342, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2868>. Acesso em: 28 jun. 2025.

MELLO, A. S.; SCOTTÁ, B. A.; MARCHIORI, A. F. As brincadeiras de faz de conta nas produções acadêmico-científicas da Educação Física com a educação infantil. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 33, n. 64, p. 1-24, 2021.

MILLER, L. R. S. **Avaliação na Educação Física escolar**: possíveis caminhos para as aprendizagens infantis. 2024. 166 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2024.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2015.

MONTEIRO, Flávio. **Caminhos para o aprendizado socioemocional nas aulas de Educação Física escolar**. 2024. 165 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2024.

MONTEIRO, F.; CUPOLILLO, A. V.; MARTINS, R. L. D. R. O aprendizado socioemocional nas aulas de Educação Física articulado ao trabalho pedagógico com as danças de matriz afro-brasileiras. **Revista Didática Sistêmica**, v. 25, n. 2, p. 87-104, jan./jun. 2024.

MORORÓ, L. P. A influência da formação continuada na prática docente. **Educação & Formação**, v. 2, n. 1, p. 36-51, jan. 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/122/105>. Acesso em: 22 jun. 2024.

NIETZSCHE, Friedrich. **Pensamentos fora de época**: parte dois — O uso e o abuso da história Schopenhauer como educador. Tradução de Adrian Collins. The complete works of Friedrich Nietzsche. Edited by Oscar Levy. Edinburgh; London: T. N. Foulis, 1909. Disponível em: Acesso em: https://www.gutenberg.org/files/38226/38226-h/38226-h.htm#v05_chapter9 19 Out. 2025.

NUNES, K. R. **Infâncias e educação infantil: redes de sentidos, produções compartilhadas nos currículos e potencializadas na pesquisa com as crianças**. 2012. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2151/1/tese_6134_KEZIA%20RODRIGUES%20NUNES.pdf. Acesso em: 19 jan. 2024.

NASCIMENTO, Marcelo de Maio; MOURA, Fernando Alcantara Vieira de. Corrida de aventura: uma ação de extensão na graduação em Educação Física da Universidade Federal do Vale do São Francisco-Pe. **Revista Conexão UEPG**, v. 13, n. 2, p. 214-227, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5141/514154371002.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2025.

OLIVEIRA, B. E. B. B. **Diálogos entre o movimento e o planejamento na Educação Física Infantil**. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2024.

OLIVEIRA, D. K. B.; MOURA, E. M. B.; SILVA, K. A. P. C. C. Mestrado Profissional: perspectiva de formação continuada *stricto sensu* para o professor da educação básica. **Pensar Acadêmico**, Manhuaçu, v. 18, n. 2, p. 401-425, maio/ago. 2020.

OLIVEIRA, T. B. **Cultura indígena na Educação Física na Educação Infantil sob os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica**. 2024. 83 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências, Campus de Bauru, 2024.

OLIVIER, J. C. **Das brigas aos jogos com regras**: enfrentando a indisciplina na escola. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PEIXOTO, R. P.; AZEVEDO, I. O. S. Materiais alternativos nas aulas de Educação Física: possibilidades e desafios. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, v. 2, n. 1, p. 15–29, jan./jun. 2017.

PEREIRA, A. G. Estudo comparativo de ferramentas para facilitar o desenvolvimento de aplicativos móveis. *In*: Congresso Sul Brasileiro de Computação, 9., 2018, Criciúma, SC. **Anais [...]**. Criciúma, SC: UNESC, 2018.

PEREIRA, D. W. Aventura na Educação Infantil, vamos ampliar a BNCC? *In*: PEREIRA, D. W. (org.). **Pedagogia da aventura na escola**: proposições para a base nacional comum curricular. Várzea Paulista: Fontoura, 2019. p. 17-26.

PEREIRA, D. W.; ARMBRUST, I. O desenvolvimento humano no contexto escolar: uma perspectiva a partir da aventura. *In*: PEREIRA, D. W. (org.). **Pedagogia da aventura**: os esportes radicais, de aventura e de ação na escola. 2. ed. Várzea Paulista: Fontoura, 2017. p. 21-39.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO ProEF: **Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF**. 2. ed. atualizada e ampliada. São Paulo, 2023. 64 f. ISBN 978-65-00-58044-0. Disponível em: https://www.fct.unesp.br/Home/Pos_Graduacao/-educacaofisica/1ppp-2ed-proef2023-atualizado.pdf. Acesso em: 10 ago. 2025.

RAMIREZ, G. S. **Educação Física na Educação Infantil**: ambiente e materiais como recursos pedagógicos para bebês. 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2019.1091825>. Acesso em: 20 dez. 2024.

SANCHES, J. R. O direito à cidade. **Revista do Direito Público**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 317-320, abr. 2017.

SANTOS, E. C. O.; MATTOS, M. T. S.; ROCHA, A. F. R.; PERES, J. J. P.; BARCELOS, M. Pesquisa documental no âmbito da Educação Física escolar. *In*: MARTINS, R. L. D. R.; BARCELOS, M. (org.). **Pesquisar com as escolas**: métodos qualitativos para a Educação Física. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. p. 15-34.

SANTOS, W. Currículo e avaliação na educação física: do mergulho à intervenção. Vitória: **Proteoria**, 2005.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. *In*: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (org.). **A sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013.

SILVA, Sidinei Pithan da (org.). **Conhecimento e formação no Mestrado Profissional em Educação Física escolar**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2023. 190 p. (Coleção Educação Física). ISBN 978-85-419-0352-3 (impresso)

SILVA, C. R. S. **Violência escolar e Educação Física**: uma proposta de intervenção pedagógica em uma escola no Rio de Janeiro. 2025. 146 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2025.

SILVA, C. R. S.; ANDRADE, F. A.; SILVA, J. H. A.; MARTINS, R. L. D. R. Estudo de caso como método de pesquisa em Educação Física escolar. *In*: MARTINS, R. L. D. R.; BARCELOS, M. (org.). **Pesquisar com as escolas**: métodos qualitativos para a Educação Física. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. p. 55-70.

SIQUEIRA, L. T. **Danças nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental e as relações étnico-raciais**: desafios e possibilidades. 2023. 206 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Educação, Seropédica, 2023.

SIQUEIRA, L. T.; MARTINS, R. L. D. As contribuições de um produto educacional para o ensino das danças nas aulas de Educação Física escolar em uma perspectiva antirracista. **Corpoconsciência**, v. 28, e17980, p. 1-17, 2024.

SOARES, N. F.; SARMENTO, M. J.; TOMÁS, N. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances: estudos sobre educação**, ano XI, v. 12, n. 13: 49-64, 2005.

SOUZA, F. A.; SILVA, P. C. C. A escalada nas aulas de Educação Física escolar no ensino médio. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 4, n. 2, p. 44-54, set. 2013.

Disponível em:

<http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/viewFile/1854/968>. Acesso em: 26 jul. 2025.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, jan./mar. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2024.

STAKE. R. E. The Case study method in social inquiry. **Educational Researcher**, v.7, n.2, p.5-8, 1978.

STAKE. R. E. **A arte da investigação com estudos de caso**. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 112-128.

TELLES, S. C. C.; MADEIRA, C. S.; LUTZ, T. O mestrado profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF): um panorama acerca das produções. **Revista Didática Sistêmica**, v. 25, n. 2, p. 264-279, jan./jun. 2024. ISSN 1809-3108. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/17548/11705>. Acesso em: 10 ago. 2025.

TOMÉ, Tatiana Cândida São Pedro. **Proposta de ensino da capoeira nas aulas de Educação Física escolar com ênfase em jogos pedagógicos**. 2020. 211 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física e Dança, 2020.

UNESP – Universidade Estadual Paulista. Instrução Normativa n.º 10, de 30 de abril de 2025: **estabelece diretrizes para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF**. Presidente Prudente, 30 abr. 2025. Disponível em: https://www.fct.unesp.br/Home/Pos_Graduacao/-educacaoofisica/instrucao-normativa-10-proposta-aprovada-conselho-gestor.docx.pdf. Acesso em: 1 ago. 2025.

VASCONCELOS, C. M.; MARTINELI, T. A. P. BNCC no cotidiano escolar: política educacional e a percepção docente do município de Marialva/PR. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 17, n. 37, p. 271-291, 2023.

VENÂNCIO, W. L. **Ensino lúdico da capoeira no ensino fundamental**: análise de uma proposta realizada nas aulas de Educação Física. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2024.

WASUM, K. S.; MAURENTE, V. M. M. Literatura infantil e Educação Física: pensando na Educação Infantil. **RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 2, p. 1328-1345, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v25i2.14912>. Acesso em: 5 jun. 2025.

YIN, R. K. **Case study research**: design and methods. London: Sage, 1984.

YIN, R. K. **Pesquisa com estudo e caso**: Planejamento e Método. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2018.

APÊNDICE A – Modelo do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE
NACIONAL – ProEF
TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Esclarecimentos

Caro aluno,

Este é um convite para você participar de uma pesquisa que será realizada na sua escola, com o título: “Usos e Apropriações dos Recursos Educacionais do ProEF em aulas de Educação Física”. Essa pesquisa tem como pesquisador responsável: Marlon Torquato de Souza Matos, sob orientação do Professor Rodrigo Lema Del Rio Martins, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

A pesquisa será realizada por meio de atividades práticas de educação física escolar, de rodas de conversa e desenhos produzidos por vocês, durante as suas aulas de Educação Física do 2º trimestre. Informamos que a sua participação está associada à autorização de seu responsável através de formulário próprio. Abaixo relacionamos algumas informações para seu conhecimento antes de sua assinatura.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Objetivos:

Realizar uma sequência de aulas com os temas propostos para aulas de educação física, debatendo assuntos que surgem durante a prática das nossas atividades, que envolvam emoções, sentimentos, atitudes e comportamentos e analisando como percebemos.

Benefícios decorrentes da participação na pesquisa:

Participando desta pesquisa podemos elevar a nossa autoestima e melhorar nossos relacionamentos interpessoais. Acreditamos que este estudo pode contribuir para ampliação de comportamentos mais esperados e aceitos socialmente, como respeitar direito dos outros, participar, assumir responsabilidades e trabalhar com autonomia. Além de termos experiências ricas que contribuam para um olhar mais claro sobre o que se faz com aquilo que se aprende nas aulas de Educação Física.

Procedimentos da pesquisa:

O professor-pesquisador vai utilizar um diário de campo para anotações das observações das aulas e atividades realizadas, aparelho de celular para registros fotográficos dos alunos durante as atividades. Na pesquisa também terão momentos de rodas de conversas e questionários, além da produção de desenhos sobre essas mesmas atividades. Todos esses registros (anotações, fotos e desenhos) serão analisados pelos professores-pesquisadores, que se comprometem a mostrar todo o conteúdo produzido para todos os alunos e para a equipe da escola. Todas essas informações obtidas, só serão utilizadas no meio acadêmico e científico dos professores-pesquisadores. Todos os alunos terão seus nomes mantidos em sigilo para que ninguém seja identificado, ou seja, todos poderão falar e desenhar sem se preocuparem com nenhum tipo de consequência. Os responsáveis dos alunos terão acesso a todos os dados referentes à participação na pesquisa, incluindo o relatório final. Todas essas informações ficarão guardadas em lugar seguro e de acesso restrito na UFRRJ.

Período de participação:

O período de participação na pesquisa será de um trimestre durante as aulas regulares de Educação Física das crianças participantes, entre os meses de abril a junho.

Riscos inerentes à participação na pesquisa:

Em pesquisas como essa, os riscos são pequenos e podem causar, sem a intenção, algum tipo de desconforto e/ou situações de vergonha com a prática corporal que estará sendo realizada, stress e/ou cansaço físico. Você tem plena liberdade para desistir da pesquisa em questão, a qualquer momento que desejar, sem nenhuma obrigatoriedade de explicar o motivo pelo qual deseja não mais participar. Caso haja desistência de participar da pesquisa, vocês permanecerão realizando as atividades curriculares obrigatórias, mas não estarão mais tendo sua participação documentada, para posterior análise dos professores-pesquisadores. Também, caso seja necessário, poderão ser encaminhados para serviço de saúde especializado, haverá assistência por parte da equipe responsável pela pesquisa, tendo acompanhamento semanal via contato telefônico, ~~email~~ e/ou whatsapp, para verificação das condições de saúde física e mental do aluno. Se houver necessidade, será feito ressarcimento de gastos que porventura o participante tenha com a pesquisa.

Custos e remuneração:

Não haverá custos aos participantes e nem recebimento de valores pela participação na pesquisa.



Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

Eu _____ aceito participar voluntariamente da pesquisa “Usos e Apropriações dos Recursos Educacionais do ProEF em aulas de Educação Física”. Entendi os aspectos positivos os negativos que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar da pesquisa, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não”, e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim. Os professores-pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma via deste termo de assentimento. A outra via ficará com o professor-pesquisador responsável. Li o documento e concordo em participar da pesquisa.

_____, _____ de _____ de 2024.

Assinatura do menor participante

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE B – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL
PROEF

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Para pais ou responsáveis por menores de 18 anos
 Esclarecimentos

Caros responsáveis,

Este é um convite para você autorizar a participação de seu filho(a) em uma pesquisa que será realizada na Escola Municipal Vila Costa Monteiro (Itaboraí/Niterói) durante as aulas de Educação Física com título “Usos e Apropriações dos Recursos Educacionais do ProEF em aulas de Educação Física”, que tem como pesquisador responsável: Marlon Torquato de Souza Mattos, sob a orientação do professor Rodrigo Lema Del Rio Martins, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Esta pesquisa tem como objetivo compreender a potência dos Recursos Educacionais produzidos no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) como possibilidade de fortalecimento das práticas pedagógicas da Educação Física no currículo escolar, e será realizada como requisito parcial para a conclusão do curso de Mestrado do pesquisador. Os participantes da pesquisa serão crianças da Educação Infantil e do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Seu filho está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) desta pesquisa pois é aluno da Educação Infantil ou primeiro segmento do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Vila Costa Monteiro. A contribuição do seu filho(a) é muito importante e deve ser de forma livre e consentida. Por favor, fique à vontade para, a qualquer momento, antes, durante e depois da pesquisa, solicitar mais esclarecimentos, recusar-se ou desistir da participação do seu filho(a) sem ser prejudicado, penalizado ou responsabilizado de alguma forma. Antes de aceitar participação no estudo, é importante que entenda os procedimentos, os possíveis benefícios, riscos e desconfortos envolvidos nesta pesquisa.

INFORMAÇÕES QUE VOCÊ PRECISA SABER:

✓ De que forma seu filho(a) vai participar desta pesquisa: a participação acontecerá durante as aulas de Educação Física, entre os meses de abril e junho de 2025. As aulas serão registradas através de vídeos e/ou fotos, as produções das crianças durante as aulas e os momentos de roda de conversa serão registradas no diário de campo do pesquisador.

✓ **Riscos previsíveis em participar da pesquisa:** em pesquisas dessa natureza, os riscos são pequenos, podendo ocasionar algum desconforto e/ou situações de vergonha durante o desenvolvimento das práticas corporais ou nos momentos de registro das atividades desenvolvidas. Contudo, a criança tem plena liberdade para desistir da participação durante qualquer momento da pesquisa, sem nenhum ônus. A criança continuará participando das aulas, porém não terá sua participação documentada.

✓ **Benefícios em participar da pesquisa:** entendemos que essa pesquisa pode contribuir para o aprofundamento dos estudos sobre a Educação Física com a Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, compreendendo as crianças como seres autônomos e protagonistas do processo de ensino aprendizagem.

✓ **Custos envolvidos pela participação da pesquisa:** não haverá custos aos participantes, e nem compensação financeira pela participação na pesquisa.

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, situada na BR 465, km 7, Seropédica, Rio de Janeiro, pelo telefone (21) 2681-4749 de segunda a sexta, das 09:00 às 16:00h, pelo e-mail: eticacep@ufrrj.br ou pessoalmente às terças e quintas das 09:00 às 16:00h.

Caso você concorde com esta pesquisa e aceite que seu filho possa participar dela, deverá rubricar todas as páginas deste Termo e assinar a última página, nas duas vias. Eu, o pesquisador responsável, também rubricarei todas as páginas e assinarei a última página. Uma das vias ficará com você para consultar sempre que necessário.

Consentimento do participante

Eu, abaixo assinado, declaro que concordo que meu filho participe deste estudo como voluntário(a). Fui informado(a) e esclarecido(a) sobre o objetivo desta pesquisa, li, ou foram lidos para mim, os procedimentos envolvidos, os possíveis riscos e benefícios da participação e esclareci todas as minhas dúvidas. Sei que posso me recusar a participar e retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me cause qualquer prejuízo, penalidade ou responsabilidade. Autorizo o uso dos dados de pesquisa sem que a minha identidade seja divulgada. Recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim e pelo Pesquisador Responsável.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2025

Nome do(a) participante: _____

Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE C – Modelo do Termo de Autorização para Uso de Áudio e Imagens




UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
 INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL - ~~PROEF~~

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E(OU) VOZ DO(A)
MENOR PARTICIPANTE DA PESQUISA**

Eu, _____
 (nome de responsável legal) responsável pelo
 aluno(a) _____ para
 fins de direito, autorizo o uso da imagem e/ou voz do(a) menor pela professor Marlon
 Torquato de Souza Mattos, realizadora da pesquisa intitulada “Usos e Apropriações dos
 Recursos Educacionais do ~~PROEF~~ em aulas de Educação Física”.

Estou ciente que as imagens e/ou voz poderão ser utilizadas de forma parcial ou
 total em diferentes meios de publicação e divulgação, tais como em eventos científicos
 diversos, apresentações audiovisuais, publicações em sites, redes sociais e divulgações
 comerciais ou não, em exposições e festivais com ou sem premiações remuneradas
 nacionais e internacionais, assim como disponibilizadas no banco de imagens e áudios
 resultante da pesquisa, e na Internet e em outras mídias futuras, desde que não se
 descaracterize seu vínculo com o projeto de pesquisa/extensão. A presente autorização
 abrange, exclusivamente, o uso descrito acima e deverá preservar o anonimato do
 participante. Qualquer outra forma de uso, deve ser por mim autorizada. O pesquisador
 responsável pela pesquisa, assegurou-me que serei livre para interromper a participação
 do aluno (a) a qualquer momento e solicitar a posse das imagens já realizadas. Todas as
 informações ficarão em lugar seguro e de acesso restrito a Universidade Federal Rural do
 Rio de Janeiro.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2025.

 Assinatura do(a) responsável

 Assinatura da pesquisador

APÊNDICE D – Carta de Apresentação



Seropédica-RJ, 26 de dezembro de 2024.

Para: Fundação Municipal de Educação de Niterói – FME

Assunto: Carta de Apresentação

A pesquisa intitulada "USOS E APROPRIAÇÕES DOS RECURSOS EDUCACIONAIS DO PROEF EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA" é coordenada pelo Professor Dr. Rodrigo Lema Del Rio Martins, do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino (DTPE), do Instituto de Educação (IE), com atuação na graduação em Educação Física no Mestrado em Educação Física da UFRRJ. O citado projeto está ligado a dissertação do discente MARLON TORQUATO DE SOUZA MATTOS (Matrícula na UFRRJ: 20241004641 e Matrícula na rede municipal:112379609), que está sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Esta pesquisa só será realizada após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Para tanto, necessita do aceite de sua realização no âmbito da Fundação Municipal de Educação (FME) da cidade Niterói-RJ. Agradecemos a acolhida ao pleito, aproveitamos a oportunidade para renovar os nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Documento assinado digitalmente
 RODRIGO LEMA DEL RIO MARTINS
Data: 26/12/2024 15:03:56-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Rodrigo Lema Del Rio Martins

SIAPE: 1690441

APÊNDICE E – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO RIO DE JANEIRO
(UFRRJ)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Usos e Apropriações dos recursos educacionais do ProEF em aulas de Educação Física.

Pesquisador: MARLON TORQUATO DE SOUZA MATTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 85698724.7.0000.0311

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.395.769

Apresentação do Projeto:

O pesquisador relata:

A partir da iniciativa do ProEB, surge a possibilidade da criação do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), com a missão de contribuir de maneira relevante para a qualificação e a formação do ensino da Educação Física, com intuito de oferecer um curso na área de concentração da Educação Física Escolar, que visasse contemplar as necessidades, tanto do trabalho cotidiano dos professores, quanto das suas próprias necessidades de desenvolvimento e valorização profissional.

O estudo em tela almeja compreender a potência dos Recursos Educacionais (RE) produzidos no ProEF como possibilidade de fortalecimento das práticas pedagógicas da Educação Física no currículo escolar. O delineamento metodológico pauta-se em um Estudo de Caso exploratório descritivo-interpretativo com abordagem qualitativa e caráter documental

direto que, na concepção de Yin (1984), lança mão de múltiplas fontes de evidência para investigar, em seu contexto natural, um fenômeno contemporâneo em situações que os limites entre contexto e fenômeno não são evidenciados. Em outras palavras, o autor explica que uma pesquisa para se caracterizar como um estudo de caso, deve surgir da vontade de compreender fenômenos sociais complexos, retendo características significativas e holísticas de eventos da vida real. Entende-se que só será possível inferir o desfecho da pesquisa após a análise dos dados que serão produzidos, pois são preceitos incorrentes a situação em apreço.

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar
Bairro: ZONA RURAL CEP: 23.897-000
UF: RJ Município: SEROPEDICA
Telefone: (21)2681-4749

E-mail: eticacep@ufrrj.br

UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO RIO DE JANEIRO
(UFRRJ)



Continuação do Parecer: 7.395.769

O pesquisador NÃO apresenta equipe de pesquisa.

O delineamento metodológico pauta-se em um Estudo de Caso exploratório descritivo-interpretativo com abordagem qualitativa e caráter documental direto que, na concepção de Yin (1984), lança mão de múltiplas fontes de evidência para investigar, em seu contexto natural, um fenômeno contemporâneo em situações que os limites entre contexto e fenômeno não são evidenciados. Em outras palavras, o autor explica que uma pesquisa para se caracterizar como um estudo de caso, deve surgir da vontade de compreender fenômenos sociais complexos, retendo características significativas e holísticas de eventos da vida real. Metodologia de análise:

Os participantes da pesquisa serão 45 crianças de uma turma de Pré Escola que são agrupadas, por idade, em Grupos de Referência (GREI), com idade entre cinco e seis anos e uma turma do 1º ano do ensino fundamental. A produção de dados será feita por meio de diferentes instrumentos, a saber. Observação participante, definida como [...] um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica (Minayo, 2015, p. 70). Registro das narrativas infantis utilizando brincadeira de entrevista que, para Farias (2021), possuem grande potencial para a comunicação com as crianças por entender como um momento lúdico em que elas brincam de responder a um conjunto de perguntas, simulando uma interação do tipo jornalística. Rodas de conversa, que constitui-se como excelente estratégia pedagógica de mediação promovendo a participação e escuta pelas vias do protagonismo infantil (Fávero, 2022). Produtos das ações com as crianças, entendido não como finalidade ilustrativa e utilitarista, mas sim na busca de entender o sentido comunicativo que a criança quis passar com essa linguagem (Lano, 2019). E registros fotográficos e de áudio para melhor ilustrar os resultados por meio da linguagem não verbal, possibilitando revisitar a captação real dos dados suprimindo as lacunas deixadas por outras formas de registros. Desse modo, é possível compor uma gama das múltiplas linguagens infantis (Ramirez, 2019). É importante frisar, que a escolha por mobilizar diferentes instrumento para a produção dos dados, se dá pela diversidade de formas de linguagem que as crianças apresentam, pois entende-se que instrumentos isolados não dão conta da totalidade do objeto dentro da complexidade do cotidiano escolar. Diante do exposto, para a análise dos dados pretende-se promover um diálogo com autores da Sociologia da Infância, tecendo relações entre os dados coletados com

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar
Bairro: ZONA RURAL CEP: 23.897-000
UF: RJ Município: SEROPEDICA
Telefone: (21)2681-4749

E-mail: eticacep@ufrrj.br

UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO RIO DE JANEIRO
(UFRRJ)



Continuação do Parecer: 7.395.769

as crianças e os pressupostos teóricos.

Desfecho primário:

Entende-se que só será possível inferir o desfecho da pesquisa após a análise dos dados que serão produzidos, pois são preceitos incorrentes a situação em apreço.

Os critérios de inclusão definidos para a definição de quais REs serão objeto do Estudo de Caso são: trabalhos que realizaram proposições pedagógicas para turmas da educação infantil e primeiro segmento do ensino fundamental por possuírem compatibilidade com as etapas de ensino em que o pesquisador deste estudo está inserido; sequências didáticas aplicadas na prática nos contextos escolares pesquisados, pois, possuem capacidade eferente de compartilhar as experiências adquiridas in loco, sendo passível de inspirar práticas docentes em outros cotidianos escolar; REs com no mínimo cinco e no máximo oito encontros didáticos, tendo em vista o tempo hábil da pesquisa em tela; estudos que apresentaram sequências didáticas de práticas corporais relativo a uma ou mais das seis unidades temáticas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), haja vista seu caráter normativo; ter sido produzido no último quadriênio avaliativo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nos anos de 2021 a 2024. Vale destacar que, mesmo após a aplicação dos critérios supracitados, há a possibilidade de persistir uma gama de REs habilitados para compor a pesquisa. Nesse caso, a seleção dos dois REs para serem objeto de análise em sua aplicação prática, se dará por conveniência do pesquisador, elegendo as práticas pedagógicas que tenham melhores condições de serem realizadas no contexto escolar, considerando a infraestrutura e os materiais disponíveis na unidade de ensino.

Objetivo da Pesquisa:

O proponente descreve como objetivos-

Objetivo Primário:

Compreender a potência dos Recursos Educacionais (RE) produzidos no ProEF como possibilidade de fortalecimento das práticas pedagógicas da Educação Física no currículo escolar.

Objetivo Secundário:

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar
Bairro: ZONA RURAL CEP: 23.897-000
UF: RJ Município: SEROPEDICA
Telefone: (21)2681-4749

E-mail: eticacep@ufrrj.br

UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO RIO DE JANEIRO
(UFRRJ)



Continuação do Parecer: 7.395.769

Mapear os Recursos Educacionais produzidos no âmbito ProEF direcionados para o ensino das seis unidades temáticas previstas pela BNCC.

Diferenciar os Recursos Educacionais produzidos por egressos do ProEF por segmento/etapa educacional.

Analisar a capacidade de aplicação desses produtos em outros contextos escolares. Desenvolver um aplicativo para dispositivos eletrônicos com os Recursos Educacionais produzidos no ProEF e replicados com êxito em um contexto escolar diferente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O proponente descreve, sobre

Riscos:

Os riscos para os participantes em pesquisas como essa são pequenos, porém podem causar, sem a intenção, algum tipo de desconforto e/ou situações de vergonha com a prática corporal que será realizada, stress e/ou cansaço físico. Os participantes, bem como seus responsáveis, estarão cientes da plena liberdade para desistir da pesquisa em questão, a qualquer momento que desejarem, sem nenhuma obrigatoriedade de explicar o motivo pelo qual deseja não mais participar. Em caso de desistência, as crianças permanecerão realizando as atividades curriculares obrigatórias, mas não estarão mais tendo sua participação documentada, para posterior análise dos professor-pesquisador. Vale destacar que, havendo a necessidade, poderão ser encaminhados para serviço de saúde especializado, com assistência por parte da equipe responsável pela pesquisa, tendo acompanhamento semanal via contato telefônico, email e/ou whatsapp, para verificação das condições de saúde física e mental do aluno.

Benefícios:

Entende-se que os Participantes desta pesquisa poderão elevar a autoestima e melhorar os relacionamentos interpessoais. Acredita-se que este estudo pode contribuir para ampliação de atitudes e comportamentos éticos aceitos socialmente, como respeitar direito dos outros, participar, assumir responsabilidades e trabalhar com autonomia. Além de ter experiências ricas que contribuam para um olhar mais claro sobre o que se faz com aquilo que se aprende nas aulas de Educação Física. Entende-se também que essa pesquisa pode contribuir para o aprofundamento dos estudos sobre a Educação Física com a Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, compreendendo as crianças como seres autônomos e protagonistas do processo de ensino aprendizagem.

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar
Bairro: ZONA RURAL CEP: 23.897-000
UF: RJ Município: SEROPEDICA
Telefone: (21)2681-4749

E-mail: eticacep@ufrrj.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO RIO DE JANEIRO
(UFRRJ)**



Continuação do Parecer: 7.395.769

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se da Versão 1 que entrará em vigência, com participação de 17 estudantes de uma Turma da Educação Infantil e 28 de uma Turma do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

O pesquisador NÃO apresenta equipe de pesquisa nas informações básicas do projeto, mas faz referência ao orientador do estudo, Professor Dr. Rodrigo Lema nos devidos termos anexados (TAI, TCLE e TALE). O protocolo de pesquisa apresentado possui os elementos necessários à apreciação ética.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos apresentados no protocolo de pesquisa pelo proponente não possuem pendência, segundo as normas vigentes.

Recomendações:

Recomenda-se que o pesquisador acompanhe a tramitação do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil com regularidade, atentando-se às diferentes fases do processo e seus prazos:

- a) quando da pendência, o pesquisador terá até 30 dias para responder às demandas e relatoria;
- b) quando da aprovação, o pesquisador deverá submeter relatórios parciais a cada semestre;
- c) quando da necessidade de emendas ou notificações no projeto, consultar a Norma Operacional 001/2013 - Procedimentos para Submissão e Tramitação de Projetos.
- d) quando da finalização do projeto, submeter relatório final.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As adequações às RESOLUÇÕES Nº 466 de 12 de dezembro de 2012 e Nº 510 de 24 de maio de 2016, foram plenamente atendidas pelo pesquisador.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2480837.pdf	30/12/2024 12:23:39		Aceito

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar
 Bairro: ZONA RURAL CEP: 23.897-000
 UF: RJ Município: SEROPEDICA
 Telefone: (21)2681-4749 E-mail: eticacep@ufrrj.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO RIO DE JANEIRO
(UFRRJ)**



Continuação do Parecer: 7.395.769

Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Marlon_Torquato_de_Souza_Mattosassinado.pdf	30/12/2024 12:21:06	MARLON TORQUATO DE SOUZA MATTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_MarlonTorquatodeSouzaMattos.docx	28/12/2024 21:56:49	MARLON TORQUATO DE SOUZA MATTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_anuencia_Pesquisa_MarlonTorquato.pdf	28/12/2024 21:54:35	MARLON TORQUATO DE SOUZA MATTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoUsodeimagem_Pesquisa_MarlonMattos.docx	28/12/2024 21:48:33	MARLON TORQUATO DE SOUZA MATTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Pesquisa_MarlonMattos.docx	28/12/2024 21:46:24	MARLON TORQUATO DE SOUZA MATTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Pesquisa_MarlonMattos.docx	28/12/2024 21:45:26	MARLON TORQUATO DE SOUZA MATTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Avaliação da CONEP:

Não

SEROPEDICA, 19 de Fevereiro de 2025

Assinado por:
Valeria Nascimento Lebeis Pires
(Coordenador(a))

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar
Bairro: ZONA RURAL CEP: 23.897-000
UF: RJ Município: SEROPEDICA
Telefone: (21)2681-4749

E-mail: eticacep@ufrrj.br

APÊNDICE F – Termo de Anuência**NITERÓI**
SEMPRE À FRENTE

Educação

Núcleo de Estágio - NEST

**TERMO DE ANUÊNCIA**

Declaramos, para os devidos fins, que a Fundação Municipal de Educação de Niterói - FME vem formalizar Termo de Anuência com a Universidade Federal Rural Do Rio de Janeiro (UFRRJ) para o desenvolvimento da pesquisa de mestrado intitulada: **“Usos e Apropriações dos Recursos Educacionais do ProEF em aulas de Educação Física”**, sob orientação do Prof. Rodrigo Lema Del Rio Martins, com previsão de 1 ano, junto à Escola Municipal Vila Costa Monteiro, da Rede Municipal de Educação de Niterói.

Declaramos ainda, que as partes, (UFRRJ, Marlon Torquato De Souza Mattos e FME) assumem o compromisso de cumprirem as Resoluções sobre éticas em pesquisa no Brasil, em especial as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que dispõe sobre a ética em pesquisa com humanos de nº 466/2012, nº 510/2016, como também, a Lei Geral de Proteção de Dados de nº 13.709/2018.

Ressaltamos que a FME dispõe da infraestrutura necessária para garantia da realização da pesquisa, autorizando a sua execução.

Nestes termos, firmamos o presente.

Niterói, 27 de dezembro de 2024


Clementina Maria Silva Soares
Professora
Mat. 234.323-4

CONCEDENTE

APÊNDICE G – Parecer dos Professores sobre o aplicativo *Chão da Quadra do ProEF*

Professor 1
Titulação: Licenciatura; Bacharel e Pós-graduação. Tempo de formado/a: 13 anos. Rede de ensino em que trabalha: Rede Municipal de Macaé. Sexo: Masculino.
Pergunta: Quais são suas impressões sobre a utilização e funcionalidade do aplicativo? E o que poderia ser melhorado? Resposta: O aplicativo é uma excelente iniciativa que será um aporte para professores de Educação Física de todo o país. Ter um lugar onde possamos consultar informações, como as universidades em que está acontecendo o ProEF, além de alguns recursos educacionais, é, sem dúvida, um fator facilitador na vida de todos os professores de Educação Física. Obviamente, a plataforma ainda precisa tornar-se mais robusta e rica em informações.
Professor 2
Titulação: Licenciatura e bacharel em Educação Física. Tempo de formado/a: 4 anos. Rede de ensino em que trabalha: São João de Meriti. Sexo: Feminino.
Pergunta: Quais são suas impressões sobre a utilização e funcionalidade do aplicativo? E o que poderia ser melhorado? Resposta: O aplicativo "chão de quadra" oferece ao professor de Educação Física vários conteúdos, informações e atividades com textos e imagens. Tudo em um só lugar, facilitando nossas pesquisas e até estudos para elaborar o planejamento. A única sugestão que eu tenho para o aplicativo, é que seria válido ter vídeos também para melhorar ainda mais o aplicativo.
Professor 3
Titulação: Professor Especialista em Educação Física Escolar e Psicomotricidade. Tempo de formado/a: 16 anos. Rede de ensino em que trabalha: Prefeitura Municipal de Iguaba Grande e Cachoeiras de Macacu. Sexo: Masculino.

Pergunta: Quais são suas impressões sobre a utilização e funcionalidade do aplicativo? E o que poderia ser melhorado?

Resposta: A navegação pelo aplicativo é realizada de forma muito simples e prática, possibilitando o acesso tanto aos sites das instituições que possuem convênio com o PROEF nacional como o acesso direto aos recursos educacionais fruto das dissertações produzidas no programa. Não há dúvida da contribuição deste aplicativo para a engrandecimento da prática pedagógica, uma vez que, o recurso educacional já se configura como ferramenta e subsídio para os professores do chão da escola, sobretudo pela disponibilidade de acesso a estes recursos.