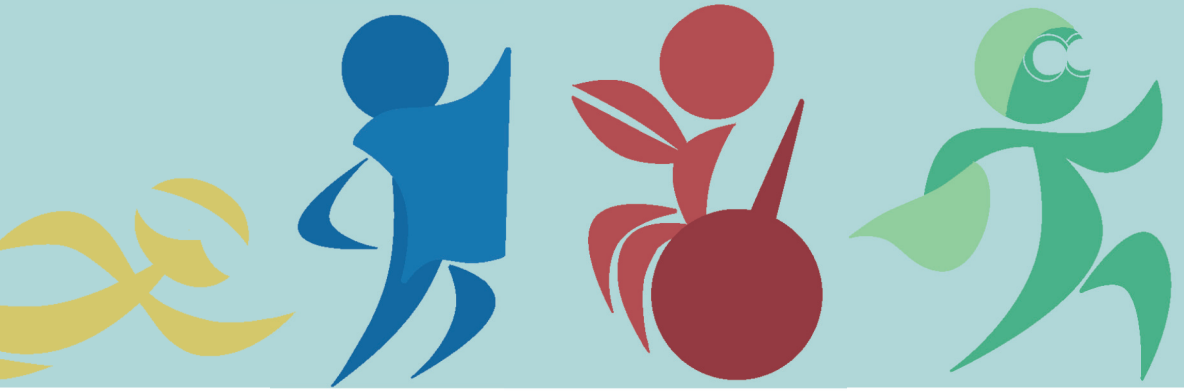
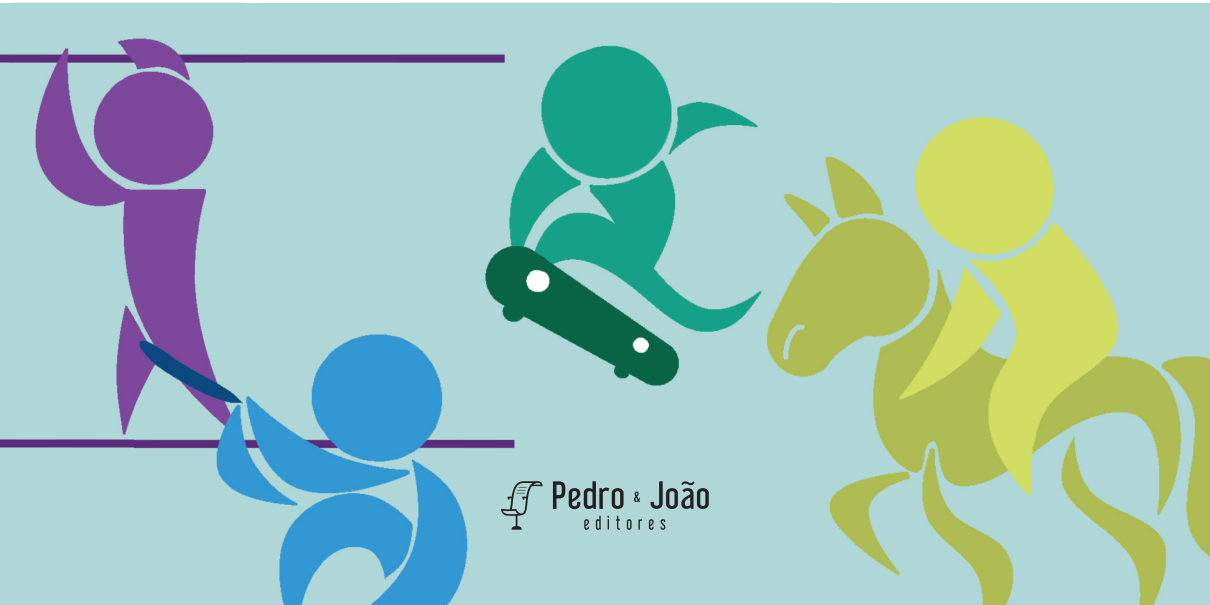


Organizadores
Fabiane Frota da Rocha Morgado
Rodrigo Lema Del Rio Martins



Vivências formativas no
PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA:
práticas pedagógicas na escola
pública



Vivências formativas no PIBID
Educação Física: práticas
pedagógicas na escola pública



Pedro & João
editores

Financiamento:

Esta obra foi financiada com recursos do Programa de Qualificação Institucional (PQI), por meio do Edital n.º 01/2026 de Auxílio ao Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Realização:



Apoio:



**Fabiane Frota da Rocha Morgado
Rodrigo Lema Del Rio Martins
(Organizadores)**

**Vivências formativas no PIBID
Educação Física: práticas
pedagógicas na escola pública**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Fabiane Frota da Rocha Morgado; Rodrigo Lema Del Rio Martins [Orgs.]

Vivências formativas no PIBID Educação Física: práticas pedagógicas na escola pública. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 196p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2870-9 [Impresso]

978-65-265-2869-3 [Digital]

1. Docência. 2. Formação Docente. 3. Política Pública. 4. Cultura Corporal.
I. Título.

CDD – 370

Capa: Míthia Cavalheiro Costa com finalização técnica de Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editor: Valdemir Miotello

Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2026

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
<i>Amparo Villa Cupolillo</i>	
APRESENTAÇÃO	13
<i>Fabiane Frota da Rocha Morgado, Rodrigo Lema Del Rio Martins</i>	
PARTE I — PIBID E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
1. VIVÊNCIAS E APRENDIZADOS DO PIBID: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	19
<i>Ana Késia Motta dos Santos, Jaqueline de Farias Muniz, Miguel Ataíde Pinto da Costa, Fabiane Frota da Rocha Morgado</i>	
2. A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ALÉM DAS AULAS EM QUADRA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	31
<i>Letícia da Fonseca Oliveira, Kauã Conceição Barreto Moutinho, Aparecida Letícia Oliveira Mota da Silva, Rodrigo Lema Del Rio Martins</i>	
3. O PIBID COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO PEDRO II – CAMPUS REALENGO	45
<i>Amanda Saraiva Batista, Cauã Assis Oliveira de Souza, Miguel Ataíde Pinto da Costa, Fabiane Frota da Rocha Morgado</i>	

4. IMAGEM CORPORAL NO CONTEXTO DE UMA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PROPOSTA PEDAGÓGICA ARTICULADA NA FORMAÇÃO DOCENTE 65

Artur da Conceição Alves Pereira, Kaique da Silva Carneiro, Miguel Ataíde Pinto da Costa, Fabiane Frota da Rocha Morgado

PARTE II — INCLUSÃO, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO PARA TODOS

5. ESTRATÉGIAS DE AULAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DO PIBID/UFRRJ 79

Alana Luiza Guedes Barbosa Comiano, Stela Monique da Silva Machado, Miguel Ataíde Pinto da Costa, Fabiane Frota da Rocha Morgado

6. RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EQUOTERAPIA: PROCESSO DE DESSENSIBILIZAÇÃO DE UM ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA 97

Emanoel Higo da Silva, Beatriz Nascimento de Andrade, Carlos Henrique Pereira de Araujo, Lucas Rodrigues dos Santos, Aparecida Letícia Oliveira Mota da Silva, José Ricardo da Silva Ramos

PARTE III — PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NO CONTEXTO ESCOLAR

7. VIVÊNCIAS COM PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 113

Carina Pimentel Saldanha de Jesus, Daniel da Silva Januário, Aparecida Letícia Oliveira Mota da Silva, Rodrigo Lema Del Rio Martins

8. A INSERÇÃO DAS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NO ENSINO MÉDIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DO PIBID	129
<i>Maria Eduarda de Oliveira Vieira, Agatha Beatriz Nobrega Moreira, Thaiane Cavalcanti Couto, Rodrigo Lema Del Rio Martins</i>	
9. PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID/UFRRJ	145
<i>Khelly Christynne da Silva Rodrigues, Jonatas Lucas Carneiro, Thaiane Cavalcanti Couto, Rodrigo Lema Del Rio Martins</i>	
10. RELATO DE EXPERIÊNCIAS NO PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFRRJ: ABORDAGEM DA MODALIDADE PARKOUR NO ENSINO MÉDIO	159
<i>Danuzza Moreira da Silva, Kayo Jorge Lopes Nunes, Thaiane Cavalcanti Couto, Rodrigo Lema Del Rio Martins</i>	
11. SKATE, SLACKLINE E PARKOUR NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS DO PIBID/UFRRJ NA EDUCAÇÃO FÍSICA	173
<i>Lucas Gabriel Gonçalves Quaresma, Manoella Barros Jacinto Alves, Thaiane Cavalcanti Couto, Rodrigo Lema Del Rio Martins</i>	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	189

PREFÁCIO

Há mais de 50 anos, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) vem envidando esforços no sentido de refletir e atuar na formação de professores, de modo a entregar à sociedade brasileira professores com alto grau de comprometimento com a educação e com o avanço social, cultural e político da população. Enfrentando corajosamente um dos maiores desafios históricos da formação deste profissional, qual seja, a relação entre a teoria e a prática, os cursos de Licenciatura do país e, mais especificamente, os da UFRRJ têm buscado ao longo dos anos aprofundar estudos e discussões no sentido de aproximarem essas duas dimensões ainda durante o processo formativo inicial.

É verdade que nas Instituições de Ensino Superior brasileiras a organização por departamentos, faculdades e institutos tem erguido barreiras invisíveis, mas persistentes, gerando fragmentação de componentes curriculares e dificultando o diálogo entre as diversas unidades acadêmicas. Os diferentes saberes necessários à formação docente, encontram-se, neste modelo conhecido como “três mais um” (três anos de formação teórica e um de prática pedagógica), dispersos e desconectados entre si, comprometendo a formação de uma identidade docente desde o início do curso.

Assim, embora tenhamos que admitir que o modelo institucional algumas vezes fragilize os avanços possíveis, muitas têm sido as tentativas de sua superação, desde legislações nacionais até investidas internas que fizeram e fazem prosseguir um caminho de superação do que se compreende historicamente como teoria e como prática na formação docente, a partir, especialmente, do conceito de práxis, oriundo das teorias críticas.

No que se refere especificamente à Licenciatura em Educação Física da UFRRJ, é fato dizer que, diferente da maioria das demais Licenciaturas da Instituição, sua origem, há exatos 50 anos, teve

vinculação ao Instituto de Educação, favorecendo muito o diálogo entre as unidades acadêmico-institucionais responsáveis pela formação dos estudantes. Tendo no Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino o foco da formação pedagógica, os estudantes desta Licenciatura sempre tiveram, de alguma forma, conteúdos do campo pedagógico desde o início de seu curso. Mas, ainda assim, o sentimento de despreparo didático-pedagógico foi/é uma realidade presente entre os estudantes ao final da formação.

Muito embora o sentimento dos estudantes ainda denuncie que não superamos as contradições entre a teoria e a prática na formação, o fato desta Licenciatura ter suas duas principais unidades acadêmicas no interior do mesmo Instituto (o Departamento de Educação Física e Desportos - DEFD e o Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino - DTPE), favoreceu e favorece enormemente o diálogo e as conexões dos conteúdos desenvolvidos no processo formativo dos estudantes, visando a construção da identidade docente desde o início do curso. Porém, a força histórica conceitual ainda nos instiga a avançar na compreensão e na atuação de uma práxis que permita superarmos a compreensão dual entre teoria e prática.

Demonstrando grande sensibilidade com os desafios da formação de professores para a Educação Básica, o Ministério da Educação criou, em 2007, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), consolidado como um pilar da Política Nacional de Formação de Professores.

O núcleo desta iniciativa reside no estreitamento da relação entre a educação superior e a educação básica, o que, no limite, nos indica mais uma investida na direção da integração entre teoria e prática. Ao integrar as duas dimensões apartadas historicamente nos cursos de formação de professores, o programa não apenas reformula conceitualmente a formação inicial e continuada, mas propõe um sistema de ensino mais articulado, ajudando sensivelmente nas tentativas de construção de diversas possibilidades de práxis pedagógicas.

Os objetivos do Programa variam desde a inserção do licenciando no cotidiano escolar à mobilização de professores da rede pública como coformadores, incitando as universidades e as escolas das redes públicas a criarem espaços formativos como lugares não fixados, ou melhor, como entre-lugares (BHABHA, 1998), híbridos e ambivalentes, atravessados por consensos e conflitos, onde há circularidades de diferentes expressões culturais e de muitas possibilidades de intervenção.

Desde que a Licenciatura em Educação Física da UFRRJ aderiu ao PIBID, em 2011, o diálogo entre as duas principais unidades acadêmicas na formação de professores de Educação Física (DEFD e DTPE) estreitou-se bastante, além de ser visível o amadurecimento dos estudantes e dos docentes envolvidos, alargando-se as possibilidades e os aprofundamentos reflexivos acerca das questões que envolvem a atuação de professores no ensino superior e na Educação Básica. Desde a produção de metodologias inovadoras, passando pela institucionalização de grupos de discussão, pela participação e organização de diferentes eventos acadêmicos, pela escrita de trabalhos e artigos científicos até a formulação de concepções próprias acerca de suas próprias identidades docentes, o PIBID tem proporcionado aos estudantes em formação inicial e aos docentes do magistério superior e da Educação Básica um espaço híbrido em que o ensinar e o aprender funcionam de forma conectada, oferecendo a quem dele pode usufruir o sentimento de que, verdadeiramente, não é possível ensinar sem aprender e sem ser tocado afetiva e intelectualmente pelo “outro”.

Muito além de apenas mais um programa de governo para a formação de professores, o PIBID, especificamente, o desenvolvido pela Educação Física na UFRRJ, representa um esforço coletivo para construir pontes. Este livro convida o leitor a percorrer os caminhos onde o saber acadêmico encontra o fazer pedagógico, criando e recriando entre-lugares de formação inicial e continuada, numa conexão vital, visando a construção e reconstrução da identidade docente.

O PIBID demonstra sensibilidade às carências do ensino ao transformar a realidade das escolas públicas em espaços híbridos de formação buscando intervir, construir, inventar, criar, reconstruir, gerar, conceber, elaborar e fabricar tempos outros de compartilhamento de propostas educacionais. Ao priorizar a inserção de estudantes em formação no cotidiano escolar e a valorização dos professores da rede como mentores junto aos professores das universidades, o programa ataca o coração de um dilema persistente: a distância entre o discurso da universidade e a prática de chão de escola, ou ainda, a diferenciação entre a teoria e a prática na formação de professores. As páginas a seguir testemunham essa conexão. Os capítulos, escritos a partir do relato das experiências vivenciadas por cada grupo de estudantes junto aos professores e estudantes das escolas parceiras e ainda com os professores orientadores da universidade expõe, de forma belíssima, as escolhas pedagógicas e metodológicas de intervenção, acionando potencialidades que visam suprimir o distanciamento entre teoria e a prática na busca por uma genuína práxis pedagógica. Este não é um objetivo qualquer, mas o alicerce para uma formação inicial e continuada de professores que mire efetivamente no comprometimento com a qualidade social, cultural e política da educação, numa perspectiva coletiva, inovadora e partilhada.

Boa leitura! E que ela inspire o leitor a continuar indagando e investigando o universo de uma educação que verdadeiramente seja libertadora, autônoma e humana.

Amparo Villa Cupolillo

Professora Titular e aposentada da Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro (UFRRJ)

Professora Colaboradora do Programa de Pós Graduação Strito Sensu
em Educação Agrícola e do Programa de Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional (ProEF) da UFRRJ
Currículo Lattes

APRESENTAÇÃO

A presente obra reúne um conjunto de relatos de experiência produzidos no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), durante o período de julho de 2025 a fevereiro de 2026, em escolas da rede municipal e federal de ensino do estado do Rio de Janeiro. Os relatos foram redigidos por estudantes de licenciatura em Educação Física da UFRRJ, professores(as) de escolas públicas de Seropédica, Bangu e Realengo e docentes da UFRRJ. Ao congregar as diferentes vozes desses atores, este livro se configura como um potente espaço de socialização de práticas, saberes e reflexões construídas na interface entre universidade e escola.

O PIBID tem se afirmado, nas últimas décadas, como uma política pública fundamental para a qualificação da formação docente no Brasil, ao possibilitar a inserção sistematizada de estudantes de licenciatura no cotidiano das escolas públicas. É nesse contexto que os relatos aqui apresentados, organizados em 11 capítulos, destacam diversificadas experiências vividas, bem como o caráter formativo dessas vivências, marcadas pelo diálogo entre teoria e prática, pela problematização do fazer pedagógico e pela construção coletiva do conhecimento.

O conjunto de capítulos da presente obra compõe suas três partes temáticas, que dialogam entre si e permitem ao(à) leitor(a) percorrer diferentes dimensões da formação e da prática pedagógica em Educação Física.

A Parte I, *PIBID e a formação de professores de Educação Física*, reúne textos que destacam o papel do programa na formação de professores, ressaltando processos de inserção no contexto escolar, construção da identidade docente e aprendizagens decorrentes da vivência pedagógica. Os capítulos dessa seção enfatizam o PIBID como espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática,

contribuindo para o desenvolvimento profissional dos(as) licenciandos(as).

A Parte II, *Inclusão, diversidade e educação para todos*, congrega experiências que problematizam o ensino da Educação Física a partir da perspectiva inclusiva. Nesta seção, são apresentadas estratégias pedagógicas que enfocam a participação de todos(as) estudantes, bem como reflexões sobre temas relevantes que atravessam o cotidiano escolar, ampliando o olhar sobre a prática docente e potencializando a compreensão de que as diferenças devem ser reconhecidas e valorizadas no processo educativo.

Por fim, a Parte III, *Práticas corporais de aventura no contexto escolar*, reúne capítulos que exploram a inserção das Aventuras (urbanas e na natureza) no currículo da Educação Física escolar. Os textos destacam os desafios, mas, sobretudo, as possibilidades para a abordagem desse conjunto de práticas corporais que surgem com mais força para a Educação Física escolar após a promulgação da Base Nacional Comum Curricular. Os textos destacam o ensino das experiências e os interesses dos estudantes, especialmente no diálogo com as culturas juvenis.

A diversidade temática observada no conjunto dessas três partes reflete nosso compromisso com uma Educação Física crítica, emancipatória, plural, inclusiva e sensível às demandas sociais e educacionais do tempo presente. Compromisso esse assumido desde que ingressamos nessa mesma Universidade, no início deste século, enquanto graduanda e graduando do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física. E que tem sido aprimorado ao longo do tempo, particularmente, dos últimos anos, a partir de nosso retorno à instituição enquanto docentes e de nosso envolvimento em diferentes ações institucionais no contexto do ensino, da pesquisa, extensão e gestão, com destaque especial à coordenação do PIBID Educação Física.

Coordenar esse potente programa nos viabilizou, além da experiência formativa singular oriunda do processo de acompanhamento da inserção dos(as) licenciandos(as) no cotidiano escolar, a possibilidade de contribuir para o avanço na produção

do conhecimento no campo da docência em Educação Física, por meio da organização da presente obra. A sistematização e a análise das práticas desenvolvidas no PIBID resultaram no conjunto deste livro, o que consideramos de ampla relevância acadêmica, profissional e social, ao articular formação, pesquisa e intervenção pedagógica em diálogo permanente com a escola pública.

Ademais, ao valorizar os relatos de experiência como produção de conhecimento, este livro reafirma a escola como um espaço legítimo de investigação e criação pedagógica. Mais do que descrever práticas, os textos aqui reunidos analisam, problematizam e ressignificam as ações desenvolvidas, contribuindo para o avanço das discussões no campo da Educação Física e da formação de professores.

Assim, esperamos que esta obra possa inspirar estudantes de licenciatura, professores(as) da Educação Básica e pesquisadores(as), fomentando reflexões críticas sobre o ensino da Educação Física e fortalecendo o compromisso com uma educação pública de qualidade, socialmente referenciada e comprometida com a formação integral dos sujeitos.

Por fim, destacamos o papel fundamental das escolas parceiras, dos(as) professores(as) supervisores(as) e dos(as) estudantes participantes do PIBID, cujas experiências e engajamento tornaram possível a concretização deste trabalho. A todas e todos, nosso reconhecimento e agradecimento.

Àqueles que por aqui se *aventurarem*, desejamos proveitosa leitura!

Fabiane Frota da Rocha Morgado
Rodrigo Lema Del Rio Martins
(Organizadores)

PARTE I

PIBID E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

VIVÊNCIAS E APRENDIZADOS DO PIBID: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Ana Késia Motta dos Santos
Jaqueline de Farias Muniz
Miguel Ataíde Pinto da Costa
Fabiane Frota da Rocha Morgado

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) se constitui como uma política pública voltada à valorização da formação inicial de professores, promovendo a aproximação entre universidade e escola básica (CAPES, 2024). Ao inserir precocemente os licenciandos no cotidiano escolar, o programa favorece a articulação entre teoria, prática, ensino e pesquisa, contribuindo para a construção da identidade docente (Morgado, Martins, 2026).

Nos cursos de licenciatura, ainda é recorrente a predominância de componentes curriculares teóricos, o que, muitas vezes, limita a compreensão da complexidade do exercício profissional. Nesse sentido, a inserção em contextos reais de ensino permite ao futuro professor desenvolver competências pedagógicas, relacionais e reflexivas, ampliando sua compreensão sobre os desafios do trabalho docente.

Conforme Noronha, Noronha e Abreu (2006), as instituições de ensino superior devem intensificar a inserção dos licenciandos no campo de atuação profissional, de modo que estes possam investigar, compreender e refletir criticamente sobre a realidade escolar e o trabalho docente. Nessa perspectiva, este capítulo apresenta as vivências e aprendizagens de duas licenciandas em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

(UFRRJ), participantes do PIBID, no Colégio Pedro II – Campus Realengo II.

Metodologia

Este estudo se caracteriza como um relato de experiência, de abordagem qualitativa, desenvolvido a partir das experiências vivenciadas por duas licenciandas em Educação Física da UFRRJ, no ano letivo de 2025, no âmbito do PIBID, no Colégio Pedro II – Campus Realengo II. As atividades envolveram turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, contemplaram momentos de observação participante, apoio às aulas regulares de Educação Física, participação em eventos institucionais e reuniões pedagógicas.

Os registros das experiências foram realizados por meio de diário de campo, anotações reflexivas e discussões coletivas, sendo posteriormente analisados de forma interpretativa, com o objetivo de identificar aprendizagens, desafios e contribuições do programa para a formação docente.

Experiência com o PIBID e a escola: perspectivas das licenciandas em Educação Física da UFRRJ

Impressões da Escola

Nossas primeiras impressões sobre o Colégio Pedro II foram relacionadas à complexidade do ensino que a escola entrega, especialmente, por apresentar um currículo que demonstra uma ruptura dos paradigmas tradicionais da Educação Física, que usualmente preconizam concepções tecnicista, biologicista e esportivista. A perspectiva curricular do Colégio é de orientação cultural, voltada à ampliação da compreensão crítica dos estudantes sobre a cultura corporal (COLÉGIO PEDRO II, 2018).

Em complemento, outro aspecto que nos chamou atenção é relacionado à infraestrutura e aos recursos didático e pedagógicos

para Educação Física, que são vastos, contando com muitos espaços e materiais, não somente para os professores, mas também para os alunos. Diante disso, é perceptível que a diversidade das aulas e a qualidade com que são conduzidas, tal como observamos, podem estar também relacionadas à essa estrutura robusta que a escola apresenta em termos de espaços para aulas e materiais didáticos e pedagógicos.

Imagem 1 – Frente do Colégio Pedro II - Campus Realengo II



Fonte: Arquivo Pessoal (2025)

Em relação à Educação Física, a escola oferece um complexo desportivo estruturado com quadras, campo de futebol, piscina para natação e uma diversidade de materiais (bolas para esportes em geral, cones, cordas, redes...) que possibilitam ao professor a oportunidade de ofertar aulas diferenciadas que favorecem o enriquecimento do conhecimento dos alunos. Desse modo, ensinar bem é criar a oportunidades de experiências diversificadas no conteúdo.

Imagem 2 – Piscina do Colégio Pedro II - Campus Realengo II



Fonte: Arquivo Pessoal (2025)

A Importância do PIBID para a formação docente

O PIBID tem se configurado como uma importante oportunidade para que possamos experimentar coisas novas, conhecer novos lugares, buscar conhecimento e promover o sentimento de segurança e pertencimento, visto que, antes do programa, a docência nos era um conceito abstrato. Segundo Freire (2001), “não existe ensinar sem aprender”. A oportunidade de errar em um ambiente seguro e supervisionado foi fundamental para trabalhar nosso reconhecido medo do futuro com o entendimento de que ser professora é ser paciente em um processo contínuo de aprender com a escola enquanto se ensina. Por isso, “[...] a identidade docente não é um dado inerte, pronto e acabado, mas um processo que vai aos poucos se constituindo, sendo modelada, modificada e produzida ao longo das trajetórias profissionais” (Teixeira, 2009, p. 34).

Eventos e vivências

Jogos Intercampi

Dentre as diversas vivências proporcionadas pelo planejamento do departamento de Educação Física do Colégio Pedro II que pudemos experimentar no PIBID, uma delas chamou nossa atenção: os Jogos Intercampi. Esses jogos configuram uma proposta de ensino realizada com a finalidade de promover jogos e práticas esportivas para diversas faixas etárias em um evento que vai além da ideia da competição, representando um encontro de histórias, culturas e identidades, celebrando a cultura corporal, a diversidade e o respeito. Nos dias 11 de outubro e 01 de novembro de 2025, foram realizados os Jogos Intercampi nos Campus Realengo II e São Cristóvão, respectivamente (COLÉGIO PEDRO II, 2025).

Em Realengo II, foram ofertadas as modalidades de basquetebol, cabo de guerra, natação, futebol *society*, *goalball*, voleibol e queimado para o Ensino Fundamental II (8º e 9º anos) e Ensino Médio. Vale ressaltar que todas as modalidades tinham caráter misto, ou seja, as equipes eram compostas por meninos e meninas, obrigatoriamente. Buscavam também a interação de todos os públicos.

No futebol *society*, por exemplo, foram adotadas algumas estratégias para ampliar a participação do público feminino na modalidade. Segundo Faria Júnior (1995), a pouca participação das mulheres na prática do futebol ocorreu devido aos estereótipos que permeiam esse campo e a falta de oportunidades nas aulas de Educação Física. Algumas estratégias utilizadas para mediar essa questão foram: a equipe só poderia participar com a presença do público feminino; as meninas não podiam ficar fora do jogo, ou seja, na reserva; o jogo só acontecia com a presença de duas meninas em campo; o objetivo principal era a participação de todos.

Imagem 3 – Campo de Futebol do Colégio Pedro II - Campus Realengo II



Fonte: Arquivo Pessoal (2025)

No Campus São Cristóvão, envolveram-se múltiplos espaços esportivos do colégio, pois foram ofertadas modalidades esportivas, jogos e oficinas pedagógicas. O evento contou com natação, xadrez, atletismo e jogos coletivos, além de oficinas de danças urbanas, jongo e jogos indígenas, atendendo alunos do 3º ao 7º ano do Ensino Fundamental.

Apesar da competição ser tratada como um desafio pedagógico, a sua relação nos Jogos Intercampi do campus foi retratada de uma maneira integradora e inclusiva, priorizando o espírito de cooperação em detrimento da rivalidade. Essa condução permitiu que as modalidades ofertadas fossem vivenciadas como momentos de lazer e com impacto social, superando essa barreira. O caráter integrador ficou nítido na natação: a organização das raia de equipes foi responsável por integrar alunos de distintos polos para que não houvesse risco de distanciamento entre campus. Portanto, mesclar os polos na mesma equipe fortaleceu a convivência e a cooperação, indo ao encontro do que defende Arribas (2002), que aponta que atividades aquáticas ampliam as formas de interação.

Imagem 4 – Piscina do Colégio Pedro II - Campus São Cristóvão



Fonte: Arquivo Pessoal (2025)

Nesse contexto, compreende-se que o papel do professor de Educação Física vai além de ensinar técnicas ou ganhar medalhas para a escola, mas como um agente transformador da sociedade, promovendo o respeito, a cooperação com o desconhecido e, sem dúvidas, o sentimento de pertencimento que consegue despertar nos alunos naquela competição/esporte.

Assim, concordamos com Costa (2019, p. 146) quando destaca:

o jogo de regras contribui na perspectiva da socialização do sujeito, facilitando a compreensão de relações mais amplas na sua vida. Essas regras vão sendo aprendidas e (re)significadas. Esse comprometimento da criança com o jogo e do jogo com a criança é fundamental no processo de escolarização.

A Docência na Prática: Ensino Fundamental II

Ao exercer as atividades do PIBID no Ensino Fundamental II, foi possível desconstruir mitos prévios que permeavam nosso imaginário, que associavam essa etapa de ensino à indisciplina que, de certo modo, provocaria dificuldade de manejo das aulas e

insegurança de atuar como docente. Estes estereótipos eram usualmente retratados por colegas de graduação que não tiveram boas experiências no âmbito educacional com esse nível de ensino. No entanto, ao experienciar as atividades do PIBID no colégio e entender que cada escola apresenta a sua particularidade, foi possível identificar a realidade do chão da escola. No Colégio Pedro II, onde atuamos como pibidianas, as turmas foram muito participativas, apresentavam boa cooperação e nos respeitavam, bem como ao professor, tornando o ambiente favorável para troca de saberes e para um processo efetivo de ensino e aprendizagem.

Subsidiando nossas reflexões, Tardif (2004, p.268) ressalta:

[...] os alunos são seres humanos cujo assentimento e cooperação devem ser obtidos para que aprendam e para que o clima da sala de aula seja impregnado de tolerância e de respeito pelos outros. Embora seja possível manter os alunos fisicamente presos numa sala de aula, não se pode forçá-los a aprender. Para que aprendam, eles mesmos devem, de uma maneira ou de outra, aceitar entrar num processo de aprendizagem.

Reflexões e aprendizados

Contribuições do PIBID

A participação no PIBID Educação Física da UFRRJ nos possibilitou a construção da identidade docente, estabelecendo uma relação de segurança para exercer a função de professora e de pertencimento, pois, antes de nossa participação neste subprojeto, a docência era um conceito abstrato para nós, novo e cheio de incertezas. Essa participação foi a primeira experiência docente que vivenciamos fora da universidade, e a consideramos amplamente diferente dos conhecimentos adquiridos em livros ou artigos, além de valorosa e potente em nossa formação.

As contribuições do PIBID foram além dos conhecimentos pedagógicos, gerando realizações pessoais que são fundamentais para o exercício da profissão. Com isso, foi possível nos tornar mais

aptas para ministrar aulas, seguir o planejamento com mais responsabilidade, entender a complexidade da profissão e o prazer por ensinar. É preciso destacar que adquirir amparo emocional para lidar com as adversidades da realidade do chão da escola foi um fator que a faculdade não conseguiria fornecer apenas com a base teórica, por isso, é necessário enfatizar que a prática promove mais proximidade com o ambiente educacional.

Ambrosetti *et al.* (2013, p. 170) destacam:

ao promover a aproximação entre universidade e escola e criar condições favoráveis à inserção dos professores em formação no ambiente escolar, o PIBID tem um potencial transformador que pode beneficiar ambas as instituições, criando possibilidades para a constituição de um espaço privilegiado de trabalho e formação.

Perspectivas Futuras

Inicialmente, os sentimentos de incerteza, insegurança e medo se faziam presentes porque não tínhamos noção da nossa capacidade de mediação nas aulas de Educação Física. Era, sobretudo, perceptível o receio de comandar uma turma, por exemplo, por apresentar uma aparência jovem, em processo de formação e falta de experiência. Por outro lado, nem sempre as coisas saem como planejadas e acabamos sendo frustradas. Porém, o PIBID nos forneceu suporte nas pessoas do supervisor e da professora coordenadora de área, amplamente qualificados e apaixonados pela arte de ensinar, para nos auxiliar na caminhada da construção da identidade docente. A nossa identidade docente foi se moldando durante as reuniões, palestras, aulas e todos os acontecimentos vivenciados no cotidiano escolar. Portanto, vale ressaltar que os papéis do professor supervisor e da coordenadora de área são tão importantes quanto dos pibidianos, pois é somando a experiência deles na área com a curiosidade e a criatividade de nós, futuras professoras, que nos possibilitamos a construção de novas práticas pedagógicas.

O exercício da docência é muito amplo e diversificado. Depois dessa experiência no programa, pretendemos levar conosco a missão e o entendimento do que é ser professora: contribuir para formação humana todos os dias na sala de aula, salvar da criminalidade, do medo, da repreensão e do sistema corrupto, da falta de oportunidade e promover, sem distinção, ensino de qualidade como ferramenta transformadora social. No contexto da Educação Física, aprendemos que essa trajetória nos ensinou que a prática do movimento é capaz de oferecer acolhimento, diversão e qualidade de vida. Além disso, também identificamos o quanto nossa disciplina tem valor emocional para os alunos tendo em vista a sala de aula diferenciada com quadras, campo e ambiente para natação. Outro ponto importante é a possibilidade da abordagem de temas importantes em nossa sociedade, tais como: racismo, preconceito, inclusão social e questões de gênero, permitindo-nos a desconstrução desses estereótipos através de jogos, brincadeiras, esportes, palestras e confecções de trabalhos.

Imagem 5 – Trabalhos sobre esportes e jogos adaptados



Fonte: Arquivo Pessoal (2025)

Considerações Finais

A inserção no cotidiano escolar permitida pelo PIBID Educação Física da UFRRJ foi o diferencial para a desconstrução de medos e estereótipos sobre a docência. Ela revelou que a formação é muito mais do que dominar teorias, passando, sobretudo, por experiências práticas no “chão da escola”, algo evidente como um espaço para a aplicação dos saberes teóricos. Essa oportunidade transforma o licenciando, uma vez que a relação direta entre supervisor-pibidiano-coordenação de área desafia o graduando a exigir inteligência emocional e interpessoal para lidar com os imprevistos da realidade escolar.

Agradecemos aos coordenadores responsáveis pelo PIBID e ao professor supervisor do Colégio Pedro II - Campus Realengo II pela valiosa contribuição e por todo suporte que foram essenciais para nossa formação docente.

Agradecemos ao Colégio Pedro II - Campus Realengo II - pela oportunidade de nos permitir fazer parte da história de uma rede que é referência em ensino qualificado e por nos possibilitar vivenciar à docência na prática em seu espaço.

Referências

ARRIBAS, Teresa Lleixà (org.). **Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AMBROSETTI, Neusa Banhara et al. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes.

Educação em perspectiva, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, 2013.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Edital nº 10, de 28 de maio de 2024. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF: CAPES, 2024.

COLÉGIO PEDRO II. **CPII realiza mais uma edição dos Jogos Intercampi**. Colégio Pedro II, 28 nov. 2025. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/225-noticias/14911-cpii-realiza-mais-uma-edicao-dos-jogos-intercampi.html. Acesso em: 11 dez. 2025.

COSTA, João Augusto Galvão Galvão Rosa. A Oficina de Jogos Interdisciplinares na Educação Física Escolar no Colégio Pedro II: Experiências com Turmas do 4º Ano do Ensino Fundamental. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 4, n. 1, p. 142-159, 2019.

FARIA JUNIOR, Alfredo G. de. Futebol, questões de gênero e co-educação. **Pesquisa de Campo**. Rio de Janeiro, n. 2, p. 17-39, 1995.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, ago. 2001.

MORGADO, Fabiane Frota da Rocha; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. Contribuições do PIBID para a construção da identidade docente do licenciando em Educação Física: um relato de experiência. **Devir Educação**, Lavras, v. 10, p. 1-22, 2026.

NORONHA, Gessica Nunes; NORONHA, Arimate Alves; ABREU, Mariana Cristina Alves de. Relato de vivências no Pibid: aproximações da construção docente. **Revista do Pemo**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-14, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2004.

TEIXEIRA, Geovana Ferreira Melo. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. **Boletim Técnico Senac**: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 35, n.1, jan./abr. 2009.

A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ALÉM DAS AULAS EM QUADRA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Letícia da Fonseca Oliveira

Kauã Conceição Barreto Moutinho

Aparecida Letícia Oliveira Mota da Silva

Rodrigo Lema Del Rio Martins

Introdução

A formação inicial de professores tem sido compreendida, nas últimas décadas, como um processo que ultrapassa a transmissão de conteúdos e envolve a inserção gradual do licenciando nas práticas, rotinas e relações próprias do ambiente escolar (Moraes; Cunha, 2025). Programas como o PIBID têm desempenhado papel fundamental nesse movimento ao aproximar universidade e escola, permitindo que futuros professores vivenciem situações reais do trabalho docente pedagógico (Leonardo Filho; Martins, 2025; Morgado; Martins, 2026). Moraes e Cunha (2025) destacam que essa aproximação favorece aprendizagens significativas, fortalece a articulação entre teoria e prática e amplia a compreensão das múltiplas dimensões da docência.

Pesquisas também evidenciam que a experiência escolar não se limita à regência de aulas, mas inclui atividades de gestão, avaliação, planejamento, eventos institucionais e interações cotidianas que integram a dinâmica escolar. Albino e Maganha (2015) afirmam que a escola constitui um lócus formativo fundamental, onde o licenciando aprende por meio da observação, da convivência e da participação nas práticas que sustentam o trabalho educativo. Nessa perspectiva, a docência se constrói no cotidiano da escola, abrangendo elementos que antecedem e ultrapassam o momento da aula.

O PIBID, igualmente, favorece processos colaborativos entre coordenadores, supervisores e bolsistas, ampliando a reflexão sobre o fazer docente (Leonardo Filho; Martins, 2025; Morgado; Martins, 2026). Abreu e Nóbrega-Therrien (2021) enfatizam que as experiências mediadas pela alteridade promovem processos autoformadores e contribuem para a construção da identidade profissional. De modo complementar, Marques *et al.* (2021) reforçam que a vivência compartilhada, a reflexão conjunta e o diálogo entre os sujeitos envolvidos constituem dimensões essenciais da formação docente.

É nesse contexto que se insere a experiência aqui relatada. Durante nosso período inicial no PIBID, devido às especificidades do calendário escolar, não realizamos intervenções práticas em quadra. Entretanto, vivenciamos situações igualmente formativas: acompanhamos processos de avaliação, desenvolvemos atividades lúdicas e de revisão com duas turmas, circulamos pelos diferentes espaços da escola, estabelecemos nossos primeiros contatos com a gestão e participamos da III Feira de Ciências e Matemática (FECIMA), um evento pedagógico significativo da instituição. Assim, este relato parte da compreensão de que a docência em Educação Física se inicia para além da regência, sendo construída também nos projetos da escola, em suas rotinas, relações e coletivo com o cotidiano escolar.

O objetivo do presente estudo é analisar como as vivências dentro do PIBID em Educação Física, ocorridas para além das aulas práticas em quadra, contribuíram para ampliar nosso olhar sobre a docência, considerando o cotidiano escolar, suas dinâmicas e seus processos formativos.

A escola em questão é o CAIC Paulo Dacorso Filho, localizado no centro do Município de Seropédica, KM 49, no estado do Rio de Janeiro. Essa escola atende turmas do ensino fundamental e grande maioria dos estudantes são residentes do bairro onde a escola se encontra, com alguns casos de estudantes que residem em bairros relativamente próximos.

Imagem 1 – CAIC Paulo Dacorso Filho



Fonte: Google.

Para a construção deste capítulo, apresentaremos nossas experiências como bolsistas do PIBID por meio de um relato de experiência, onde narramos nossas atividades e as dinâmicas da escola, que se deu por três idas até o CAIC Paulo Dacorso Filho, nos dias 27 de novembro, de 2025, bem como nos dias 4 e 11 de dezembro de 2025.

Assim, nossa experiência se divide em três partes distintas e complementares, que correspondem as nossas idas até à escola, sendo elas: um dia de Avaliação, um dia de Feira de Ciências e Matemática e um dia de Conselho de Classe. É importante ressaltar que a escola possui autorização de uso de imagem das crianças que a frequentam para fins acadêmicos, como este capítulo.

Experiência I: Avaliação

Em nosso primeiro momento no chão da escola, observamos a dinâmica que acontece em um dia de avaliação, onde tivemos contato com duas turmas que apresentam características bem distintas. Na primeira turma, presenciamos a aplicação de uma prova teórica de Educação Física, onde o objeto de conhecimento do bimestre foram práticas corporais de aventura.

A aplicação não apresentou dificuldades e ocorreu bem. Nesse momento, tivemos a oportunidade de observar as provas, sendo uma regular e outra adaptada. A diferença entre elas consistia no enunciado das questões, onde no modelo adaptado era mais objetivo, demarcado por questões diretas, diferentemente do modelo regular, que apresentava questões com enunciados mais amplos, demandando mais interpretação de texto. É importante ressaltar que a diferença está em como foi feita a pergunta, afinal, as duas provas abordaram a mesma temática, inclusive no que se refere ao nível de dificuldade.

Na segunda turma que visitamos, os alunos já haviam realizado a prova, e até então estavam esperando o horário de ir embora, porém nossa professora supervisora nos deu o protagonismo de realizar alguma dinâmica durante esse tempo. Nosso planejamento inicial era ter feito uma revisão pré-prova com essas brincadeiras que levamos, mas como a escola apresenta uma dinâmica viva, quando chegamos na sala, a prova já tinha sido aplicada por outro professor. Assim, fomos apresentados à turma e seguimos para duas dinâmicas simples para que pudéssemos nos entrosar com os alunos, já não mais com o intuito de trazer uma revisão, mas sim como uma avaliação diferenciada.

Dividimos eles em equipes, de acordo com as fileiras em que já estavam posicionados, e iniciamos a primeira atividade, que foi um jogo de perguntas e respostas sobre as práticas corporais de aventura. A pergunta era feita e quem pegasse o objetivo disposto em cima da mesa tinha o direito de resposta. Caso respondesse corretamente, a equipe ganhava um ponto. Já a segunda atividade

foi um jogo de força. Dessa vez abordamos alguns atletas para aproximá-los da temática, visto que no ano anterior tivemos muitos destaques dessas modalidades nas Olimpíadas. A colaboração da turma foi fundamental, os alunos se mostraram muito engajados e nos receberam muito bem.

Imagem 2 e 3 – Dinâmica com a segunda turma



Fonte: Os autores (2025).

O que mais nos chamou atenção nesse primeiro momento foi a diferença de entrosamento das duas turmas, conosco e com eles mesmos. Os alunos da primeira turma não se mostraram curiosos com nossa presença, fizeram a prova e a grande maioria começou a utilizar o celular, e a própria interação entre os alunos se mostrou limitada, sem muitos contatos. Já na segunda turma, assim que chegamos observamos o posicionamento dos alunos, que estavam sentados em grupos, conversando e interagindo, se mostrando muito receptivos e animados a participar e nos conhecer.

Ao propormos atividade em sala, essa interação aumentou e pudemos perceber a importância de diversificarmos as formas de pensar a docência na Educação Física, indo além das tradicionais “aulas práticas”, em quadra, exclusivamente com movimentos

corporais. Trabalhamos questões conceituais dentro da sala de aula, se aproximando daquilo que tradicionalmente se denomina como “aulas teóricas”, que também é relevante para a aprendizagem dos alunos. Concordamos com Godói e Borges (2021) acerca das diferentes razões e maneiras de se constituir professores de Educação Física, que passa, justamente, por essa capacidade de enxergar a docência na nossa área de conhecimento de forma ampliada e de conceber todos os espaços físicos da escola como pertencentes também à Educação Física.

Experiência II: III Feira de Ciências e Matemática (FECIMA)

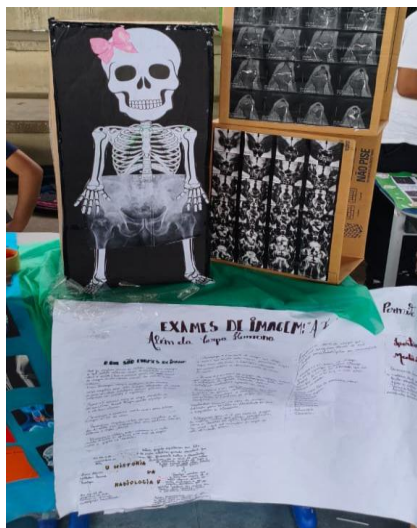
As feiras escolares têm sido compreendidas como práticas pedagógicas que estimulam a participação ativa dos estudantes e favorecem aprendizagens integradas. Almeida *et al.* (2025) demonstram que eventos desse tipo promovem autonomia, curiosidade e articulação entre diferentes áreas do conhecimento, funcionando como estratégias de formação ativa e significativa. Pavão e Lima (2019) acrescentam que as feiras ampliam a circulação de ideias na escola ao envolver alunos, professores e comunidade em processos de investigação e divulgação científica. Assim, a participação na III FECIMA do CAIC constituiu uma vivência formativa relevante, apesar de não ser de Educação Física especificamente, permitindo observar o engajamento dos estudantes, a organização coletiva do evento e os desafios enfrentados durante sua realização.

Antes da Feira iniciar, começou a chover forte, o que atrasou o início do evento, pois os materiais estavam localizados na quadra da escola e para chegar até ela é preciso passar por um caminho à céu aberto. Após um tempo, a chuva diminuiu e os alunos conseguiram chegar até a quadra, porém alguns trabalhos foram afetados por conta da água. Isso nos faz refletir em como acontecem as aulas de Educação Física nas adversidades das condições climáticas, já que o uso desse espaço de aula se mostrou vulnerável.

Carvalho, Barcelos e Martins (2020) registram que a quadra, embora não possa ser reduzido ao único espaço para a Educação Física, é primordial para as nossas aulas. Os mesmos autores mostram em sua pesquisa que esse tipo de infraestrutura é bastante precário, quando não é inexistente, na grande maioria das redes públicas do Brasil. Esse fato exige de nós, futuros professores, entendermos a necessidade de diversificarmos o nosso trabalho pedagógico, semelhante ao que fizemos na experiência narrada acima.

Apesar das dificuldades, a Feira ocorreu bem e nós visitamos todas as mesas de trabalho dos alunos. Foi uma experiência muito valiosa estar na escola nesse momento que foge ao padrão de sala de aula. A nossa professora supervisora estava avaliando o trabalho dos alunos, o que nos mostrou que mesmo não sendo temática principal da Feira, nós da Educação Física também somos peças ativas nesses eventos, que ocupam espaços que são interdisciplinares.

Imagem 4, 5, 6, 7 – Feira de Ciências e Matemática





Fonte: Os autores (2025).

Essa experiência reforçou para nós que para sermos valorizados e reconhecidos como parte integrante do currículo escolar, nos cabe, também, ocuparmos esses espaços formativos que estão para além da nossa área de conhecimento.

Experiência III: Conselho de Classe

O Conselho de Classe (COC) é um momento coletivo de avaliação realizado pela escola, no qual direção, coordenação pedagógica, professores e demais profissionais analisam o percurso dos estudantes ao longo do período letivo. Mais do que definir aprovação ou reprovação, o COC funciona como um espaço de diálogo sobre aprendizagem, comportamento, participação e condições que influenciam o desenvolvimento escolar (Rocha; Silva, 2021). Trata-se de um dispositivo que articula diferentes olhares e que orienta decisões pedagógicas importantes (Rocha; Silva, 2021).

Durante nossa participação no COC do CAIC Paulo Dacorso Filho, observamos uma dinâmica marcada pela presença da diretora, secretárias, coordenador pedagógico, supervisora,

professores e mediadores, configurando um processo realmente colegiado. O encontro iniciou com orientações gerais da gestão, fortemente influenciadas pelas diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de Seropédica-RJ, que enfatizam que as decisões devem favorecer o estudante. Um exemplo disso é o sistema de lançamento de notas, que realiza arredondamentos automáticos, reduzindo a margem de reprovação.

Um ponto central discutido no COC foi a aprovação por progressão, entendida como uma forma de avanço condicional. Nesses casos, o aluno é promovido para o ano seguinte, mas precisa entregar atividades específicas para completar a média mínima da disciplina que deveria ter sido cursada no ano anterior. A prática foi comparada pelos professores ao modelo conhecido como “dependência”. Percebemos que essa política gera diferentes interpretações e sentimentos dentro da equipe docente: alguns veem a progressão como oportunidade de recuperação, enquanto outros a percebem como uma medida pouco eficaz e que cria sobrecarga de trabalho docente.

Outro elemento relevante foi a exposição das estratégias de recuperação oferecidas pelos professores. Muitos relataram realizar segunda, terceira e até quarta chamada de avaliação, com o objetivo de ampliar as chances de aprovação. Entretanto, ficaram evidentes as dificuldades de engajamento de parte dos estudantes, tanto pela baixa frequência quanto pela resistência em realizar avaliações. Um relato marcante foi o de uma docente que, ao buscar um aluno para reaplicar a prova, ouviu dos colegas que ele estava “fugindo” especificamente daquela atividade. Esse tipo de situação evidencia como a avaliação envolve dimensões pedagógicas, emocionais e relacionais.

O processo de decisão no COC seguia uma sequência clara: primeiro eram lidos os nomes dos estudantes que não atingiram a média, que estavam em progressão ou que foram considerados “não aptos”. Em seguida, discutia-se caso a caso, ponderando informações acadêmicas, comportamentais e contextuais. Havia distinção entre reprovação pelo professor (quando o docente

justificava pedagogicamente seu posicionamento) e aprovação pelo COC (quando o grupo entendia que o estudante poderia avançar mesmo sem atingir plenamente a média). A reprovação aparecia, de modo geral, como última alternativa, utilizada apenas quando não era possível identificar um caminho de recuperação viável.

Nossa experiência também revelou tensões dentro da equipe. Alguns docentes questionaram o sistema de notas e a política de progressão, classificando-a como ineficiente ou burocrática. Um professor afirmou que não coloca estudantes em progressão porque “é trabalho a mais” e porque “o sistema aprova de qualquer forma”. Essas divergências mostram que o Conselho de Classe não é apenas técnico, mas também um espaço onde diferentes concepções de educação e avaliação se manifestam (Rocha; Silva, 2021).

Imagem 8 e 9 – Conselho de Classe



Fonte: Os autores (2025).

Participar deste momento nos permitiu compreender a amplitude e a complexidade do trabalho docente. O COC não se restringe à formalidade das notas: ele envolve análise coletiva, responsabilidade compartilhada e tomada de decisões que

impactam trajetórias escolares. Concordamos com Ilha e Krug (2008), de que a Educação Física precisa se afirmar também nesse espaço de avaliação coletiva, contribuindo com observações sobre participação, convivência, engajamento e aspectos socioemocionais que nem sempre aparecem nos registros escritos.

De modo geral, o Conselho de Classe se mostrou um espaço privilegiado para nós, estudantes de licenciatura, de reflexão sobre os estudantes e sobre o trabalho pedagógico da escola. Foi uma experiência que ampliou a percepção do que significa atuar como professor em uma instituição pública e em um sistema educacional atravessado por políticas, exigências e desafios cotidianos.

Considerações Finais

As vivências proporcionadas pelo PIBID, ocorridas fora da prática em quadra, permitiram ampliar nossa compreensão sobre a docência em Educação Física. Acompanhamos processos avaliativos, eventos escolares, dinâmicas administrativas e, principalmente, o Conselho de Classe, que revelou a dimensão coletiva, ética e complexa do trabalho docente.

Essas experiências mostraram que a formação inicial acontece também no cotidiano da escola, nas interações com profissionais experientes, nas decisões que envolvem compreender o estudante de forma integral e nas situações que exigem diálogo e responsabilidade compartilhada. A docência se constrói, portanto, na articulação entre teoria, prática e convivência, e o PIBID se afirmou como um espaço fundamental para essa formação.

Por vezes, enxergamos o ser professor de maneira limitada, onde o espaço de atuação se restringe ao cotidiano comum e ministrar aulas parece ser suficiente para a realização do trabalho integral. Porém, a partir da nossa experiência, podemos destacar que o ser docente perpassa por diferentes necessidades e desafios, que vão além de aulas teóricas ou práticas. Para que o ambiente escolar funcione de maneira plena é necessário que todas as

demandas sejam atendidas, tanto as costumeiras, como as aulas, quanto as avaliações, os eventos da escola e o COC.

Observamos que a dinâmica escolar acontece de maneira rápida e muita das vezes imprevisível, e essas condições requerem cuidado e atenção para que a escola subsista. Portanto, o PIBID apresenta um papel significativo de afirmação do que é ser docente, e nossa jornada se estabeleceu como um meio fortificador da formação íntegra do ser docente, visto que sem esse recurso, nós dificilmente experienciaríamos essas demandas singulares.

Assim, a oportunidade de fazer parte deste Programa é, sem dúvidas, uma oportunidade única na vida de um graduando, assim como foi na nossa, que se prepara para ocupar o outro lado da sala de aula, onde o seu papel vai além do ensinar, necessitando atentar-se ao todo, para que assim a docência seja contemplada por inteiro.

Referências

ABREU, Samara Moura Barreto de.; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. Aprendizagens didáticas pela alteridade: experiência autoformadora na supervisão do PIBID Educação Física no IFCE.

Cenas Educacionais, [S. l.], v. 4, p. e10655, 2021.

ALBINO, Sandra Maria; MAGANHA, Josiane Geremias. As contribuições do PIBID ao processo de formação inicial de professores.

Revista Polyphonía, Goiânia, v. 25, n. 1, p. 99–112, 2015.

ALMEIDA, Ana Beatriz Bonfim de *et al.* Feira de ciências como estratégia pedagógica na formação ativa e integral nas séries iniciais.

Lumen et Virtus, São José dos Pinhais, v. 26, p. 9218-9236, 2025.

CARVALHO, João Paulo Ximenes; BARCELOS, Marciel;

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. Infraestrutura escolar e recursos materiais: desafios para a educação física

contemporânea. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, p. 218-237, 2020.

GODOI, Marcos Roberto; BORGES, Cecília Maria Ferreira. As aulas de Educação Física em questão: diferentes razões e maneiras de agir dos professores. **Revista Brasileira De Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, p. 1-25, 2021.

ILHA, Franciele Roos da Silva; KRUG, Hugo Norberto. O professor de Educação Física e sua participação na gestão escolar: contribuições para a formação profissional. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 4, p. 1-15, 2008.

LEONARDO FILHO, Paulo Cesar Gonçalves.; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. **Pibid e Residência Pedagógica da UFRRJ: caminhos da docência em Educação Física**. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2025.

MARQUES, Ronualdo *et al.* Interfaces do PIBID na formação inicial e na práxis pedagógica em um trabalho colaborativo para a construção da identidade profissional. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 10, n. 10, p. e118101018534, 2021.

MORAES, André de Araújo; CUNHA, Virgínia Mara Próspero da. Contribuições do PIBID para a formação de professores: experiências de aprendizagem e reflexões. **Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 22, n. 4, p. e14462, 2025.

MORGADO, Fabiane Frota da Rocha; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. Contribuições do PIBID para a construção da identidade docente do licenciando em Educação Física: um relato de experiência. **Devir Educação**, Lavras, v. 10, p. 1-22, 2026.

PAVÃO, Antonio Carlos; LIMA, Maria Edite Costa. Feiras de ciência, a revolução científica na escola. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 15, n. 34, p. 1-11, 2019.

ROCHA, Rhaíssa Sheri Freire de Souza; SILVA, Edileuza Fernandes da. O papel do conselho de classe para organização do trabalho. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, n. 1, p. 1-13, abr. 2021.

O PIBID COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO PEDRO II – CAMPUS REALENGO

*Amanda Saraiva Batista
Cauã Assis Oliveira de Souza
Miguel Ataíde Pinto da Costa
Fabiane Frota da Rocha Morgado*

Introdução

A inserção orientada do(a) licenciando(a) no ambiente escolar, ainda durante a formação inicial, revela-se um aspecto fundamental para a compreensão do cotidiano da docência. A vivência direta com as rotinas escolares, com os(as) estudantes e com os desafios concretos do ensino possibilita ao(à) futuro(a) professor(a) ultrapassar uma formação restrita ao campo teórico, favorecendo a construção de saberes pedagógicos situados e contextualizados (Morgado, Martins, 2026). Esse contato direto com as práticas pedagógicas, com os(as) estudantes e com a dinâmica institucional contribui para a redução das inseguranças iniciais da docência, além de favorecer o desenvolvimento da autonomia, da sensibilidade pedagógica e da capacidade de lidar com situações reais do processo de ensino-aprendizagem (Souza, Nogueira, 2018; Souza, Honorato, 2017). Autores como Nóvoa (1992) e Tardif (2014) destacam que a formação docente se constrói a partir da articulação entre saberes teóricos e experienciais, sendo a prática situada um elemento central nesse processo.

No âmbito da Educação Física, essa inserção precoce na escola torna-se ainda mais relevante, uma vez que a disciplina lida diretamente com o corpo, as práticas corporais, as identidades e as diferenças socioculturais presentes no contexto escolar. A formação

inicial demanda que o(a) licenciando(a) compreenda a disciplina como um componente curricular comprometido com a cultura corporal e com as múltiplas dimensões que atravessam o corpo, o movimento e as práticas sociais, superando visões restritas, tecnicistas ou centradas exclusivamente no rendimento esportivo (Darido, 2012). Assim, vivenciar o cotidiano escolar permite ao(à) futuro(a) professor(a) compreender os desafios da gestão da turma, do planejamento pedagógico e da adaptação dos conteúdos às realidades e aos interesses dos(as) estudantes.

Esse processo formativo torna-se ainda mais significativo quando ocorre em uma instituição como o Colégio Pedro II. Fundado em 1837, o Colégio Pedro II é uma das mais tradicionais Instituições Federais de Educação Básica do país, reconhecida por sua qualidade acadêmica, compromisso social e relevância histórica na educação pública brasileira. Especificamente, sobre a escola deste relato de experiência, o campus Realengo II, inaugurado em 2004 na Zona Oeste do Rio de Janeiro, ocupa o espaço da antiga Fábrica de Cartuchos e dispõe de infraestrutura moderna, incluindo biblioteca digital, auditório, centro cultural e áreas esportivas, atendendo estudantes do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior e cursos técnicos (COLÉGIO PEDRO II, 2017). Essa estrutura pode possibilitar a vivência de diferentes práticas corporais, ampliando o repertório pedagógico dos(as) licenciandos(as) e dos(as) alunos(as).

No campo da Educação Física, o Colégio Pedro II adota uma perspectiva curricular de orientação cultural, voltada à ampliação da compreensão crítica dos estudantes sobre a cultura corporal. Essa proposta fundamenta-se em princípios como a valorização da diversidade cultural, o reconhecimento das identidades dos alunos, a ancoragem social dos conteúdos, a descolonização do currículo e a busca pela justiça curricular (COLÉGIO PEDRO II, 2018). A partir desses princípios, o currículo estrutura-se em dimensões como a interdisciplinaridade, a prática democrática e a inclusão, compreendendo a Educação Física como um componente curricular que ultrapassa a prática esportiva e contribui para

reflexões sobre cultura, identidade, participação social e cidadania, em diálogo com concepções freireanas de educação crítica e emancipatória (Freire, 1996).

Nesse cenário, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) destaca-se como um espaço privilegiado de formação inicial, ao possibilitar a inserção contínua e orientada dos(as) licenciandos(as) no cotidiano da escola pública, favorecendo a articulação entre teoria e prática e a construção progressiva da identidade docente (Morgado, Martins, 2026). Identidade docente é compreendida como o contínuo desenvolvimento de ser professor ao longo da vida, moldado por experiências pessoais, sociais, formativas e profissionais (Tardif, 2014). Morgado e Martins (2026) destacam que as experiências relacionadas ao PIBID podem abarcar um conjunto diversificado de atividades de docência, de pesquisa e extensão que contribuem para que os(as) licenciandos(as) participantes do Projeto compreendam e reafirmem sua identidade docente.

Vale destacar que, para muitos(as) licenciandos(as), o PIBID representa o primeiro contato sistemático com a profissão docente, configurando-se como uma etapa essencial da formação, conforme apontam Pimenta e Lima (2012), ao discutirem os programas de iniciação à docência como espaços formativos privilegiados.

Diante desse cenário, emerge a seguinte questão: de que maneira as experiências vivenciadas no âmbito do PIBID, especialmente nas aulas de Educação Física com práticas aquáticas, contribuem para a formação inicial docente e para a construção da identidade profissional do(a) licenciando(a)? Considerando essa problemática, o presente relato tem como objetivo apresentar e refletir sobre as experiências vivenciadas por uma licencianda e um licenciando em Educação Física da UFRJ nas aulas de Educação Física de uma turma do 2º ano do Ensino Médio I do Colégio Pedro II – Campus Realengo II, no âmbito do PIBID, tendo como eixo central os conteúdos de natação e polo aquático.

As atividades foram desenvolvidas em dois momentos principais: inicialmente, por meio de observações sistemáticas das

aulas, que permitiram compreender a organização pedagógica, a dinâmica da turma e as estratégias metodológicas adotadas pelo professor supervisor; e, posteriormente, por meio de regências em duplas, nas quais foi possível planejar, executar e avaliar intervenções pedagógicas. Justifica-se a realização deste relato pela relevância de refletir sobre experiências formativas que articulam prática pedagógica, currículo e compromisso social, contribuindo para o debate sobre a formação inicial de professores de Educação Física e para o fortalecimento da educação pública brasileira e de políticas públicas que fomentem o PIBID e/ou projetos semelhantes.

Metodologia

O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa, construído a partir da inserção de uma licencianda e de um licenciando em Educação Física da UFRRJ no contexto escolar, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A experiência ocorreu no Colégio Pedro II – Campus Realengo II, instituição federal de ensino localizada na Zona Oeste do Rio de Janeiro, ao longo do segundo semestre letivo de 2025, envolvendo turmas do 2º ano do Ensino Médio nas aulas de Educação Física.

A possibilidade da experiência surgiu a partir da participação no PIBID, programa que visa aproximar os(as) licenciandos(as) da realidade da escola pública desde os primeiros períodos da graduação, promovendo a articulação entre teoria e prática (CAPES, 2024). No contexto escolar, a licencianda e o licenciando atuaram de forma contínua e orientada, acompanhando as aulas ministradas pelo professor supervisor, sob orientação da coordenadora de área, docente da Universidade, e participando ativamente do planejamento, execução e avaliação das atividades pedagógicas.

A experiência foi construída de maneira progressiva, iniciando-se com momentos de observação sistemática das aulas, nos quais foi possível compreender a dinâmica da turma, a organização dos conteúdos, o uso dos espaços e materiais, bem como as estratégias

metodológicas adotadas pelo professor supervisor. Posteriormente, os licenciandos passaram a intervir pontualmente nas aulas, auxiliando os(as) estudantes e colaborando com o desenvolvimento das atividades. Em um terceiro momento, ocorreram as regências em duplas, nas quais a licencianda e o licenciando assumiram a condução das aulas, enquanto o professor supervisor atuava como orientador e mediador, oferecendo orientações, correções e devolutivas pedagógicas.

As intervenções pedagógicas contemplaram conteúdos relacionados às práticas aquáticas, como natação, primeiros socorros aquáticos e polo aquático, desenvolvidos por meio de atividades progressivas, jogos, dinâmicas cooperativas e situações-problema, respeitando os diferentes níveis de desenvolvimento dos(as) estudantes. As estratégias metodológicas priorizaram a participação ativa dos(as) alunos(as), o trabalho em grupo, a adaptação das atividades e a valorização do processo de aprendizagem.

Como ferramentas de acompanhamento e análise, foram utilizados registros sistemáticos em diário de campo, nos quais eram descritas as atividades desenvolvidas, as reações da turma, as dificuldades encontradas e as reflexões sobre a prática docente. Em complemento, ocorreram reuniões formativas quinzenais com a professora coordenadora de área, nas quais foram discutidos planejamento, desafios do cotidiano escolar, estratégias metodológicas e adaptações pedagógicas.

A avaliação da experiência considerou aspectos qualitativos, como a participação e o envolvimento dos(as) estudantes, a cooperação durante as atividades, a evolução nas habilidades aquáticas e a adaptação às propostas pedagógicas. Dessa forma, a metodologia adotada articulou observação participante, intervenção pedagógica, reflexão sistematizada e diálogo entre escola e universidade, configurando-se como um processo formativo amplo e significativo para a construção da identidade docente do(a) licenciando(a).

Descrevendo a experiência na perspectiva de uma licencianda e de um licenciando em Educação Física, bolsistas PIBID da UFRRJ

As experiências desenvolvidas no âmbito do PIBID no Colégio Pedro II - Campus Realengo - foram organizadas de maneira progressiva, respeitando o tempo de adaptação dos(as) estudantes ao meio aquático e nosso processo formativo enquanto licenciandos. Inicialmente, as aulas foram voltadas à observação sistemática da prática docente do professor supervisor, permitindo compreender a dinâmica da turma, as estratégias metodológicas utilizadas, a organização do espaço da piscina e as diferentes relações estabelecidas entre os(as) alunos(as) e os conteúdos ministrados.

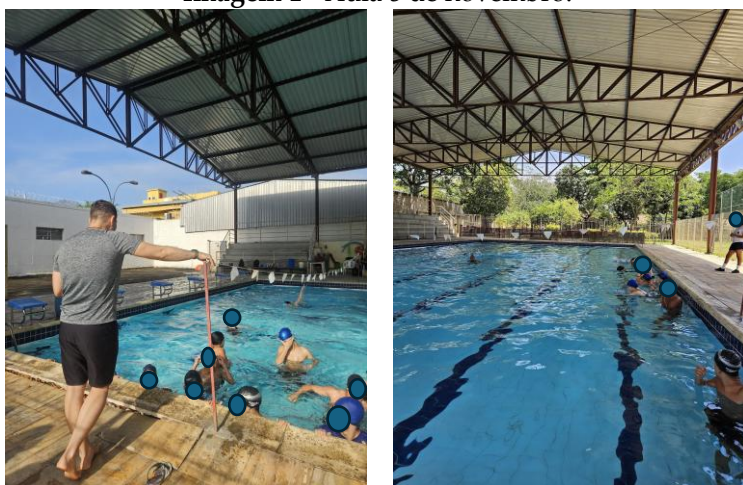
No primeiro momento, o conteúdo ministrado foi o de natação. Embora nosso papel fosse predominantemente observador, havia espaço para pequenas intervenções, apoio aos estudantes com maior dificuldade e auxílio na organização das atividades, o que contribuiu para uma aproximação gradual com a prática docente.

A primeira aula de natação ocorreu no dia 5 de novembro de 2025 e marcou o início do contato da turma com o conteúdo, além de ser um momento muito especial para nós, licencianda e licenciando, pois era a primeira vez acompanhando e observando aulas de natação. Estávamos muito felizes por finalmente iniciar esse conteúdo, já que sabíamos que, em algum momento do acompanhamento, entraríamos na piscina. Nessa primeira aula, o professor supervisor trabalhou o deslize e a pernada do nado crawl, com foco na adaptação dos alunos ao meio aquático. Foi possível perceber que a turma apresentava níveis diferentes de familiaridade com a água: enquanto alguns estudantes demonstravam mais segurança, outros apresentavam dificuldades, como medo da imersão e problemas para manter o equilíbrio corporal. Durante a aula, auxiliamos o professor supervisor no acompanhamento dos(as) alunos(as) que tinham mais dificuldade,

ajudando na execução das atividades e servindo também como exemplo em alguns momentos.

Como já acompanhávamos essa turma há alguns meses, havíamos construído uma relação de proximidade com os(as) estudantes, o que fez com que se sentissem à vontade para contar suas dificuldades e inseguranças. Esse vínculo contribuiu para nossa atuação e para o envolvimento dos(as) alunos(as) nas atividades desde o primeiro dia.

Imagem 1 - Aula 5 de novembro.



Fonte: Acervo Pessoal (2025)

No dia 12 de novembro de 2025, durante a segunda aula de natação, foi possível perceber avanços significativos no comportamento e no desempenho da turma. A aula deu continuidade aos conteúdos trabalhados anteriormente, avançando para o aprimoramento da respiração frontal e lateral, além da introdução da braçada do nado crawl. Por se tratar do segundo encontro com a modalidade, alguns adolescentes ainda demonstravam receio em relação às atividades aquáticas, especialmente, aqueles que não participaram da aula inicial. Diante disso, foi necessária a reorganização da turma, uma vez que parte dos(as) alunos(as) não esteve presente no primeiro dia de natação.

Assim, o grupo que não havia participado da aula anterior permaneceu sob nossa orientação. Assumimos a condução de uma aula introdutória, reaplicando a proposta pedagógica elaborada pelo professor supervisor. Já os(as) estudantes que participaram do primeiro encontro deram continuidade ao processo de ensino-aprendizagem com o professor. Apesar de se tratar do nosso primeiro contato com a condução direta de uma aula de natação, a experiência foi marcada inicialmente por sentimentos de nervosismo, vergonha e insegurança. No entanto, esses sentimentos foram superados ao longo da aula, à medida que se estabelecia uma relação de diálogo, participação e troca constante com os(as) estudantes.

Foi possível perceber que a turma respondia de forma positiva aos comandos propostos. Durante toda a aula, mantivemos atenção especial aos(às) estudantes que apresentavam maior dificuldade, ainda que em pequeno número, oferecendo auxílio, orientações individuais e apoio constante. Essa postura contribuiu para a construção de um ambiente acolhedor, seguro e favorável à aprendizagem. Essa vivência permitiu compreender, na prática, a importância do planejamento flexível e da reorganização das aulas diante das situações reais do contexto escolar, além de fortalecer nossa confiança na atuação docente. Tal experiência dialoga com as reflexões de Pimenta e Lima (2012), que destacam a prática como um espaço formativo fundamental na constituição do ser professor.

Imagem 2 - Aula 12 de novembro.



Fonte: Acervo Pessoal (2025)

Na aula do dia 19 de novembro de 2025, vivenciamos um dos momentos mais significativos de todo o processo de intervenção, marcado por um envolvimento extremamente ativo da turma e por fortes sentimentos de pertencimento, acolhimento e valorização do trabalho desenvolvido. Ao longo da aula, foi possível perceber o apreço dos(as) alunos(as) pelas atividades propostas, bem como o reconhecimento do nosso papel enquanto bolsistas PIBID e mediadores do processo de ensino-aprendizagem, evidenciado pelo empenho em realizar os exercícios e pela atenção dedicada às orientações fornecidas.

Destacou-se um clima leve e positivo durante toda a aula, mesmo nos momentos em que surgiam dificuldades de organização espacial ou compreensão das dinâmicas propostas. Em situações em que os(as) alunos(as) apresentavam dificuldades para entender o remanejamento e o posicionamento em filas e colunas, essas situações foram conduzidas de forma descontraída e bem-humorada, o que favorecia a participação e evitava tensões. Um exemplo marcante foi a organização de duas filas dispostas de maneira semelhante à formação de uma quadrilha de festa junina, em que os(as) alunos(as) deveriam passar pelo meio, levantando os braços. Inicialmente, alguns se posicionavam muito próximos ou distantes, mas, com ajustes feitos de maneira leve e dialogada, os(as) próprios(as) estudantes passaram a compreender a proposta, reagindo com bom humor e demonstrando abertura para aprender, reforçando o sentimento de proximidade e confiança entre estudantes e nós, licencianda e licenciando.

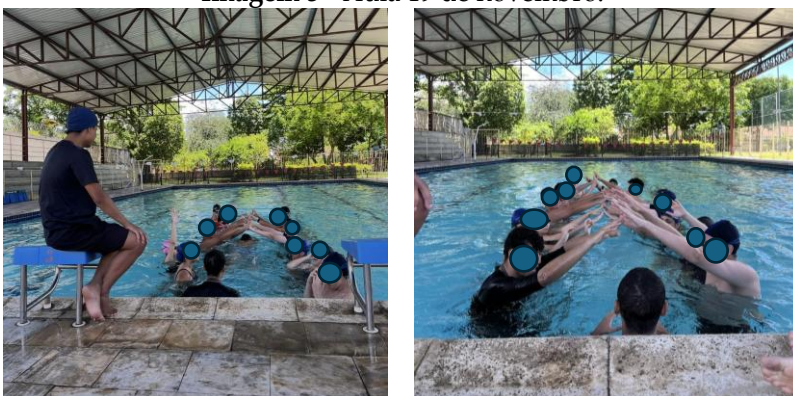
Essas vivências fortaleceram a percepção de que éramos ouvidos, compreendidos e valorizados pelos(as) alunos(as), que demonstravam preocupação em realizar corretamente até mesmo as orientações mais simples. Tal reconhecimento foi essencial para consolidar um ambiente seguro e acolhedor, no qual todos(as) se sentiam importantes, inclusive aqueles(as) que apresentavam maiores dificuldades. Em diversos momentos, buscamos encorajar esses(as) alunos(as), promovendo sentimentos de autoconfiança e valorização individual. De forma especialmente marcante, observou-se que os próprios colegas passaram a apoiar esses(as) alunos(as), evitando qualquer tipo de julgamento ou exclusão. Quando conseguiam superar suas dificuldades, toda a turma, em conjunto conosco, pibidianos, celebrava com aplausos, gerando momentos de emoção e reforçando o caráter coletivo e solidário da turma.

Outro momento significativo foi a vivência da atividade lúdica do “marco polo”, proposta com o objetivo de ampliar a participação e o envolvimento dos(as) alunos(as). Inicialmente, alguns demonstraram insegurança ou desconhecimento da

dinâmica, mas, após explicações e a nossa participação ativa na brincadeira, houve uma inversão positiva de papéis, na qual todos(as) se envolveram de forma espontânea e divertida. O professor supervisor, por sua vez, manteve uma postura mais observadora e mediadora, acompanhando o desenvolvimento da atividade e intervindo quando necessário. Durante o marco polo, o ambiente tornou-se ainda mais descontraído, com risos, interações constantes e maior espontaneidade por parte dos(as) alunos(as), inclusive daqueles que, em atividades mais técnicas, apresentavam insegurança. Por se tratar de uma proposta menos centrada na técnica e mais voltada à participação ativa e à socialização, a atividade contribuiu significativamente para o fortalecimento dos vínculos do grupo, promovendo inclusão, confiança e integração entre todos(as) os(as) participantes.

Dessa forma, a aula do dia 19 de novembro se configurou como um marco no nosso percurso formativo, não apenas pelos avanços pedagógicos observados, mas principalmente pelos intensos sentimentos de pertencimento, troca e satisfação compartilhados entre alunos(as), professor supervisor e nós, evidenciando a potência das práticas lúdicas e afetivas no contexto da Educação Física escolar.

Imagem 3 - Aula 19 de novembro.



Fonte: Acervo Pessoal (2025)

No dia 26 de novembro de 2025, a aula sobre “Primeiros Socorros Aquáticos” ampliou significativamente a compreensão dos(as) alunos(as) acerca da Educação Física para além da prática esportiva, evidenciando seu caráter educativo, social e formativo. A abordagem teórica inicial despertou interesse e curiosidade, sobretudo, a partir da discussão de situações reais de afogamento e salvamento. Vivenciar novamente essa proposta pedagógica foi especialmente significativo para nós, pois permitiu trabalhar um conteúdo essencial para a vida dos(as) estudantes de maneira acessível, lúdica e contextualizada, por meio de jogos, brincadeiras e situações-problema.

Durante as atividades práticas, como a dinâmica “Salvar as Vítimas”, foi possível observar o desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão, da cooperação e da responsabilidade coletiva. Os(As) alunos(as) demonstraram elevado envolvimento ao discutir estratégias e refletir sobre qual vítima deveria ser resgatada primeiro, evidenciando a dimensão formativa e cidadã da aula, em consonância com as orientações da BNCC (2018). Destaca-se, ainda, a participação do salva-vidas da instituição, que contribuiu demonstrando os movimentos corretos e dialogando com os(as) alunos(as) sobre a importância do cuidado e da segurança no ambiente aquático, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem. As atividades de aproximação com os materiais e de transporte da vítima também revelaram avanços na segurança e no domínio do ambiente aquático. Alunos(as) que inicialmente apresentavam receio passaram a se movimentar com maior confiança, utilizando os materiais de flutuação de forma adequada, com o nosso apoio constante.

Nesse mesmo dia, ocorreu uma situação atípica que exigiu reorganização da dinâmica prevista. Em razão da ausência de um dos professores responsáveis pela segunda aula, parte da turma optou por se dirigir à quadra, não permanecendo na piscina. Esta turma não era do professor supervisor e sim uma turma extra que trabalharíamos somente naquele dia. No entanto, uma aluna da turma que é autista suporte nível 1, manifestou o desejo de realizar

a natação. Diante disso, nós reaplicamos a proposta de forma individualizada, sob supervisão do professor, entrando na piscina para acompanhá-la, orientá-la e construir a aula de maneira lúdica e afetiva. Foi elaborada uma atividade utilizando materiais como macarrão e prancha, simulando uma situação de salvamento, na qual a aluna deveria “resgatar um bebê”. Ao final da aula, a estudante relatou ter gostado muito da experiência, destacando que, naquele dia, a piscina havia sido “somente dela”. Esse retorno nos gerou um sentimento de felicidade e satisfação, reforçando a importância de uma prática pedagógica sensível, flexível e significativa, mesmo diante de contextos imprevistos.

Imagem 4 - Aula 26 de novembro.



Fonte: Acervo Pessoal (2025)

No dia 3 de dezembro de 2025, introduzimos o conteúdo do polo aquático. Em conjunto com o professor supervisor, apresentamos os fundamentos no início da aula e, logo após, aplicamos atividades para que os(as) alunos(as) pudessem aprender e desenvolver esses fundamentos. Entramos com os(as) estudantes na piscina e realizamos as atividades em conjunto. Dentre essas, realizamos um jogo adaptado utilizando apenas as regras primordiais e iniciais da modalidade, para que o jogo fluísse melhor e eles pudessem se soltar, praticar e ganhar confiança.

Desde o momento inicial, os(as) alunos(as) demonstraram elevado nível de entusiasmo, engajamento e expectativa, evidenciando que o polo aquático já despertava interesse prévio. Tal expectativa estava relacionada ao fato de outras turmas do mesmo ano escolar já estarem vivenciando a modalidade, o que gerou um sentimento de ansiedade positiva. Ao ser anunciado que a aula seria dedicada ao polo, a reação foi imediata e expressiva, com comemorações verbais e entusiasmo espontâneo.

Imagem 5 - Aula 3 de dezembro.



Fonte: Acervo Pessoal (2025)

A última intervenção, realizada no dia 10 de dezembro de 2025, evidenciou o progresso da turma ao longo de um processo contínuo de ensino-aprendizagem. Essa aula marcou o momento em que os fundamentos do polo aquático foram trabalhados de maneira mais dinâmica, possibilitando a realização de um jogo em toda a extensão da piscina, uma vez que o tempo disponível permitiu maior participação e envolvimento dos(as) alunos(as) na atividade.

O encontro foi permeado por intensos sentimentos e emoções, uma vez que nós e os(as) alunos(as) desenvolvemos consciência de que aquela seria a última aula compartilhada do ano. Quando o professor supervisor comunicou à turma que aquele seria o

encerramento das intervenções, os(as) alunos(as) demonstraram tristeza e questionaram a possibilidade de continuidade das aulas, o que evidenciou o vínculo afetivo construído ao longo do processo. Mesmo diante dessa carga emocional, a aula foi conduzida conforme o planejamento proposto, acompanhada por um sentimento coletivo de dever cumprido e de conclusão de um trabalho significativo.

Durante a intervenção, foi realizado um jogo de campo inteiro, com a disposição de um gol em cada extremidade da piscina, formação e alternância das equipes junto nossa participação ativa com os(as) alunos(as). O momento foi marcado por descontração, cooperação e espírito competitivo saudável, com trocas de passes, apitos, risos e envolvimento espontâneo de todos(as). Um aspecto particularmente marcante foi a reação da turma a cada gol que nós marcávamos: os(as) alunos(as) se uniam conosco para comemorar juntos(as), aproximavam-se para abraços e celebrações coletivas, demonstrando um forte sentimento de pertencimento, vínculo e alegria compartilhada. Ao final da partida, o placar de 2x1 simbolizou mais do que um resultado esportivo, representando a satisfação coletiva e o sucesso da experiência vivenciada, na qual todos se sentiram vencedores.

Como encerramento da aula, foram realizados registros audiovisuais, incluindo vídeos e fotografias subaquáticas, viabilizados por meio de equipamentos disponibilizados pelo professor supervisor. Esses registros foram acompanhados de conversas, momentos de confraternização e uma despedida marcada pela emoção e pelo reconhecimento mútuo entre nós, os(as) estudantes e o professor. Dessa forma, a última intervenção se configurou como um momento profundamente marcante na nossa formação, não apenas no âmbito pedagógico, mas também humano e social. A experiência consolidou aprendizados relacionados à prática docente, à construção de vínculos e à importância do afeto no processo educativo, tornando-se uma vivência inesquecível e amplamente significativa.

De modo geral, o desenvolvimento das aulas evidenciou que a progressão dos conteúdos, aliada a estratégias metodológicas diversificadas e sensíveis às diferenças individuais, favoreceu o aprendizado dos(as) estudantes e fortaleceu nossa formação docente. As experiências vivenciadas confirmam que nossa inserção contínua no ambiente escolar, proporcionada pelo PIBID, permite compreender a complexidade do ensino da Educação Física e reconhecer o potencial pedagógico das práticas aquáticas no Ensino Médio.

Considerações finais

As experiências vivenciadas ao longo da participação no PIBID no Colégio Pedro II – Campus Realengo - evidenciam a importância de uma formação inicial docente pautada na articulação entre teoria e prática, na reflexão crítica e na vivência concreta do cotidiano escolar. O contato direto com as aulas de Educação Física, especialmente no contexto do ensino da natação, dos primeiros socorros aquáticos e do polo aquático, nos possibilitou compreender a complexidade do trabalho docente, os desafios do planejamento pedagógico e a necessidade constante de adaptação às realidades, limites e potencialidades dos(as) estudantes.

Ao longo do processo, as observações sistemáticas, as regências em duplas, os registros em diário de campo e as reuniões formativas com o professor supervisor e com a professora coordenadora de área contribuíram significativamente para o desenvolvimento da nossa autonomia docente, do trabalho colaborativo e da construção de um olhar pedagógico mais sensível e reflexivo. Essas experiências reforçam a compreensão de que aprender a ser professor não ocorre de forma linear ou exclusivamente teórica, mas se constrói no encontro com a prática, com os sujeitos da escola e com os desafios reais da educação pública.

Nesse sentido, torna-se fundamental destacar a importância de vivenciar diferentes contextos escolares ao longo da formação inicial. Cada escola possui uma dinâmica própria, marcada por

aspectos sociais, culturais, estruturais e políticos que influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Ter contato com realidades diversas nos permite ampliar a compreensão sobre a educação brasileira, reconhecer desigualdades e desenvolver estratégias pedagógicas mais flexíveis, críticas e inclusivas. Conforme apontam Nóvoa (1992) e Tardif (2014), é a diversidade de experiências que fortalece a construção dos saberes docentes e prepara o futuro professor para lidar com as múltiplas demandas da profissão.

O PIBID desempenha papel central nesse processo formativo, ao proporcionar uma inserção contínua, orientada e reflexiva no ambiente escolar. Diferentemente de experiências pontuais, o programa nos possibilita acompanhar o desenvolvimento dos(as) alunos(as), compreender a organização curricular da escola, dialogar com professores experientes e refletir coletivamente sobre a prática pedagógica. De acordo com Pimenta e Lima (2012), esse tipo de experiência contribui para que o futuro professor deixe de ser apenas um observador e passe a se reconhecer como sujeito ativo do processo educativo.

Entretanto, é importante reconhecer algumas limitações da experiência relatada. A vivência ocorreu em uma instituição com infraestrutura diferenciada e condições pedagógicas favoráveis, realidade que não representa a maioria das escolas públicas brasileiras. Além disso, o tempo de intervenção e o recorte específico da turma limitaram a possibilidade de acompanhar os efeitos das práticas pedagógicas em longo prazo. Tais aspectos indicam a necessidade de cautela na generalização dos resultados, ao mesmo tempo em que reforçam a importância de ampliar estudos e experiências em contextos escolares diversos.

Por fim, sugere-se que futuras pesquisas e relatos de experiência aprofundem a análise das práticas aquáticas em diferentes realidades escolares, investiguem estratégias de adaptação pedagógica em contextos com menos recursos e ampliem o acompanhamento do impacto dessas práticas na formação integral dos(as) estudantes. As experiências aqui

apresentadas reafirmam que a Educação Física escolar, quando orientada por uma perspectiva cultural, inclusiva e democrática, amplia as possibilidades formativas dos alunos e fortalece a formação de professores comprometidos com uma educação pública de qualidade, crítica e socialmente referenciada.

Referências

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Edital nº 10, de 28 de maio de 2024. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF: CAPES, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília: Ministério da Educação, 2023.

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

COLÉGIO PEDRO II. Departamento de Educação Física. In: COLÉGIO PEDRO II. Projeto Político Pedagógico Institucional Colégio Pedro II. p.234-260. 2018.

COLÉGIO PEDRO II – Campus Realengo II. História do Campus. Blog do Campus Realengo II. 2017. Disponível em: <<https://blog.cp2.g12.br/re2/pagina-exemplo-2/historia-do-campus/>>. Acesso em: 11 fev. 2026.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física escolar**: conteúdos, dimensões e perspectivas. São Paulo: Phorte, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORGADO, Fabiane Frota da Rocha; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. Contribuições do PIBID para a construção da identidade docente do licenciando em Educação Física: um relato de experiência. **Devir Educação**, Lavras, v. 10, p. 1-22, 2026.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Amanda Santana; NOGUEIRA, Suzana Alves
Construção da identidade docente na formação inicial: uma análise a partir da concepção dos acadêmicos de educação física participantes do PIBID. **Revista Iniciação & Formação Docente**, Uberaba, MG, v. 5, n. 1, 2018.

SOUZA, Everton de; HONORATO, Ilma Célia Ribeiro. Projeto PIBID em Educação Física: um relato de experiência. Quaestio - Revista de Estudos em Educação, Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

IMAGEM CORPORAL NO CONTEXTO DE UMA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PROPOSTA PEDAGÓGICA ARTICULADA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Artur da Conceição Alves Pereira

Kaique da Silva Carneiro

Miguel Ataíde Pinto da Costa

Fabiane Frota da Rocha Morgado

Introdução

A formação inicial de professores de Educação Física envolve desafios que extrapolam o domínio de conteúdos técnicos e metodológicos, exigindo do licenciando uma aproximação constante com o cotidiano escolar e com as complexidades que emergem no chamado “chão da escola”. Muitas vezes, as teorias discutidas no âmbito universitário parecem distantes das realidades vivenciadas nas instituições de Educação Básica, o que pode gerar inseguranças, ansiedades e dúvidas em relação ao exercício da docência. Nesse sentido, a inserção precoce dos estudantes em contextos escolares constitui-se como um elemento fundamental para o amadurecimento profissional e para a construção de uma prática pedagógica mais consciente, crítica e situada.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) surge como um importante dispositivo de articulação entre universidade e escola, ao possibilitar que licenciandos vivenciem experiências concretas de ensino em escolas públicas, acompanhados por professores supervisores e coordenadores de área (CAPES, 2024). Tal aproximação contribui para que os futuros docentes compreendam as dinâmicas escolares, os sujeitos envolvidos e os desafios reais do trabalho pedagógico, ao mesmo tempo em que favorece processos reflexivos sobre a própria formação. Assim, o PIBID configura-se como um espaço

privilegiado de aprendizagem profissional, no qual teoria e prática se entrelaçam de forma dialógica (Paniago, Sarmento; Rocha, 2018, Souza, Nogueira, 2018).

No âmbito das atividades desenvolvidas no PIBID Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), diversas temáticas têm emergido a partir das demandas do contexto escolar e das discussões promovidas nos ciclos formativos realizados na universidade (Morgado, Martins, 2026). Entre essas temáticas, a imagem corporal merece destaque, especialmente, por envolver diretamente a relação dos estudantes com seus próprios corpos, frequentemente expostos, avaliados e comparados nas aulas de Educação Física. Em uma sociedade marcada por intensas pressões estéticas e pelo bombardeio de padrões corporais difundidos pelas mídias e redes sociais, discutir imagem corporal no ambiente escolar torna-se uma necessidade pedagógica e ética (Guest *et al.*, 2022; Kusina; Exline, 2019; Yager *et al.*, 2013).

Diante desse cenário, o presente texto tem como objetivo relatar e refletir sobre uma experiência pedagógica desenvolvida no contexto do PIBID, em aulas de Educação Física do Ensino Médio de uma instituição federal do estado do Rio de Janeiro no segundo semestre do ano letivo de 2025, na qual a temática da imagem corporal foi articulada ao ensino do voleibol. Busca-se evidenciar como práticas corporais podem ser mobilizadas como instrumentos de problematização de estereótipos, promoção da autoestima e valorização da diversidade corporal, contribuindo tanto para a formação crítica dos estudantes quanto para a formação docente dos licenciandos envolvidos.

Metodologia

O presente trabalho se caracteriza como um relato de experiência, modalidade de produção acadêmica que se propõe a descrever, analisar e refletir sobre práticas vivenciadas em contextos educativos específicos. De acordo com Mussi, Flores e Almeida (2001), o relato de experiência constitui-se como um

recurso metodológico relevante por possibilitar o compartilhamento de vivências significativas, contribuindo para a construção coletiva de conhecimentos no campo educacional.

Diferentemente de uma simples descrição de fatos, o relato de experiência busca evidenciar os sentidos atribuídos às ações pedagógicas, os desafios enfrentados, as aprendizagens construídas e as reflexões produzidas ao longo do processo. Trata-se, portanto, de um exercício de análise crítica da prática, no qual os sujeitos envolvidos assumem simultaneamente o papel de participantes e de observadores do fenômeno educativo.

A experiência aqui relatada foi desenvolvida por dois discentes do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRRJ, participantes do PIBID, atuando em uma escola da rede federal de ensino, no segundo semestre de 2025. As informações apresentadas foram construídas a partir de diferentes fontes de registro, como diários de campo elaborados pelos bolsistas, observações sistemáticas das aulas, registros fotográficos e áudios, além de discussões realizadas nas reuniões de supervisão e nos ciclos formativos promovidos pelos coordenadores do PIBID da Universidade.

O diário de campo assumiu um papel central no processo metodológico, funcionando como um instrumento de registro não apenas das ações desenvolvidas, mas também das percepções, sentimentos e reflexões dos licenciandos. A utilização de dois diários distintos contribuiu para o enriquecimento da análise, uma vez que permitiu o confronto de diferentes olhares sobre a mesma experiência pedagógica. Além disso, os registros produzidos foram constantemente revisitados e debatidos nas reuniões com supervisores e coordenadores, favorecendo processos coletivos de reflexão sobre a prática.

Cabe destacar que o relato não pretende oferecer um modelo fechado ou prescritivo de intervenção pedagógica. Conforme aponta Freire (1996), ensinar não se resume à transmissão de conteúdo, mas à criação de possibilidades para a produção e a construção do conhecimento. Dessa forma, a experiência

apresentada deve ser compreendida como situada em um contexto específico, podendo inspirar outras práticas, mas sem a pretensão de generalização.

Contexto institucional e formativo

A experiência foi desenvolvida no âmbito do PIBID, vinculado ao curso de Licenciatura em Educação Física da UFRRJ, em parceria com o Colégio Pedro II, campus Realengo, instituição que organiza suas práticas pedagógicas a partir de um Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI) construído de forma coletiva. O PPPI orienta as ações educativas da escola e fundamenta-se em princípios como a formação integral dos estudantes, a valorização da diversidade e o compromisso com uma educação pública, crítica e socialmente referenciada (COLÉGIO PEDRO II, 2018).

No período de atuação relatado, os bolsistas participaram de diferentes atividades formativas, incluindo reuniões pedagógicas, observações de aula, elaboração e aplicação de planos de ensino, além da participação em palestras e eventos acadêmicos. Esses momentos formativos possibilitaram o aprofundamento teórico e a reflexão coletiva sobre temas relevantes para a Educação Física escolar, como currículo, avaliação, inclusão e imagem corporal.

As reuniões realizadas na universidade, especialmente os ciclos de formação, desempenharam papel fundamental na escolha da temática abordada na intervenção pedagógica. A discussão sobre imagem corporal emergiu a partir de palestras e rodas de conversa que problematizaram os impactos das pressões estéticas na vida dos estudantes e o papel da escola na promoção de práticas educativas mais sensíveis e acolhedoras. Tais debates influenciaram diretamente o planejamento das aulas e a intencionalidade pedagógica dos bolsistas.

A escola, por sua vez, ofereceu um ambiente favorável para o desenvolvimento da proposta, uma vez que atende estudantes do Ensino Médio em uma fase marcada por intensas transformações corporais, emocionais e identitárias. Nesse contexto, as aulas de

Educação Física configuram-se como espaços privilegiados de socialização e expressão corporal, mas também como ambientes nos quais estereótipos e preconceitos em relação ao corpo e à identidade corporal podem ser reforçados ou, ao contrário, problematizados.

Fundamentação teórica

A temática da imagem corporal tem sido amplamente discutida em diferentes áreas do conhecimento, incluindo a Educação Física, a Psicologia e a Sociologia. Schilder (1981) define a imagem corporal como a representação mental que o indivíduo constrói sobre o próprio corpo, envolvendo percepções, sentimentos, atitudes e julgamentos. Essa construção é influenciada por fatores biológicos, sociais, culturais e históricos, sendo constantemente ressignificada ao longo da vida.

No contexto escolar, a imagem corporal assume especial relevância, uma vez que os corpos dos estudantes estão frequentemente expostos às comparações, avaliações e expectativas sociais, especialmente nas aulas de Educação Física. A reprodução de padrões estéticos hegemônicos pode contribuir para o desenvolvimento de uma imagem corporal negativa, afetando a autoestima, as relações sociais e o engajamento dos alunos nas práticas corporais (Yager *et al.*, 2013).

A partir de uma perspectiva crítica, Paulo Freire (1974; 1996) defende uma educação comprometida com a libertação dos sujeitos e com a problematização das opressões presentes na sociedade. Aplicada à Educação Física, essa concepção implica compreender as práticas corporais como fenômenos culturais e políticos, atravessados por relações de poder e por discursos que hierarquizam corpos e identidades. Assim, cabe ao professor assumir o papel de mediador crítico, criando espaços de diálogo e reflexão que possibilitem aos estudantes questionar padrões naturalizados.

Outro referencial importante para a análise da experiência é o princípio da descolonização do currículo, discutido por Neira e Nunes (2009). Segundo os autores, a Educação Física escolar historicamente privilegiou práticas e concepções corporais associadas a uma lógica eurocêntrica, silenciando manifestações culturais produzidas por grupos subalternizados. Descolonizar o currículo significa reconhecer essas desigualdades e promover práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e corporal, rompendo com modelos únicos de corpo e desempenho.

No caso do voleibol, modalidade escolhida para a intervenção com o conteúdo da imagem corporal, observa-se a presença de estereótipos relacionados a biotipos considerados ideais para determinadas posições em quadra. Ao problematizar essa questão, a aula a que se refere o presente relato de experiência buscou desconstruir a ideia de que o desempenho esportivo está diretamente condicionado a padrões corporais específicos, ampliando as possibilidades de participação e reconhecimento dos estudantes.

Desenvolvimento da experiência pedagógica

A intervenção pedagógica foi realizada com turmas do segundo ano do Ensino Médio, tendo como eixo central a articulação entre imagem corporal e prática do voleibol. A aula foi planejada com duração aproximada de 60 minutos, estruturada em diferentes etapas que combinavam momentos de diálogo, reflexão e vivência prática.

Inicialmente, foi promovida uma conversa guiada com os estudantes sobre o conceito de imagem corporal, abordando noções como autoestima, *body shaming* e *bullying* (SCHILDER, 1981). Foram utilizados exemplos do cotidiano e situações amplamente divulgadas nas redes sociais, com o intuito de aproximar o tema da realidade dos alunos. Esse momento permitiu identificar concepções prévias, bem como percepções estereotipadas sobre corpos considerados “aptos” ou “inaptos” para a prática esportiva.

Na sequência, foi desenvolvida uma atividade de problematização, na qual os estudantes foram convidados a refletir sobre imagens de atletas e não atletas, sem identificação prévia. A proposta consistia em questionar quais corpos “pareciam” ser de atletas e por quais motivos, estimulando o debate sobre os critérios utilizados nessas classificações. Essa etapa revelou a forte influência de padrões estéticos midiáticos nas percepções dos alunos.

Posteriormente, a aula avançou para a quadra, com a apresentação das posições e fundamentos básicos do voleibol. Os estudantes foram incentivados a escolher posições a partir de sua percepção corporal, o que possibilitou observar como os estereótipos discutidos anteriormente influenciavam suas escolhas. Ao longo da atividade, em conjunto com o professor supervisor, mediamos reflexões sobre a diversidade de habilidades envolvidas no jogo e sobre a possibilidade de adaptação das funções conforme as características individuais.

A vivência prática foi finalizada com um jogo adaptado de vôlei câmbio, com rodízio obrigatório entre as posições. O objetivo foi permitir que todos experimentassem diferentes funções em quadra, evidenciando que o desempenho não está restrito a um único biotipo. Durante o jogo, emergiram reflexões espontâneas dos alunos sobre agilidade, cooperação e percepção corporal, reforçando o potencial da prática corporal como espaço de aprendizagem crítica. As figuras 1 e 2 abaixo ilustram momentos dessa aula de voleibol.

Figura 1 – Disposição da turma em quadra durante a vivência do voleibol



Fonte: Os autores (2025).

Figura 2 – Dinâmica de rodízio e participação dos estudantes em diferentes posições



Fonte: Os autores (2025).

Aprendizagens, desafios e impactos formativos

A experiência na docência desta aula proporcionou aprendizagens significativas tanto para os estudantes quanto para

nós, os licenciandos envolvidos. Do ponto de vista dos alunos, observou-se uma maior conscientização sobre a diversidade corporal e uma problematização dos padrões estéticos naturalizados. Muitos demonstraram surpresa ao perceber que suas percepções iniciais estavam baseadas em estereótipos, o que abriu espaço para debates mais profundos sobre corpo, mídia e identidade.

Para nós, a intervenção evidenciou a importância da sensibilidade docente na abordagem de temas considerados delicados. Mediar discussões sobre imagem corporal exigiu escuta ativa, cuidado com as falas dos estudantes e a criação de um ambiente seguro e acolhedor. Entre os desafios enfrentados, destacam-se a necessidade de intervir diante de comentários preconceituosos e a dificuldade inicial de alguns alunos em refletir criticamente sobre o próprio corpo.

Do ponto de vista formativo, a experiência reforçou o papel do PIBID como espaço de construção da identidade docente. A articulação entre teoria e prática, mediada pelos diários de campo e pelas reuniões de supervisão e orientação, contribuiu para o desenvolvimento da autonomia, da reflexão crítica e da nossa capacidade de planejamento pedagógico.

Considerações finais

O relato de experiência apresentado evidencia a potência da Educação Física escolar como espaço de formação humana, no qual práticas corporais podem ser mobilizadas para além do ensino de técnicas esportivas, assumindo um papel crítico e emancipador. Ao articular a temática da imagem corporal com o ensino do voleibol, foi possível promover reflexões sobre autoestima, diversidade corporal e desconstrução de estereótipos, contribuindo para uma formação mais sensível e inclusiva.

A experiência também reafirma a importância do PIBID na formação inicial de professores, ao proporcionar vivências concretas no contexto escolar e favorecer processos reflexivos sobre

a prática docente. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de que temas como corpo, mídia e identidade sejam incorporados de forma sistemática ao currículo da Educação Física, fortalecendo uma educação comprometida com a justiça social e com a valorização das diferenças.

Por fim, espera-se que o presente relato possa inspirar outros professores e licenciandos a desenvolverem práticas pedagógicas críticas e contextualizadas, reconhecendo o corpo como dimensão central da experiência humana e da educação.

Referências

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Edital nº 10, de 28 de maio de 2024. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF: CAPES, 2024.

COLÉGIO PEDRO II. Departamento de Educação Física. In: COLÉGIO PEDRO II. Projeto Político Pedagógico Institucional Colégio Pedro II. p.234-260. 2018. Disponível em: [http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/JUL/PPPI%20N OVO.pdf](http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/JUL/PPPI%20N ovo.pdf) Acesso em: 05/01/2026.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUEST, Ella. *et al.* A systematic review of interventions aiming to promote positive body image in children and adolescents. **Body Image**, [s.l.], v. 42, p. 58-74, 2022.

KUSINA, Jessica R.; EXLINE, Julie J. Beyond body image: A systematic review of classroom-based interventions targeting body image of adolescents. **Adolescent Research Review**, v. 4, n. 3, p. 293-311, 2019.

MORGADO, Fabiane Frota da Rocha; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. Contribuições do PIBID para a construção da identidade docente do licenciando em Educação Física: um relato de experiência. **Devir Educação**, Lavras, v. 10, p. 1-22, 2026.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, v. 7, n. 10, p. 1-13, 2001.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone Albuquerque. O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

SCHILDER, Paul. **A imagem do corpo: as energias construtivas da psique**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

SOUZA, Amanda Santana; NOGUEIRA, Suzana Alves. Construção da identidade docente na formação inicial: uma análise a partir da concepção dos acadêmicos de educação física participantes do PIBID. **Revista Iniciação & Formação Docente**, Uberaba, MG, v. 5, n. 1, 2018.

YAGER, Z.; DIEDRICHS, P. C.; RICCIARDELLI, L. A.; HALLIWELL, E. What works in secondary schools? A systematic review of classroom-based body image programs. **Body Image**, v. 10, n. 3, p. 271-281, 2013.

PARTE II

**INCLUSÃO, DIVERSIDADE E
EDUCAÇÃO PARA TODOS**

ESTRATÉGIAS DE AULAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DO PIBID/UFRRJ

Alana Luiza Guedes Barbosa Comiano

Stela Monique da Silva Machado

Miguel Ataíde Pinto da Costa

Fabiane Frota da Rocha Morgado

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma parceria desenvolvida por instituições de ensino superior com as redes públicas de ensino. Atua como uma ponte, entre as universidades e escolas do sistema básico de educação, inserindo o licenciando na realidade escolar, valorizando o magistério, permitindo que o futuro professor desenvolva competências pedagógicas essenciais através de análises críticas e reflexivas sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar, e fortalecendo a sua identidade docente. Ao integrar a universidade ao sistema básico de educação, o PIBID fomenta a troca de saberes, onde tanto os graduandos quanto os professores supervisores se beneficiam de uma atualização metodológica contínua e colaborativa (Simões et al., 2020).

Este trabalho adota o relato de experiência como inspiração metodológica, compreendendo-o como uma forma legítima de produção de conhecimento científico a partir da reflexão sistematizada sobre práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos reais de ensino através do programa PIBID. Segundo Mussi, Flores e Almeida (2021), o relato de experiência possibilita analisar criticamente ações pedagógicas, articulando prática, reflexão e fundamentação teórica.

Inseridos nesse contexto, através do relato de experiências teóricas e práticas de duas bolsistas do PIBID no subprojeto de Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), este trabalho reflete sobre o cotidiano escolar. O conhecimento nessa área pode contribuir para ampliar o debate sobre inclusão na escola e, conseqüentemente, proporcionar melhorias nas estratégias de ensino para que a Educação Física escolar seja, de fato, um espaço de acolhimento e desenvolvimento para todos.

Uma importante fonte de subsídio teórico e inspiração metodológica que compõe o presente relato de experiência consiste na palestra sobre inclusão, currículo e função social da escola como parte das atividades formativas vinculadas ao PIBID/UFRRJ. A referida palestra foi ministrada pela professora Márcia Denise Pletsch (UFRRJ), que abordou temas relacionados à inclusão educacional, ao currículo e à função social da escola. A palestra destacou a necessidade de mudanças nas políticas de educação inclusiva, bem como ajustes pedagógicos capazes de garantir o direito à educação de todos os estudantes.

O grande desafio posto para as universidades é formar profissionais / educadores que não sejam apenas instrumentos de transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, de novas atitudes e práticas que valorizem a diversidade humana. Neste sentido devem ser preparados para construir estratégias de ensino e adaptar atividades e conteúdos que permitam a aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos. (GLAT; PLETSCHE, 2010, p. 349).

Durante a exposição na palestra, a professora Márcia apresentou dados sobre equidade nos processos de ensino e aprendizagem, evidenciando desigualdades ainda presentes no sistema educacional. Também foi enfatizado o papel da escola na promoção da inclusão e da justiça social, assim como a importância da formação docente para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, em consonância com a Política Nacional de Educação

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Além disso, foram discutidas possibilidades para a efetivação da educação inclusiva, ressaltando a necessidade de currículos flexíveis e práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade presente no ambiente escolar.

É nesse sentido que destacamos que a escola, campo de atuação do PIBID, apresenta-se como um espaço de grande diversidade sociocultural e potente para o importante debate sobre inclusão. Ao ingressar pelo PIBID, nosso foco da observação voltou-se para as turmas do 8º ano do ensino fundamental que tinham em seu planejamento a proposta de discussão da temática da inclusão, onde a presença de alguns estudantes público alvo da educação especial demandava um olhar que transcendesse o conteúdo programático tradicional, buscando estratégias didáticas inclusivas que respeitassem os diferentes ritmos de aprendizagem e promovessem a participação efetiva de todos os alunos.

Assim, o presente estudo tem por objetivo apresentar e discutir as experiências e aprendizagens de duas licenciandas em Educação Física da UFRRJ, participantes do PIBID, no Colégio Pedro II – Campus Realengo II, em relação às estratégias de aulas inclusivas na Educação Física Escolar.

Metodologia

Este estudo se caracteriza como um relato de experiência de natureza qualitativa, conforme proposto por Mussi, Flores e Almeida (2001), por se tratar da descrição e reflexão de uma vivência pedagógica situada em um contexto específico, sem pretensão de generalização dos resultados. Descreve de forma analítica e reflexiva atividades pedagógicas implementadas em uma aula de Educação Física inclusiva com a participação de estudantes com deficiência física. A estrutura foi organizada para apresentar uma sequência lógica de atividades, desde a palestra sobre equidade na educação até as aulas que visavam promover a inclusão e o desenvolvimento de habilidades sociais e motoras nos alunos.

A realização de aulas inclusivas na Educação Física escolar fundamenta-se na compreensão de que a inclusão ocorre quando as diferenças são reconhecidas e valorizadas no processo educativo. Essa perspectiva dialoga com a perspectiva de que a inclusão ocorre quando se aprende na convivência com as diferenças e não apenas com as igualdades. (FREIRE, 1996).

Nesse sentido, a Educação Física assume um papel estratégico na promoção de práticas pedagógicas que possibilitem a participação de todos os alunos.

[...] a aula adaptada contribui para o desenvolvimento motor, amplia o conhecimento sobre esportes paralímpicos e favorece a interação social e a inclusão entre os estudantes, além de promover reflexões sobre a participação da pessoa com deficiência na sociedade (Almada, 2017).

Essa abordagem também está alinhada aos princípios da Lei Brasileira de Inclusão – LBI (BRASIL, 2015), que assegura o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como às diretrizes da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que defende a escolarização de todos os alunos em classes comuns, respeitando suas necessidades educacionais.

A experiência foi desenvolvida ao longo do segundo semestre letivo de 2025, no Colégio Pedro II em Realengo, com turmas do 8º ano do Ensino Fundamental, compostas por aproximadamente 30 estudantes cada uma, com idades entre 12 e 15 anos. As intervenções ocorreram ao longo das aulas de Educação Física, nas quais foram propostas distintas atividades com foco na inclusão. Sob a orientação do professor supervisor e da coordenadora de área, as duas bolsistas trabalhavam na instituição uma vez por semana, as segundas feiras, seguindo um cronograma de planejamento conjunto. Este trabalho destaca, em particular, as práticas conduzidas por duas dessas bolsistas com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.

Para detalhamento das atividades inclusivas nas aulas de Educação Física, relatamos abaixo no Quadro 01 o conjunto de estratégias pedagógicas conduzidas nas aulas pelas pibidianas em conjunto com o professor supervisor.

Quadro 01 – Síntese das atividades pedagógicas inclusivas propostas no PIBID Educação Física no Colégio Pedro II em Realengo, durante o segundo semestre de 2025.

ATIVIDADES	DESENVOLVIMENTO
GOALBALL COM ADAPTAÇÕES	Atividade 1: Os alunos se dividiram em dois grupos, formando um círculo onde todos colocaram as vendas nos olhos e uniram os pés, deixando espaços entre as pernas; eles teriam que jogar a bola com as mãos, com o intuito de fazer a bola passar entre as pernas dos colegas. Atividade 2: Os alunos se dividiram em duplas, apenas um usava a venda e o outro colega serviu como guia, ajudando a passar pelos obstáculos. Quando chegassem ao fim dos obstáculos, deveriam tentar lançar a bola dentro do bambolê (noção espacial orientada pelo guia), após finalizado o percurso, a dupla voltou para o final da fila e o que era o guia passou a usar a venda. A atividade terminou quando todos realizaram os exercícios. Atividade 3: Os alunos se dividiram em duplas formando equipes de 4 jogadores, cada dupla ficou de um lado da quadra, ambas vendadas e sentadas no chão, o desafio foi tentar acertar a bola no gol da dupla adversária.
	Aquecimento: “Batatinha Frita 1, 2, 3 Sentado” - Os alunos ficavam sentados no chão da quadra, distribuídos de forma que conseguissem se deslocar se arrastando. A pibidiana ficou de

VÔLEI SENTADO – FUNDAMENTOS DE TOQUE E MANCHETE	frente para a turma com uma bola nas mãos, lançando-a e pegando em seguida. Enquanto a bola estivesse no ar, os alunos deveriam se movimentar sentados pela quadra. Quando a pibidiana segurasse a bola, todos paravam imediatamente, como estátuas. Quem se movesse naquele momento, voltava ao ponto inicial e continuava participando da brincadeira. Atividade 1: Roda de Passes Cooperativos- Os alunos foram divididos em grupos de 4 a 5, sentados em círculo. O grupo devia manter a bola no ar utilizando os fundamentos de toque e manchete. A cada passe, todos giravam levemente no sentido anti-horário. O grupo devia bater o próprio recorde, tentando alcançar o maior número de passes consecutivos, por exemplo, 5 toques seguidos, depois 10 manchetes, e assim por diante. Caso a bola caísse, os alunos reiniciavam a contagem. Atividade 2: Desafio em Trios Toque e Manchete- Os alunos foram organizados em trios, todos sentados no chão. O jogador do centro realizava o toque, enquanto os colegas das pontas executavam a manchete. A dinâmica acontecia de forma contínua e alternada: ponta, meio (toque), outra ponta (manchete), meio (toque), e assim sucessivamente, mantendo a bola em movimento. Após algumas rodadas, os alunos trocavam de posição. O desafio foi manter a sequência pelo maior tempo possível. Atividade 3: Jogo de Vôlei Sentado- A turma foi dividida em quatro equipes com número igual de participantes. A quadra foi adaptada com uma rede mais baixa (cones e cordas) e delimitada com tartarugas. Durante a atividade, todos deveriam
---	--

	permanecer sentados, podendo se deslocar apenas deslizando pelo chão. O jogo seguiu as regras básicas do voleibol, permitindo apenas os fundamentos de toque e manchete. O professor e as pibidianas podiam propor regras adicionais, como a exigência de que a bola passasse pelas mãos de todos os integrantes da equipe antes de ser enviada à quadra adversária.
--	--

Resultados e Discussão:

A análise dos resultados desta experiência no PIBID é apresentada em quatro eixos, que sistematizam o percurso desde a preparação teórica construída em palestras e reuniões; em seguida descreve-se a ambientação e a utilização dos recursos escolares nas aulas, o desenvolvimento das aulas práticas, com ênfase na escolha de duas aulas adaptadas e por fim, detalha-se a concretização das ações pedagógicas e avaliativas desenvolvidas com os alunos do 8º ano do ensino fundamental.

Do referencial teórico através das reuniões e palestras

A fundamentação teórica não se limitou apenas à literatura clássica, mas foi enfatizada pelas discussões promovidas em reuniões pedagógicas e palestras de ciclos de debate formativos do PIBID Educação Física da UFRRJ (Morgado, Martins, 2026). De acordo com os debates realizados, a formação de professores deve ser vista como um processo contínuo de reflexão sobre a prática. A Educação Física desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral dos alunos longe de ser meramente uma atividade recreativa, sendo um campo de saber essencial que utiliza o movimento para integrar as dimensões cognitivas, afetiva e social.

Ambientação escolar e ministração das aulas

A ambientação na escola se revelou um fator determinante para a viabilização de propostas pedagógicas inclusivas e dinâmicas. Diferente de muitos cenários da rede pública, o Colégio Pedro II dispõe de espaços amplos, como quadras cobertas e áreas externas, que permitem o desenvolvimento de diferentes práticas corporais simultaneamente. No entanto, o grande diferencial observado foi a riqueza e variedade de materiais específicos para as aulas de Educação Física. As primeiras aulas foram exclusivamente dedicadas a observação, esse período foi fundamental para conhecer a turma e compreender as necessidades individuais dos alunos. Através da observação, foi possível analisar como os alunos reagem, quais materiais despertavam maior interesse e as abordagens que o professor regente utilizava para mediar os conflitos e as aprendizagens.

Após esse período de imersão, a transição para a prática ocorreu de forma gradual e segura. Recebemos autonomia para atuar diretamente com os alunos, mas sempre sob a supervisão e o aconselhamento constante do professor regente e a orientação da coordenadora de área nas reuniões na Universidade. Nessa fase, deixamos de ser apenas espectadoras para nos tornarmos agentes ativas no processo de ensino- aprendizagem através da escolha das aulas, elaboração do plano de aula, a escolha dos materiais a serem utilizados, a organização do espaço/quadra, as introduções das aulas, a prática efetiva e o diálogo através do feedback com os alunos. Ao encerrar as aulas, buscávamos o diálogo com os estudantes para compreender as dificuldades e os sucessos de cada atividade, transformando esses feedbacks em subsídios para o planejamento crítico das ações. Durante todas as aulas, o professor regente oferecia orientações valiosas, transformando cada prática em um momento de reflexão crítica sobre a nossa futura profissão. A autonomia supervisionada nos deu confiança necessária para testar estratégias, errar e corrigir rotas.

Desenvolvimento das atividades: Aula prática de Goalball

A aula de Goalball foi estruturada em três momentos distintos, progredindo da adaptação sensorial individual para a dinâmica do jogo coletivo.

Inicialmente, os alunos foram divididos em dois grupos, cada grupo formando um círculo. Nesta etapa, todos utilizaram vendas para simular a privação visual característica da modalidade. A atividade consistia em lançar a bola rasteira no chão, com o objetivo de fazê-la passar por entre as pernas dos colegas. Após, os alunos ainda vendados e em círculo se sentaram, e foi realizada uma atividade de passe direcionado, o objetivo central era realizar o lançamento da bola para um colega específico, utilizando como única referência os estímulos sonoros produzidos pelo receptor. Essa dinâmica inicial foi fundamental para despertar a percepção auditiva e a agilidade de reação dos alunos ao estímulo sonoro da bola com guizo em movimento. De início, se revelou uma dificuldade da turma em localizar a bola apenas pelo som do guizo por conta das conversas e barulhos entre os mesmos, mas, após algumas repetições, notou-se um aumento significativo na prontidão de reação e na precisão de movimentos defensivos.

Em um segundo momento, realizamos a atividade em duplas, focando na comunicação e na confiança. As duplas foram organizadas em filas, enquanto um aluno permanecia vendado, o outro atuava como guia, utilizando apenas os comandos de voz para orientar o colega na superação de um circuito de obstáculos, após a conclusão dos obstáculos, a dupla se deslocava para o final da fila e o aluno que estava como orientador passa a usar a venda e o que estava com a venda passa a ser o orientador. Essa etapa permitiu que os alunos desenvolvessem noções de lateralidade e orientação espacial, compreendendo a importância da comunicação clara e precisa dentro do contexto do esporte inclusivo. Observou-se que a confiança depositada no colega foi o fator chave para a superação dos obstáculos.

Por fim, a vivência foi encerrada com o jogo de Goalball adaptado com a quadra delimitada com cones, organizados em quartetos contra quartetos. Em cada equipe, três jogadores permaneciam sentados ao chão, os alunos vendados, executavam as funções de ataque e defesa, enquanto o quarto integrante que não utilizava venda atuava como orientador e juiz. Este último tinha o papel estratégico de marcar os pontos, buscar a bola e guiar verbalmente seus companheiros. A cada intervalo de tempo pré-determinado, as funções eram trocadas. Essa configuração final permitiu aos alunos a aplicação prática de todas as habilidades trabalhadas anteriormente, permitindo uma reflexão profunda sobre a inclusão, o trabalho em equipe e as capacidades sensoriais além da visão.

Vivência do Voleibol sentado: Toque e Manchete

A aula prática de Voleibol sentado foi estruturada em quatro etapas progressivas, visando a adaptação dos alunos à mobilidade reduzida.

Para iniciar a aula e preparar o corpo para as especificidades do voleibol sentado, foi realizada uma adaptação da brincadeira popular “batatinha frita 1,2,3”. Nesta versão, os alunos foram distribuídos pelo chão da quadra de forma a permitir o deslocamento livre através do arrasto. A professora, posicionada à frente da turma, utilizou uma bola como marcador de tempo e movimento: ao lançar a bola para o alto, os alunos tinham permissão para se deslocar sentados pela quadra; no movimento em que a professora segurava a bola, todos deveriam interromper o movimento imediatamente, permanecendo imóveis como “estátuas”. Esta atividade trabalhou a atenção seletiva, o tempo de reação e o controle motor em uma posição não convencional para os alunos.

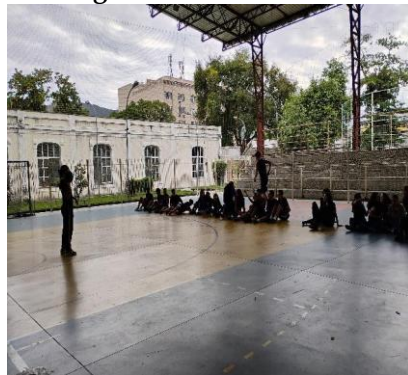
Dando sequência à aula, os alunos foram organizados em grupos de 4 a 5 pessoas, sentados em círculo. O desafio era manter a bola no ar utilizando os fundamentos de toque e manchete. A

cada passe realizado com sucesso, todos os integrantes do grupo deveriam realizar um giro leve no sentido anti-horário, aumentando a complexidade da orientação espacial. O objetivo foi cooperativo, de modo que a inclusão fosse priorizada: o grupo buscava bater seus próprios recordes de passes consecutivos (ex: alcançar 5 toques, depois 10 manchetes). Caso a bola tocasse o chão, a contagem era reiniciada. Ao utilizar os fundamentos de toque e manchete em grupos, a dinâmica priorizou a técnica isolada dos membros superiores. Sem o impulso das pernas, os alunos foram forçados a refinar a precisão do movimento e o controle de força. Além disso, o giro constante no sentido anti-horário desafiou a orientação espacial e a agilidade de ajuste postural no solo.

A atividade “Desafio em trios, toque e manchete” consiste em um exercício onde três alunos sentados ao chão, devem manter a bola em movimento constante. A dinâmica exige que o jogador central execute exclusivamente o toque, enquanto os jogadores das extremidades realizam a manchete, alterando o passe entre as pontas e o meio de forma sucessiva. Essa atividade promoveu o controle de força, a coordenação e fortaleceu a cooperação do grupo, intensificando os processos de inclusão na turma.

O jogo vôlei adaptado sentado foi realizado de forma coletiva em quadra com rede baixa, montada com cones e cordas, e delimitada por tartarugas. A dinâmica consiste na divisão da turma em quatro equipes, onde todos os participantes devem jogar sentados, deslocando-se exclusivamente ao deslizar pelo chão, viabilizando a inclusão de alunos cadeirantes. Seguindo as regras básicas do voleibol, a prática permite apenas o uso dos fundamentos de toque e manchete, utilizando no decorrer do jogo de regras que obriguem a bola a passar pelas mãos de todos os integrantes antes de ser enviada ao campo adversário. Essa atividade proporcionou benefícios significativos, como o estímulo ao trabalho em equipe e a cooperação mútua, além de desenvolver a coordenação motora e a agilidade de reação dos alunos em um ambiente inclusivo.

Ilustrações das atividades de Goalball e Voleibol sentado no Colégio Pedro II em Realengo



Fonte: Os autores (2025).

Avaliação dos alunos

A avaliação dos alunos foi pensada como um desdobramento das vivências práticas, buscando consolidar o aprendizado sobre a Educação Física inclusiva. Em vez de uma prova tradicional,

propôs-se uma atividade baseada na elaboração de maquetes e desenhos. O desafio lançado à turma consistia em representar as atividades ministradas durante as aulas, mas com um diferencial obrigatório: os alunos deveriam demonstrar, através de suas criações, como adaptar aquele esporte ou brincadeiras para colegas com necessidades especiais.

Os resultados foram muito satisfatórios, pois foram observados a materialização do conhecimento, a reflexão sobre as barreiras, o protagonismo e sensibilização, permitindo que a turma se colocasse no lugar do outro. Essa estratégia avaliativa demonstrou que, ao dar autonomia para que o aluno crie e adapte, ele internaliza os valores da inclusão de forma muito mais profunda do que em métodos puramente teóricos. As maquetes e desenhos tornaram-se o registro físico de que a inclusão é possível e depende, em grande parte, do olhar atento e da criatividade humana. A ilustração desse processo avaliativo pode ser visualizada abaixo:







Fonte: Os autores (2025).

Conclusão

As experiências vivenciadas por meio do PIBID reafirmaram o programa como um pilar indispensável na formação docente, permitindo que o licenciando confronte a teoria acadêmica com a complexidade do cotidiano escolar. Quando se trata do

desenvolvimento integral à Educação Física se torna um espaço essencial para a formação de sujeitos críticos e autônomos. Ao dialogar com a inclusão e o uso das práticas adaptadas, a disciplina promove um ambiente de equidade, onde as diferenças são valorizadas e as barreiras de aprendizagem são superadas coletivamente. Conclui-se que o olhar diferenciado desenvolvido neste projeto não apenas qualifica o ensino para alunos com necessidades especiais, mas humaniza e enriquece a experiência educativa para toda a turma, preparando-os para uma cidadania plena e respeitosa. O PIBID nos ensinou que ser professora é, acima de tudo, um ato de sensibilidade. Deixamos de ser observadoras da teoria e passamos a ser mediadoras, aprendendo que a Educação física quando inclusiva não muda apenas o jogo, muda as pessoas, ela transforma a quadra em um lugar onde ninguém fica para trás.

Referências

ALMADA, Romana Rosas. **Uma Proposta de Ensino do Goalball nas Escolas: A Visão dos Professores e Alunos**. Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação Física- Campinas 2017.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Básica (2013) - MEC. **Declaração De Salamanca** (1994) - Unesco.

Educação Especial do Centro Universitário Internacional
UNINTER. Trabalho de Conclusão de Curso. 1º Semestre - 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de

conhecimento. **Revista Educação Especial**, vol. 23, núm. 38, septiembre-diciembre, 2010.

MORGADO, Fabiane Frota da Rocha; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. Contribuições do PIBID para a construção da identidade docente do licenciando em Educação Física: um relato de experiência. **Devir Educação**, Lavras, v. 10, p. 1-22, 2026.

MUSSI, R. F. DE F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B.; Pressupostos Para A Elaboração De Relato De Experiência Como Conhecimento Científico. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, v. 48, P. 60-77, OUT./DEZ. | 2021.

SIMÕES, Gabriela; ANISZEWSKI, Ellen; BARROS, Aline Wanderley de; SANTOS, José Henrique dos. Prática Pedagógica No PIBID Educação Física: Um Relato De Experiência. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 5, n.2, jul./dez. 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, 1994.

RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EQUOTERAPIA: PROCESSO DE DESSENSIBILIZAÇÃO DE UM ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Emanoel Higo da Silva

Beatriz Nascimento de Andrade

Carlos Henrique Pereira de Araujo

Lucas Rodrigues dos Santos

Aparecida Letícia Oliveira Mota da Silva

José Ricardo da Silva Ramos

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se como um transtorno do neurodesenvolvimento, definido por déficits persistentes na comunicação e na interação social, associados a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (American Psychiatric Association, 2014). Tais características manifestam-se de forma singular em cada indivíduo, o que exige abordagens pedagógicas e terapêuticas individualizadas, sensíveis às necessidades específicas de cada criança.

No contexto escolar e terapêutico, observa-se que alunos com TEA podem apresentar respostas sensoriais exacerbadas, dificuldades na autorregulação emocional, resistência a mudanças de rotina e comportamentos de esquiva frente a estímulos considerados ameaçadores ou desconhecidos (Ramos, 2020).

Diante desse cenário, práticas integrativas e complementares têm ganhado destaque por promoverem experiências corporais, afetivas e sociais significativas. Dentre elas, a Equoterapia vem se consolidando como uma alternativa que utiliza o cavalo como mediador no processo de reabilitação, educação e inclusão social de pessoas com deficiências ou necessidades específicas (Ramos, 2020). Reconhecida oficialmente no Brasil pela Associação Nacional

de Equoterapia (ANDE-BRASIL), a Equoterapia fundamenta-se na utilização do movimento tridimensional do cavalo, que se assemelha ao caminhar humano, favorecendo estímulos neuromotores, sensoriais, cognitivos e emocionais (ANDE-BRASIL, 2019).

No caso de crianças com TEA, a Equoterapia tem demonstrado potencial significativo no desenvolvimento do equilíbrio, da coordenação motora, da organização postural, além de contribuir para melhorias na atenção, na comunicação, no vínculo afetivo e na redução de comportamentos estereotipados (Franciscon *et al.*, 2024). Entretanto, apesar de seus benefícios amplamente descritos na literatura, a aproximação inicial com o cavalo pode representar um grande desafio para alguns praticantes (Ramos, 2020).

Pensando nessas questões, torna-se imprescindível a adoção de estratégias de dessensibilização progressiva, respeitando o tempo, os limites e as possibilidades do aluno. A dessensibilização consiste em um processo gradual de exposição controlada a estímulos considerados aversivos, com o objetivo de reduzir respostas de medo, ansiedade ou esquivas (Ayres, 2005).

Este relato de experiência tem como objetivo descrever e analisar o processo de dessensibilização de um aluno com TEA matriculado no 1º ano do ensino fundamental do CAIC Paulo Dacorso Filho, no município de Seropédica-RJ, realizado no âmbito das atividades de Equoterapia desenvolvidas junto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

A seguir, trazemos uma imagem que mostra os cavalos que colaboram com esse trabalho de equoterapia no PIBID em Educação Física da UFRRJ:

Imagem 1 - Cavalos da equoterapia da UFRRJ



Fonte: Os autores (2025).

Os cavalos são cuidados em um pasto específico dentro das dependências da UFRRJ por uma equipe multiprofissional que envolve médico veterinário, zootecnista e professor de Educação Física. Por vezes, atendem as crianças na própria UFRRJ e, por vezes, são levados até a unidade escolar de Seropédica-RJ.

Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência, de natureza descritiva e qualitativa, fundamentado na observação sistemática e reflexiva de uma intervenção pedagógica desenvolvida no contexto da Equoterapia. Esse tipo de delineamento metodológico é indicado para a análise aprofundada de práticas profissionais concretas, permitindo a articulação entre teoria e prática a partir da vivência em contextos educacionais e terapêuticos reais (Minayo, 2014; Pereira *et al.*, 2018).

A Equoterapia da UFRRJ é desenvolvida em um espaço vinculado ao CAIC e também ocorre nas dependências do

Sindicato dos Trabalhadores Técnico-Administrativos da UFRRJ (SINTUR), sendo este ambiente estruturado para atendimentos terapêuticos assistidos por cavalos, composto por pista de areia (picadeiro), área de acolhimento, tenda lateral destinada a atividades preparatórias e cavalos previamente treinados para a prática. O local conta ainda com equipe multiprofissional, conforme preconizado pela Associação Nacional de Equoterapia (ANDE-BRASIL, 2019), incluindo alunos bolsistas dos cursos de Medicina Veterinária, Zootecnia e Educação Física, atendendo atualmente 11 alunos diagnosticados com TEA.

A equipe multidisciplinar é primordial na Equoterapia, uma vez que possibilita uma abordagem integral do praticante, pois atuam de forma integrada e complementar (ANDE-BRASIL, 2019). Nesse contexto, destaca-se a atuação do professor de Educação Física, cuja formação e domínio sobre o movimento humano contribuem de maneira significativa para o planejamento das atividades corporais, para a análise do comportamento motor e para a adequação das estratégias de intervenção às necessidades do aluno (Ramos, 2020).

Participou deste relato de experiência, um aluno do sexo masculino, com seis anos de idade, regularmente matriculado no ensino fundamental e diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Sua participação ocorreu mediante autorização formal da família e da instituição, respeitando os princípios éticos que regem a produção de conhecimento, entre elas, a de preservação de sua identidade.

Durante o acompanhamento do aluno em questão, a equipe observou comportamentos que dificultavam sua participação nas sessões de Equoterapia, tais como fuga constante do ambiente do picadeiro, recusa persistente ao uso dos equipamentos de segurança — especialmente o capacete — e medo intenso do cavalo, manifestado por choro, rigidez corporal e tentativas de afastamento. Esses sinais indicavam a necessidade de interromper momentaneamente a proposta tradicional da Equoterapia

montada e iniciar um trabalho específico de aproximação e dessensibilização.

Diante disso, foi elaborado um plano de intervenção baseado em estratégias lúdicas e pedagógicas, respeitando as possibilidades materiais e humanas da equipe. O lúdico, entendido como elemento fundamental no desenvolvimento infantil, assume papel central no trabalho com crianças com TEA, uma vez que favorece a motivação, o engajamento e a construção de significados (Kishimoto, 2011; Ramos, 2020). Assim, foram utilizados brinquedos tematizados com cavalo inflável para montaria, jogos da memória, atividades de associação de imagens e aproximações progressivas ao animal, sempre acompanhadas por profissionais e realizadas de forma previsível e estruturada.

As intervenções, que foram realizadas ao longo de dez semanas consecutivas no ano de 2025, com um encontro semanal com duração média de 50 minutos por sessão, não se restringiram ao ambiente do picadeiro da UFRRJ. Compreendendo que a aprendizagem e a adaptação ocorrem de maneira mais eficaz quando há generalização dos estímulos, a equipe também desenvolveu ações educativas no ambiente escolar, localizado no CAIC Paulo Dacorso Filho, no centro de Seropédica/RJ. Essas ações pedagógicas foram planejadas de forma integrada com a escola e sempre tematizadas com o universo da Equoterapia e dos cavalos, buscando reduzir a ansiedade antecipatória e fortalecer o vínculo simbólico do aluno com o animal.

Desenvolvimento da Experiência com a Equoterapia no PIBID

No início da intervenção, o aluno apresentava medo intenso do cavalo, comportamentos frequentes de fuga, recusa persistente ao uso dos equipamentos de segurança, especialmente o capacete, além de hipersensibilidade tátil e auditiva, características frequentemente descritas na literatura sobre o TEA (APA, 2014; Ayres, 2005).

Por isso, a intervenção pedagógica foi planejada de forma gradual, estruturada e flexível, respeitando o ritmo, as respostas comportamentais e o estado emocional do aluno. Optou-se pela organização das ações em fases progressivas, estratégia amplamente recomendada em processos de dessensibilização e adaptação sensorial de crianças com TEA, por favorecer a previsibilidade, a segurança emocional e a redução da ansiedade frente a estímulos considerados aversivos (Schmidt; Bosa, 2007). Tais fases foram divididas da seguinte forma:

Fase 1 – Pré-dessensibilização simbólica (1º ao 3º encontro)

Nos três primeiros encontros, as atividades foram desenvolvidas prioritariamente fora da pista de montaria, com ênfase em estratégias lúdicas e simbólicas. Utilizou-se um cavalo de borracha, adquirido especificamente para fins terapêuticos, bem como equipamentos reais da equoterapia, como rédea e corda. O aluno foi estimulado a manusear o brinquedo, carregá-lo, conduzi-lo pela corda e participar de brincadeiras que simulavam situações rotineiras da prática equestre.

Essa fase teve como objetivo principal favorecer a construção de uma representação simbólica positiva do cavalo, associando-o a experiências prazerosas, seguras e previsíveis. O uso do lúdico como mediador do processo terapêutico fundamenta-se em estudos que apontam o brincar como elemento central no desenvolvimento infantil e na intervenção com crianças com TEA, por facilitar a comunicação, a expressão emocional e a aceitação de novos estímulos (Kishimoto, 2011; Ramos, 2020).

Fase 2 – Aproximação ao ambiente equestre (4º ao 6º encontro)

Do quarto ao sexto encontro, as atividades passaram a ocorrer no ambiente externo da Equoterapia, incluindo a pista de areia, porém sem contato direto com o cavalo real. O aluno permaneceu no espaço observando a dinâmica das sessões, os sons, os cheiros e

a movimentação dos animais, sempre acompanhado pela equipe multiprofissional.

As atividades lúdicas com o cavalo de borracha foram mantidas, agora inseridas no contexto real do picadeiro, favorecendo a generalização das experiências simbólicas para o ambiente concreto. Essa estratégia encontra respaldo na literatura, que destaca a importância da exposição gradual e contextualizada para a redução de comportamentos de esquiva e para a adaptação sensorial em crianças com TEA (Ayres, 2005; Schmidt; Bosa, 2007).

Fase 3 – Aproximação ao cavalo real (7º e 8º encontros)

No sétimo e oitavo encontros, iniciou-se a aproximação progressiva ao cavalo real, respeitando uma distância segura e ajustada às reações do aluno. Inicialmente, o aluno permaneceu a alguns metros do animal, avançando gradualmente até alcançar uma distância inferior a um metro. O primeiro contato físico ocorreu de forma breve e espontânea, quando o aluno tocou o pescoço do cavalo por iniciativa própria.

Essa fase foi marcada por respostas emocionais intensas, exigindo constante acolhimento, mediação verbal e intervenção da equipe para garantir segurança física e emocional. A condução desse processo seguiu os princípios da dessensibilização gradual, evitando exposições forçadas e respeitando os sinais de desconforto do aluno, conforme recomendado em práticas terapêuticas voltadas ao TEA (Franciscon et al., 2024).

Fase 4 – Interação ampliada e consolidação parcial (9º e 10º encontros)

Nos dois últimos encontros, observou-se uma ampliação significativa da interação do aluno com o cavalo e com o ambiente da Equoterapia. No nono encontro, realizou-se a primeira tentativa de uso do capacete de segurança, que o aluno conseguiu manter

por alguns minutos. Também foi possível conduzir o cavalo segurando a corda, com apoio dos profissionais.

No décimo encontro, o aluno demonstrou maior espontaneidade no contato com o cavalo, redução evidente das expressões de medo, maior tempo de permanência no espaço e manifestações de afeto, como sorrisos frequentes. Embora ainda não estivesse apto à montaria, evidenciou disponibilidade emocional e comportamental para avançar nas próximas etapas da Equoterapia, indicando a efetividade do processo de dessensibilização adotado.

Ao longo dos dez encontros realizados, foi possível observar mudanças progressivas e significativas no comportamento do aluno em relação ao cavalo, ao ambiente equestre e às demandas inerentes à prática da Equoterapia. Inicialmente, o aluno apresentava manifestações intensas de medo, comportamentos de esquiva, tentativas frequentes de fuga e resistência ao uso dos equipamentos de segurança, o que inviabilizava qualquer aproximação direta ao animal.

Mas como resultado desse processo gradual e respeitoso, foi possível observar avanços significativos em seu comportamento. Com o desenvolvimento das intervenções estruturadas em fases, constatou-se uma redução gradual do medo frente ao cavalo e ao ambiente do picadeiro, evidenciada pelo aumento do tempo de permanência no espaço, diminuição das respostas de fuga e maior aceitação dos estímulos sensoriais presentes.

O aluno passou a demonstrar maior tolerância tátil e auditiva, permanecendo próximo ao animal sem sinais de desorganização emocional intensa, o que indica avanços no processamento sensorial e na autorregulação. Em alguns momentos, conseguiu-se inclusive que o aluno utilizasse o capacete, item essencial de segurança na Equoterapia, o que anteriormente era recusado de forma categórica. Esses resultados reforçam a importância de intervenções individualizadas, baseadas na escuta sensível e no respeito às singularidades do sujeito.

Observou-se, ainda, a aproximação espontânea ao cavalo, inicialmente mediada por atividades simbólicas e, posteriormente, por contato direto. O toque voluntário no animal representou um marco importante no processo de dessensibilização, uma vez que ocorreu por iniciativa do próprio aluno, sem imposição da equipe. Paralelamente, notou-se melhora na organização tônica e emocional, expressa por postura corporal mais relaxada, redução da rigidez muscular e maior estabilidade comportamental durante as sessões.

Outro aspecto relevante foi o fortalecimento do vínculo afetivo entre o aluno e a equipe multiprofissional, o que se refletiu em maior responsividade às mediações verbais, aceitação de orientações e demonstrações de confiança no ambiente terapêutico. Nos encontros finais, foi possível realizar, ainda que de forma breve, o uso do capacete de segurança, item anteriormente recusado, indicando avanços no enfrentamento de estímulos considerados aversivos.

A articulação entre o espaço terapêutico e o espaço escolar também se mostrou fundamental para o avanço do processo de dessensibilização. Estudos apontam que intervenções contextualizadas e coerentes entre diferentes ambientes favorecem a consolidação das aprendizagens e a redução de comportamentos de esquiva em crianças com TEA (Schmidt; Bosa, 2007). Dessa forma, ao vivenciar experiências relacionadas aos cavalos também na escola, o aluno passou a demonstrar maior aceitação e curiosidade, refletindo positivamente nas sessões realizadas no picadeiro. Embora o aluno ainda não estivesse apto à montaria ao término do período analisado, os resultados apontam para uma disponibilidade emocional e comportamental ampliada, condição fundamental para a progressão segura nas etapas subsequentes da Equoterapia.

Portanto, os resultados observados neste relato de experiência corroboram com a literatura que aponta a dessensibilização gradual como estratégia central no trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista, especialmente em contextos

terapêuticos que envolvem estímulos sensoriais complexos, como a Equoterapia (Ramos, 2020). De acordo com Wolpe (1958), a exposição progressiva e controlada a estímulos temidos possibilita a substituição de respostas de ansiedade por reações de segurança, confiança e adaptação, princípio que fundamentou o planejamento das intervenções descritas neste estudo.

Temple Grandin (2008) destaca a importância de compreender o mundo a partir da perspectiva sensorial da pessoa com autismo, reconhecendo que estímulos aparentemente simples podem ser percebidos como ameaçadores. Nesse sentido, o uso do cavalo de forma simbólica, por meio de brinquedos e atividades lúdicas, mostrou-se uma estratégia eficaz para a construção de segurança emocional, funcionando como etapa intermediária entre a abstração e a experiência concreta com o animal real.

A literatura também enfatiza que o brincar constitui um recurso privilegiado no trabalho com crianças com TEA, por favorecer a comunicação, a expressão emocional e a aceitação gradual de novos estímulos (Kishimoto, 2011). No presente relato, as atividades lúdicas tematizadas com o cavalo desempenharam papel fundamental na redução da ansiedade antecipatória e na criação de associações positivas com a Equoterapia.

No caso analisado, a organização das ações em fases permitiu respeitar o tempo do aluno, evitando exposições abruptas que poderiam intensificar comportamentos de esquiva. Esse cuidado mostrou-se essencial, uma vez que crianças com TEA frequentemente apresentam hipersensibilidade sensorial e dificuldades na autorregulação emocional, tornando-se mais vulneráveis a ambientes imprevisíveis ou excessivamente estimulantes (APA, 2014; Ayres, 2005).

Com o decorrer do trabalho, foi possível, gradativamente, inseri-lo também em atividades mais coletivas. A imagem 2, a seguir, ilustra parte das ações que desenvolvemos com todo o conjunto de alunos atendidos pela Equoterapia do PIBID em Educação Física da UFRRJ:

Imagem 2. Atividade coletiva da Equoterapia no âmbito do PIBID



Fonte: Os autores (2025).

Ter buscado realizar todas essas adaptações para atender a especificidade deste aluno, para nós *pibidianos*, resultou em uma forma singular de lidar com os desafios da docência, que é marcada inevitavelmente por situações de imprevisibilidade que extrapolam a dimensão do planejado. Essa experiência, portanto, foi muito proveitosa.

Outro aspecto relevante refere-se à atuação da equipe multiprofissional, em consonância com as diretrizes da ANDE-BRASIL (2019), que preconizam a integração de diferentes saberes no atendimento equoterapêutico. A participação dos bolsistas de Educação Física mostrou-se particularmente significativa, considerando sua formação voltada ao movimento humano, à organização corporal e à leitura do comportamento motor, elementos essenciais no acompanhamento do processo de dessensibilização.

Assim, ao associar os achados empíricos deste relato com os pressupostos teóricos da literatura, evidencia-se que a

dessensibilização não deve ser compreendida como etapa acessória, mas como fundamento estruturante para a inserção segura e eficaz de crianças com TEA na Equoterapia.

Considerações finais

A experiência relatada evidenciou que o trabalho desenvolvido pela equipe do PIBID em Educação Física na Equoterapia da UFRRJ buscou, para além dos ganhos motores e funcionais, a construção de um ambiente afetivo, seguro e acolhedor, no qual a criança com TEA possa se sentir pertencente, respeitada e estimulada. Ao favorecer experiências positivas de contato, movimento e vínculo, essa prática contribuiu de forma significativa para a melhoria da qualidade de vida, da autonomia e da inclusão social de crianças com TEA, reafirmando seu potencial enquanto estratégia terapêutica e educacional.

Os resultados demonstraram que a progressão cuidadosa das intervenções favoreceu avanços significativos na tolerância sensorial, na organização emocional e na construção de vínculos afetivos, elementos essenciais para o sucesso do processo terapêutico.

Destaca-se que o uso de estratégias lúdicas e simbólicas, associado à exposição progressiva ao ambiente e ao cavalo real, mostrou-se eficaz para promover segurança emocional e engajamento do aluno, respeitando suas singularidades e limites. Isso reforça a importância de intervenções individualizadas, centradas no sujeito e fundamentadas em referenciais teóricos consolidados.

Ressalta-se, ainda, a relevância do trabalho interdisciplinar, que possibilitou uma leitura ampliada das necessidades do aluno e a construção coletiva das estratégias de intervenção. Nesse contexto, a atuação dos bolsistas de Educação Física revelou-se fundamental, tanto pelo domínio do movimento corporal quanto pela contribuição na mediação pedagógica e na organização das experiências motoras.

Espera-se que este relato contribua para a ampliação das discussões sobre a importância da dessensibilização no contexto equoterapêutico e incentive novas investigações e práticas fundamentadas em abordagens éticas, humanizadas e cientificamente embasadas. Igualmente, para reforçar o papel do PIBID como espaço-tempo privilegiado de formação docente, que, de fato, permite aos seus envolvidos um tipo de experiência com a profissão do magistério muito mais densa do que somente nas práticas de ensino e nos estágios supervisionados.

Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANDE-BRASIL – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EQUOTERAPIA. **Equoterapia: fundamentos básicos**. Brasília: ANDE-BRASIL, 2019.
- AYRES, Anna Jean. **Integração sensorial e a criança**. São Paulo: Summus, 2005.
- FRANCISCON, Maicon; FRUCHI, André José; SANTIAGO, Michelle Dias Santos; BUZETTO, Janaina. **Equoterapia como intervenção fisioterapêutica em autistas: revisão de literatura**. Contribuciones a las Ciencias Sociales, v. 17, n. 13, 2024.
- GRANDIN, Temple. **The way I see it: a personal look at autism and Asperger's**. Arlington: Future Horizons, 2008.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

RAMOS, José Ricardo da Silva. **Reflexões sobre a prática interativa na equoterapia à luz da praxiologia motriz.** Conexões, Campinas, v. 18, p. e020031, 2020.

SCHMIDT, Carlo; BOSA, Cleonice Alves. **Processos de adaptação social no autismo: estratégias de intervenção.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 23, n. 2, p. 145-152, 2007.

WOLPE, Joseph. **Psychotherapy by reciprocal inhibition.** Stanford: Stanford University Press, 1958.

PARTE III

**PRÁTICAS CORPORAIS
DE AVENTURA NO
CONTEXTO ESCOLAR**

VIVÊNCIAS COM PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Carina Pimentel Saldanha de Jesus

Daniel da Silva Januário

Aparecida Letícia Oliveira Mota da Silva

Rodrigo Lema Del Rio Martins

Introdução

É possível verificarmos um aumento significativo da demanda e do consumo das Práticas Corporais de Aventura (PCA) na sociedade brasileira, tornando-as, em certa medida, uma prática “da moda”, fenômeno que se articula diretamente ao movimento da indústria capitalista em lucrar com essas atividades, gerando um processo de esportivização, mercantilização e competitividade (Corrêa, 2020). Tal dinâmica influencia não apenas a forma como essas práticas são difundidas socialmente, mas também na escola, exigindo dos professores de Educação Física conhecimentos e experiência. Portanto, esse cenário evidencia desafios relacionados à apropriação dos conhecimentos específicos dessas modalidades e à sua transposição didática para o contexto escolar, sobretudo quando consideradas as particularidades da Educação Básica (Leonardo Filho *et al.*, 2023).

As PCAs, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), correspondem a um conjunto de atividades físicas marcadas por desafios, imprevisibilidades e situações de risco controlado, capazes de provocar, simultaneamente, sensações de euforia e vertigem, como *skate*, *surfing*, arvorismo, *slackline*, rapel, corrida orientada, entre outras (Brasil, 2018).

A inserção das PCAs no contexto da Educação Física escolar configura-se, então, como um campo emergente e em processo de

consolidação, que vem ganhando maior visibilidade sobretudo após sua incorporação oficial na BNCC como uma das Unidades Temáticas a serem trabalhadas pedagogicamente nos Anos Finais do Ensino Fundamental (Brasil, 2018). A BNCC as define como práticas corporais ligadas às manifestações culturais historicamente construídas, produzidas por diferentes grupos sociais e organizadas a partir de unidades temáticas que extrapolam a dimensão meramente motora, perpassando aspectos culturais, sociais, afetivos, cognitivos e éticos (Brasil, 2018). Nesse sentido, as PCAs passam a integrar oficialmente, de forma inédita, os conteúdos previstos para o Ensino Fundamental, o que evidencia a necessidade de aprofundamento teórico-metodológico acerca de suas possibilidades pedagógicas no ambiente escolar, bem como de reflexões críticas sobre suas finalidades educativas.

Apesar desse reconhecimento legal e curricular, observa-se que a efetiva implementação das PCAs no cotidiano escolar ainda ocorre de maneira incipiente, tanto nas práticas pedagógicas quanto na produção acadêmica da área (Leonardo Filho *et al.*, 2023). Estudos indicam que, ao longo do Ensino Fundamental, há um predomínio das brincadeiras e jogos nos anos iniciais e dos conteúdos esportivos nos anos finais, enquanto outras unidades temáticas, como as PCAs, permanecem pouco exploradas (Silva, 2022). Tal cenário reforça a compreensão de que a Educação Física escolar, historicamente marcada pela centralidade do esporte e por abordagens tecnicistas, encontra dificuldades em ampliar seu repertório de conteúdos, mesmo diante das orientações curriculares vigentes (Tahara; Darido, 2018).

Dentro do ambiente escolar, assim como ocorre com outros objetos de conhecimento, evidencia-se a necessidade de adaptação e execução das atividades físicas de acordo com a faixa etária, o nível de desenvolvimento motor, o contexto sociocultural dos estudantes e as condições materiais da escola. Diante dessa necessidade de adaptação das atividades no contexto escolar, destaca-se a relevância da formação inicial do professor de Educação Física, uma vez que é nesse processo formativo que se

constroem os fundamentos pedagógicos para o planejamento, a seleção e a organização das práticas corporais (Corrêa, 2020).

Assim, a formação inicial contribui para que os conteúdos sejam desenvolvidos de maneira coerente com as orientações curriculares vigentes, considerando as características dos estudantes e as condições materiais da escola, possibilitando a efetivação das práticas corporais no cotidiano escolar (Corrêa, 2020). Portanto, a ausência de conhecimento e experiência em determinadas práticas tende a conduzir os docentes à reprodução dos esportes e unidades temáticas com as quais obtiveram maior afinidade ao longo de sua formação acadêmica ou de suas vivências corporais prévias, limitando a diversidade curricular proposta aos estudantes (Corrêa, 2020; Tahara; Darido, 2018).

Ademais, percebe-se a existência de problemáticas que não derivam exclusivamente de fragilidades formativas. Entre as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, se destaca: a precariedade da infraestrutura, como a ausência de quadras ou espaços adequados para as aulas de Educação Física; a limitada disponibilidade de recursos materiais que viabilizem a aplicação de diferentes vivências corporais; a desinformação e o receio por parte do corpo docente, gestores e órgãos reguladores, que frequentemente freiam a execução de determinadas práticas corporais sob a alegação de serem perigosas ou inadequadas às crianças e adolescentes; bem como o medo, a resistência ou o desinteresse dos próprios alunos em relação a propostas que rompem com suas rotinas corporais e interesses habituais, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental, ao tangenciar suas normalidades e provocarem novas experiências (Corrêa, 2020; Tahara, Darido, 2018).

Diante desse cenário, o relato de experiência apresenta-se como uma estratégia relevante para a socialização de práticas pedagógicas que buscam tensionar modelos tradicionais de ensino, ampliar as possibilidades de intervenção docente na Educação Física escolar, compartilhar a vivência da formação inicial e

demonstrar a importância dos programas de formação continuada (Mussi; Flores; Almeida, 2021).

A escrita deste relato justifica-se pela necessidade de contribuir para a construção de um acervo teórico-prático acerca das PCAs no contexto escolar, especialmente na formação inicial e continuada no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que se configura como um espaço privilegiado de formação, acolhimento pedagógico e reflexão crítica sobre a docência (Morgado; Martins, 2026).

A experiência relatada adveio da necessidade de cumprir com o referencial teórico preconizado pela Secretaria Municipal de Educação de Seropédica e demonstrar como a atuação profissional no PIBID implica na formação acadêmica de licenciandos do curso de Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Este relato tem como objetivo descrever e analisar um conjunto de práticas pedagógicas envolvendo as PCAs, atravessadas por discussões relacionadas ao autoconhecimento e às experiências de prazer e dificuldade que emergem no contexto escolar, contribuindo para o debate sobre a ampliação dos conteúdos da Educação Física escolar e para o fortalecimento da formação docente alinhada às orientações da BNCC e às demandas contemporâneas da área.

Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, organizado como Relato de Experiência que, segundo o conceito de Mussi, Flores e Almeida (2021), compreende que este método viabiliza de modo amplo a exposição e raciocínio acerca das aplicações e experiências no contexto escolar, com intencionalidade e consciência cultural, oportunizando a qualificação da abordagem dessas temáticas no dia a dia dos professores.

Foram analisadas as anotações realizadas pelos bolsistas por meio da observação e subsequente registro em diário de campo. A experiência registrada no trabalho em questão é um recorte de uma das rotinas do PIBID, no qual, além dos outros processos formativos presentes neste programa, considera-se sobretudo o exercício docente dos graduandos em licenciaturas no cotidiano escolar, entendendo que esse processo favorece a construção de um professor engajado.

As intervenções foram realizadas por dois bolsistas e uma professora supervisora, ao longo do 4º bimestre de 2025. Os *pibidianos* iam ao CAIC Paulo Dacorso Filho, na cidade de Seropédica/RJ, escola-campo definida, todas as segundas-feiras pela manhã para exercício docente no *chão da escola*, cuja atuação se dava com duas turmas do 9º ano do ensino fundamental, sendo 2 tempos de 50 minutos para cada turma.

Vale ressaltar que Seropédica-RJ é uma cidade que apresenta aspectos rurais e urbanos, sendo marcada pela presença da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Essa relação possibilita a existência de diversos projetos sociais em seu entorno, de modo que a escola em questão contava com ampla inserção de programas institucionais originados pela UFRRJ por meio de projetos de extensão, aulas de prática de ensino e estágio curricular de licenciandos, ocasionando assim uma grande aproximação dos alunos com a universidade.

Originalmente, o CAIC Paulo Dacorso Filho se situava no campus da UFRRJ e funcionava em regime de ensino integral. Contudo, em virtude de problemas relacionados à manutenção e à infraestrutura do espaço físico, a instituição precisou ser transferida para o CIEP 155, também localizado no município de Seropédica-RJ. A partir dessa mudança, a escola passou a operar em regime parcial e a compartilhar o espaço com uma instituição estadual que atende ao Ensino Médio. Todavia, os alunos continuam tendo uma relação estreita com a instituição de ensino superior. A seguir, as Imagens 1 e 2 revelam a estrutura física da unidade de ensino em que o PIBID ocorre:

Imagens 1 e 2 – Espaço Físico do CAIC



Fonte: Os autores (2025).

O presente relato de experiência destacou cinco aulas de Educação física do 4º bimestre de 2025, que foram planejadas de acordo com o calendário letivo vigente. As duas turmas do 9º ano, com cerca de 35 alunos cada, eram compostas por alunos com idade entre 14 a 16 anos. O uso de imagem dos alunos foi autorizado pelos seus respectivos responsáveis.

O objeto de conhecimento abordado, como dito anteriormente, foram as PCAs, em que introduzimos elementos básicos de alguns esportes desta Unidade Temática, de modo a possibilitar a vivência de diferentes aspectos das PCAs, ampliando o repertório motor articulado com a superação do medo e aversão à aventura. Este conteúdo foi escolhido baseado no referencial curricular de Seropédica e as temáticas escolhidas foram baseadas na estrutura da escola, materiais disponíveis e até mesmo pensando no que a cidade em que a escola reside oferece.

As práticas experimentadas foram o *slackline*, o arvorismo, a escalada, a trilha, o *parkour* e a corrida orientada. As aulas foram divididas em uma aula teórica, quatro aulas práticas e uma *aula-passeio*, de modo que todos esses encontros com os alunos iniciavam com uma conversa acerca das aulas anteriores e um

alongamento leve de membros superiores e inferiores. Já a *aula-passeio* foi a realização de uma trilha ecológica na Floresta Nacional Mário Xavier (Flona), que fica localizada nas imediações da escola.

As mediações pedagógicas foram planejadas com o conhecimento acadêmico prévio dos bolsistas do PIBID, além de pesquisas em redes que disponibilizam diversas leituras com ideias e conteúdos interessantes sobre o tema. Assim, cada planejamento elaborado era enviado para a professora-supervisora, que lia, corrigia e fazia apontamentos para melhoria ou adaptação das atividades.

As atividades planejadas e ministradas foram dispostas da seguinte maneira:

Quadro 1 – Descrição resumida das intervenções das PCA no 4º bimestre:

PCAs	ATIVIDADES
<i>Slackline</i> (13/10/2025)	A primeira aula utilizou materiais como fitas de <i>slackline</i> e materiais complementares, como cordas e protetores de feltro. Nesta aula tivemos a participação de um outro professor, a convite da professora-supervisora, que nos ajudou a conduzir a aula, visto que ele tinha maior domínio da prática além de várias fitas próprias. Iniciamos a aula com uma explicação teórica da modalidade, percorrendo sobre o contexto histórico, técnicas, locais de prática e materiais utilizados. A partir daí demos início à prática propriamente dita. A experiência foi bem interessante para os alunos, pois anteriormente tinham visto técnicas para subir nas fitas e puderam, enfim, executá-las. A prática foi uma das preferidas dos alunos, de acordo com entusiasmo e reação dos mesmos após a aula.
Aula teórica 20/10/2025	A segunda aula foi teórica, contemplando os conceitos de práticas corporais de aventura. Essa aula foi de extrema importância, visto que nas aulas práticas relembramos os conceitos gerais, abordando a relação dos espaços ao qual se pratica as PCA, os esportes

	presentes nas PCA e características comuns destas práticas.
<i>Parkour</i> 03/11/2025	Nesse dia, os alunos bolsistas deram uma aula em conjunto sobre o <i>parkour</i> que foi desafiadora, visto que essa prática demanda maiores habilidades motoras, além de ser um momento em que os alunos e até os professores têm que superar medos anteriores. A aula iniciou com uma brincadeira adaptada com giz e palmas, com os alunos divididos em dois grupos, onde estes deviam desenhar com o giz círculos aleatórios e, a partir de palmas guiadas pelos professores, os alunos que estavam em fila saltavam nos círculos; os alunos que saltassem fora do ritmo de aplausos, retornava para o início da fila. Em seguida, os próprios discentes aplaudiram e experimentaram os círculos do outro grupo. Após esse momento de desenvolvimento de propriocepção, equilíbrio e escuta ativa, tratamos das técnicas mais básicas e usuais de transposições de obstáculos urbanos do <i>parkour</i> , como o <i>speed vault</i> , sendo esta uma técnica de transposição de forma ágil e o <i>Lazy Vault</i> uma técnica semelhante ao <i>Speed vault</i> , porém, a transposição do objeto é feito de forma lenta, mais segura. Como obstáculos, utilizou-se de plintos de ginásticas, onde gradualmente a altura deste era modificada, a fim de aumentar o desafio a partir do nível de domínio das técnicas por parte dos estudantes. Ao final da aula, propôs-se uma gincana, na qual eles deviam superar os obstáculos dentro de um tempo cronometrado. Vencia quem terminasse no menor tempo.
Trilha ecológica 10/11/2025	A trilha ecológica iniciou-se com a permissão dos pais dos alunos para fazerem um passeio externo à escola. A locomoção se deu com transporte disponibilizado pela prefeitura, e a trilha foi realizada sob a supervisão dos funcionários do local, a Flona. Diversos alunos e moradores não conhecem este espaço como floresta nacional, e sim como horto, o que acaba gerando um certo desinteresse em conhecer mais a fundo sobre toda

	a natureza que a envolve. Ter a dimensão do que uma floresta nacional impacta em uma cidade é bastante potente para o conhecimento dos alunos em relação à própria cidade e a noção de pertencimento. A visitação tem guias/agentes florestais da própria floresta que apresentam a fauna e flora local, tratando de valores ambientais e divulgando a Flona como um espaço livre para visitação, no intuito de que mais pessoas conheçam e descubram que podem utilizá-la como meio para lazer e pesquisa.
Corrida orientada 17/11/2025	A última aula foi uma intervenção individual de uma aluna bolsista, em que ela pode optar pela prática de aventura, ministrando a aula com autonomia. A aula foi planejada e os materiais necessários para a corrida orientada foram previamente elaborados, como por exemplo, a produção do mapa da escola e dos demais equipamentos que são usados na prática, com suas devidas adaptações aos recursos disponíveis, como os cartões de controle que os alunos tinham que achar e preencher, respectivamente. A aula se deu com educativos que se identificam com a prática, como atividades de orientação, agilidade e raciocínio. Para tal, propôs-se uma brincadeira chamada de “Avenida e Rua”, onde os alunos foram alinhados em 4 linhas (que chamaremos de muros), uma paralela a outra, e se designou duas ações para os muros: quando a bolsista falava “rua”, os alunos deveriam assumir uma posição e quando se falava “avenida”, eles deveriam posicionar-se horizontalmente em relação ao docente ou o aluno que fosse o mestre da vez. Após isso, dois alunos foram selecionados aleatoriamente, onde um seria o “perseguidor” e o outro o “fugitivo”. O fugitivo percorria entre os muros e conforme sinalização oral, os muros mudavam sua disposição. Mais pegadores e fugitivos eram adicionados e novos alunos portavam-se como o mestre da vez.

Fonte: Os autores (2025).

A seguir, trazemos algumas fotografias que mostram a realização das PCAs junto aos alunos do CAIC, evidenciando a materialização das atividades planejadas:

Imagem 3 - Aula de Slackline



Imagem 4 - Aula de arborismo e escalada



Imagem 5 - Aula de Teórica das PCAs

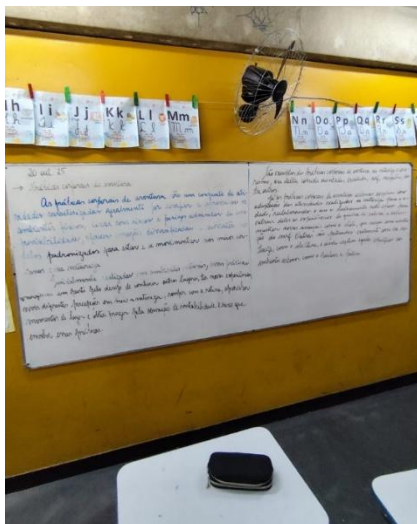


Imagem 6 - Trilha ecológica



Fonte: os autores

Imagem 7 - Aula de corrida orientada



Fonte: os autores.

Essas experiências com o ensino foram fundamentais para ampliar a nossa compreensão sobre as PCAs, sobre Ensino Fundamental e, em especial, sobre o papel da Educação Física no currículo escolar. Com efeito, adensou a nossa formação docente, ao nos possibilitar planejar e ministrar aulas sob a supervisão de uma professora experiente e sob a coordenação de um docente da UFRRJ, também com larga experiência. Esse processo de interação colaborativa entre diferentes atores da educação é um grande diferencial do PIBID (Morgado; Martins, 2026).

Resultados e discussões

Uma das propostas da aula era conseguir transpor e superar um muro de contenção relativamente alto próximo a quadra da escola que, se utilizando das técnicas citadas no Quadro 1 e a cooperação dos estudantes, todos os alunos conseguiram subir, entretanto, alguns alunos não conseguiram descer, em ambas as

turmas. Neste caso, agimos para oferecer a segurança necessária para a descida, sem exigir que completassem a atividade, que previa o retorno após subirem.

A atenção constante para garantir a devida segurança na realização dos movimentos de PCAs nem sempre é fácil, afinal, turmas numerosas e a ausência de equipamentos adequados exigem um maior esforço para averiguar todos os cantos da quadra. Certas estratégias cabem neste momento, tais como a promoção de atividades que canalizem os alunos a efetuarem determinado gestual motor num espaço de controle do professor; solicitar auxílio e cooperação dos alunos entre alunos para a superação dos desafios; a utilização de recursos adequados de segurança; e, no caso de não haver os mesmos, a confecção de utensílios auxiliares de segurança. Estas estratégias não garantem, porém diminuem o risco de acidente para um número maior de discentes, ainda que fora do seu escopo.

Assumindo precauções para com a abordagem responsável das PCAs, tal como cita De Carvalho (2016), a diversificação dos conteúdos tratados nas aulas de Educação Física tende a combater ou amenizar a problemática do desinteresse escolar, entendendo esta metodologia como oposição ao tecnicismo e a reprodução das práticas corporais de interesse e domínio dos docentes. Percebeu-se que a implementação das PCAs na vivência gerou bons resultados de interesse, mesmo que com ressalvas sobre a adesão geral.

A partir dessa vivência, a experiência mostrou-se significativa, uma vez que, para nós, a experiência foi efetivamente vivida e não apenas executada como uma atividade pontual. As aulas possibilitaram momentos em que os sujeitos foram atravessados pelas situações propostas, refletiram sobre suas ações e atribuíram sentidos às práticas desenvolvidas, corroborando a ideia de que a experiência é aquilo que acontece ao sujeito e o transforma. Dessa forma, as PCAs se configuraram como experiências formativas no sentido defendido por Bondía (2002), evidenciando seu potencial para produzir aprendizagens significativas no contexto da Educação Física escolar.

O entendimento de experiência, apresentado por Bondía (2002), refere-a como um acontecimento que nos deixa marcas, nos constituindo como sujeitos da experiência que buscam uma oportunidade e a possibilidade de formação ou de transformação. O referido autor sinaliza que o saber da experiência vai se constituindo no sentido ou no sem-sentido do que nos acontece, é adquirido nas formas que respondemos ao que nos acontece durante toda a vida e “[...] no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (Bondía, 2002, p. 27)

Reforça-se, portanto, a importância do PIBID, sendo este Programa a articulação da teoria dos pensadores acadêmicos para o dia a dia escolar, a porta da provocação necessária ao desenvolvimento da identidade docente, trazendo a iniciação à docência na sua face mais pragmática e ofertando oportunidades de desenvolvimento docente, não somente executando, mas registrando, pesquisando, analisando e refletindo (Morgado; Martins, 2026).

Considerações Finais

As PCAs, segundo relatos dos próprios alunos do CAIC, são práticas que muitas vezes os discentes nunca tiveram contato e, se não fossem as aulas de Educação Física, dificilmente teriam tais vivências. No início das aulas, no decorrer das rodas de conversas, os alunos timidamente falavam sobre suas experiências. Para além da ampliação do repertório motor e cognitivo dos alunos, tratar das PCAs apresentou-se como um desafio para os bolsistas, sendo um fator necessário para a formação como futuros docentes.

A experiência desenvolvida evidencia que a presença das PCAs no cotidiano escolar demanda mais do que iniciativas pontuais, exigindo planejamento pedagógico intencional, mediações sensíveis às realidades locais e um olhar atento às condições concretas de ensino. O percurso formativo vivenciado no âmbito do PIBID permitiu compreender que a consolidação das PCAs como Unidade Temática da Educação Física escolar passa,

necessariamente, pelo fortalecimento da formação inicial, pela ampliação do diálogo entre universidade e escola e pela construção coletiva de práticas que respeitem os tempos, os medos e as potencialidades dos sujeitos envolvidos, mostrando-se, sobretudo, uma experiência extremamente positiva e enriquecedora para os próprios pesquisadores.

Em síntese, a experiência relatada reafirma a relevância de propostas pedagógicas que promovam o acesso a práticas corporais pouco vivenciadas pelos estudantes historicamente, contribuindo para uma Educação Física comprometida com a diversidade cultural, a criticidade e a ampliação das experiências corporais no espaço escolar. Deste modo, destaca-se a potência do PIBID e programas semelhantes na formação dos professores. A democratização deste tipo de programa certamente favorecerá uma formação mais completa para os licenciandos, pois é possível sentir o chão da escola e, com isso, aumentar nossa experiência prática.

Referências

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

BONDÍA, Larrosa Jorge. Notas sobre a experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002

CORRÊA, Ivan Livindo de Senna. Perspectivas e limitações do trabalho com práticas corporais de aventura na escola: um relato de experiência. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, 2020.

DE CARVALHO, Leandro Coutinho Vilela. Fatores para a motivação ou desmotivação à participação nas aulas de Educação Física. **RBFF-Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, v. 7, n. 27, p. 548-553, 2016.

LEONARDO FILHO, Paulo Cesar Gonçalves *et al.* Práticas corporais de aventura na educação infantil: experiências docentes

mediadas pelo Programa Residência Pedagógica. **Conexões**, Campinas, v. 21, p. e023017, 2023.

MORGADO, Fabiane Frota da Rocha; Martins, Rodrigo Lema Del Rio. Contribuições do PIBID para a construção da identidade docente do licenciando em Educação Física: um relato de experiência. **Devir Educação**, Lavras, v. 10, n. 1, e-1134, 2026.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021.

SILVA, Jaqueline da *et al.* Conteúdos e suas dimensões na Educação Física escolar no Ensino Fundamental: um estudo de revisão. **Movimento**, Porto Alegre, v. 28, e28052, 2022.

TAHARA, Alexander Klein; DARIDO, Suraya Cristina. Diagnóstico sobre a abordagem das práticas corporais de aventura em aulas de educação física escolar em Ilhéus/BA. **Movimento**, v. 24, n. 3, p. 973-986, 2018.

A INSERÇÃO DAS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NO ENSINO MÉDIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DO PIBID

Maria Eduarda de Oliveira Vieira

Agatha Beatriz Nobrega Moreira

Thaiane Cavalcanti Couto

Rodrigo Lema Del Rio Martins

Introdução

A Educação Física escolar é um componente curricular obrigatório da Educação Básica e tem passado por importantes transformações ao longo dos últimos anos, especialmente no que se refere à ampliação e diversificação de seus conteúdos (Martins, 2020). Esse movimento dialoga com a compreensão de que o corpo e o movimento ocupam lugar central nos processos de formação humana, constituindo-se como dimensões fundamentais para o desenvolvimento integral dos sujeitos (Martins, 2020).

Nesse cenário, as Práticas Corporais de Aventura (PCAs) se configuram como um conteúdo pedagógico relevante, por ampliarem as possibilidades de vivência corporal dos estudantes e promoverem experiências que extrapolam os modelos tradicionais centrados exclusivamente no esporte institucionalizado (Duek; Francisco; De Paula Figueiredo, 2020).

As PCAs caracterizam-se pela presença de desafios motores, pela exploração de diferentes espaços e pela vivência de situações que envolvem risco controlado, exigindo dos alunos atenção, tomada de decisão, autocontrole e cooperação (Duek; Francisco; De Paula Figueiredo, 2020). No contexto escolar, essas práticas assumem uma função educativa específica, na medida em que possibilitam aos estudantes experiências corporais singulares, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da autoconfiança e

do respeito aos próprios limites e aos limites dos outros (Duek; Francisco; De Paula Figueiredo, 2020).

Diferentemente das práticas realizadas em contextos comerciais ou esportivos, na escola o foco não está no desempenho, e sim no processo de aprendizagem e na compreensão crítica das experiências corporais vivenciadas (Betti; Zuliani, 2012).

Partindo da perspectiva da cultura corporal de movimento, a Educação Física escolar assume a função de ampliar o acesso dos estudantes às diferentes manifestações corporais socialmente produzidas, de forma crítica e reflexiva (Martins, 2020). Nesse contexto, as PCAs configuram-se como práticas culturais contemporâneas que dialogam com o lazer, o meio ambiente, a ocupação dos espaços urbanos e naturais e as novas formas de relação dos sujeitos com o corpo e o risco (Leonardo Filho *et al.*, 2023). Ao serem incorporadas ao currículo escolar, essas práticas contribuem para a ampliação do repertório cultural dos estudantes e para a construção de uma relação mais consciente e responsável com o próprio corpo (Duek; Francisco; De Paula Figueiredo, 2020).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece oficialmente as PCAs como uma das unidades temáticas da Educação Física, tanto nos Anos Finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio (Brasil, 2018). No âmbito do Ensino Médio, a BNCC orienta que essas práticas sejam trabalhadas de modo a favorecer a autonomia juvenil, a reflexão crítica e a construção de projetos de vida, articulando temas como segurança, sustentabilidade, cooperação, protagonismo e cuidado consigo e com o outro (Brasil, 2018).

No contexto da rede pública estadual do Rio de Janeiro, essas orientações são incorporadas e operacionalizadas por meio do Currículo da Educação Física do Ensino Médio, elaborado pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), o que reforça a legitimidade e a pertinência da abordagem das PCAs no currículo escolar (Rio de Janeiro, 2022). Dessa forma, evidencia-se a importância da presença das PCAs nas aulas de Educação

Física, ao mesmo tempo em que se estabelecem critérios e limites para sua abordagem pedagógica.

É importante destacar que a implementação das PCAs na escola exige planejamento cuidadoso e responsabilidade pedagógica (Leonardo Filho *et al.*, 2023). A apresentação das modalidades a serem realizadas no espaço escolar fica condicionada a disponibilidade de infraestrutura e materiais adequada. Assim, cabe ao professor de Educação Física realizar adaptações que preservem os princípios fundamentais dessas práticas, como o desafio e a superação, sem comprometer a segurança dos estudantes. Estratégias como circuitos motores, atividades de equilíbrio, escalada adaptada, *slackline* em baixa altura e desafios inspirados no *parkour*, configuram-se como possibilidades viáveis e coerentes com o contexto educacional (Leonardo Filho *et al.*, 2023; (Duek; Francisco; De Paula Figueiredo, 2020).

No contexto da escola pública, especialmente em regiões marcadas por desigualdades sociais, o trabalho com as PCAs assume um papel ainda mais significativo, já que, muitos estudantes não têm acesso a esse tipo de prática fora do ambiente escolar, muitas vezes por limitações econômicas, ou pela ausência de espaços públicos adequados em seus territórios de residência (Pimentel; Mello, 2023). Por isso, a Educação Física escolar contribui para a democratização do acesso a experiências corporais diversificadas, ampliando as possibilidades de aprendizagem e favorecendo o desenvolvimento de habilidades motoras, sociais e emocionais (Martins, 2020). Além disso, as PCAs possibilitam o enfrentamento de medos, o fortalecimento da autoconfiança e a construção de relações cooperativas entre os estudantes, aspectos fundamentais para a formação integral dos jovens (Duek; Francisco; De Paula Figueiredo, 2020; Pimentel; Mello, 2023).

A realização de propostas pedagógicas que envolvem conteúdos inovadores, como as PCAs, encontra no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) um espaço privilegiado de articulação entre universidade e escola básica (Leonardo Filho; Martins, 2025). O PIBID se estabelece como uma

política pública voltada à formação inicial de professores, ao possibilitar a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar desde os primeiros períodos do curso (Morgado; Martins, 2026). Essa aproximação favorece a compreensão da realidade da escola pública, bem como a organização de práticas pedagógicas sustentadas por fundamentos teóricos e alinhadas às exigências do cotidiano escolar (Morgado; Martins, 2026).

No âmbito do PIBID, os licenciandos têm a oportunidade de vivenciar o planejamento, a execução e a avaliação de aulas, sempre em diálogo com o professor supervisor, com os discentes e com a equipe escolar (Morgado; Martins, 2026). Em nossa avaliação, a experiência com as PCAs permite aos futuros professores compreenderem os desafios da adaptação de conteúdos, à gestão da turma e à garantia da segurança dos estudantes, ao mesmo tempo em que favorece a construção de uma prática docente crítica e reflexiva. Dessa forma, o PIBID contribui significativamente para a formação profissional dos licenciandos e para a qualificação do ensino ofertado nas escolas públicas.

Nossa atuação do PIBID ocorreu em parceria com uma escola da rede estadual, sob a coordenação da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), que desempenha papel fundamental na viabilização dessas ações. A SEEDUC, como órgão gestor, garante que as propostas desenvolvidas estejam alinhadas às diretrizes curriculares e às políticas educacionais vigentes, fortalecendo o diálogo entre universidade e escola. Essa articulação institucional contribui para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas, que respeitam as especificidades do território escolar e as condições reais de trabalho docente (Rio de Janeiro, 2022).

Este capítulo tem como objetivo relatar e refletir sobre uma experiência pedagógica desenvolvida no âmbito do PIBID, realizada com uma turma do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual, na qual foram trabalhadas PCAs adaptadas ao ambiente escolar. A proposta teve como princípios norteadores a segurança, a inclusão, o respeito às diferenças individuais e a

valorização da participação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Metodologia

O presente capítulo adota o relato de experiência como abordagem metodológica, compreendendo-o como uma estratégia de sistematização e análise crítica de práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar (Mussi *et al.*, 2019). O relato de experiência possibilita refletir sobre intervenções educativas a partir da vivência concreta, articulando prática, teoria e contexto, sem a pretensão de generalização dos resultados (Mussi *et al.*, 2019).

Essa perspectiva metodológica mostra-se especialmente pertinente no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), uma vez que valoriza o processo formativo, as decisões pedagógicas e os significados construídos ao longo das intervenções. Portanto, ao recorrer ao relato de experiência como estratégia metodológica, tem-se como propósito valorizar o cotidiano escolar como espaço legítimo de produção de conhecimento.

As práticas pedagógicas foram organizadas a partir da Unidade Temática PCAs, respeitando princípios como o risco controlado, a progressão dos desafios, a tomada de decisão e o respeito ao ritmo individual dos estudantes. O planejamento das atividades foi realizado de forma colaborativa entre as bolsistas do PIBID (estudantes de graduação em Educação Física da UFRRJ) e a professora supervisora, (docente efetiva da área de Educação Física da rede estadual do Rio de Janeiro) considerando as condições materiais e espaciais da escola, bem como as diretrizes curriculares vigentes.

Buscou-se estruturar propostas que possibilitassem a vivência do desafio corporal sem a intenção de mensuração de desempenho ou resultados motores, priorizando experiências corporais significativas e a participação de todos os estudantes. As atividades foram adaptadas ao ambiente escolar, com utilização de materiais

acessíveis e organização do espaço de modo a garantir a segurança dos participantes, sem descaracterizar os princípios das PCAs.

Os discentes participantes da experiência pertencem à turma 2004, do 2º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Leopoldina da Silveira (Bangu, Rio de Janeiro), composta por estudantes com faixa etária entre 16 e 18 anos. As intervenções pedagógicas foram desenvolvidas durante os tempos regulares da disciplina de Educação Física, mês de outubro de 2025 (terceiro trimestre), respeitando a organização escolar e o planejamento pedagógico da instituição.

Ressalta-se que a realização das atividades contou com a autorização da equipe gestora da escola, bem como com o consentimento dos responsáveis e dos mesmos para o uso de registros imagéticos dos estudantes exclusivamente para fins acadêmicos, como a divulgação científica neste capítulo de livro, garantindo-se, em todos os casos, a preservação da identidade e a não exposição dos participantes, em conformidade com os princípios éticos que orientam pesquisas e produções acadêmicas no contexto educacional.

Quanto aos instrumentos utilizados para o desenvolvimento das aulas, foram empregados materiais simples e acessíveis, adequados ao contexto escolar e às propostas das PCAs. Para a vivência com o *slackline*, utilizou-se uma fita própria para a prática, além de uma corda auxiliar para apoio no equilíbrio dos estudantes, ambas fixadas em pontos estruturais seguros da quadra, em altura reduzida, visando à minimização dos riscos. No circuito de aventura, foram utilizadas mesas e cadeiras da própria escola para a organização do *parkour* adaptado, cordas para atividades de deslocamento e estabilização corporal, bem como colchonetes para garantir maior segurança nas áreas de apoio e transição entre as estações.

A disposição dos materiais e a organização do espaço foram planejadas previamente, considerando a circulação dos estudantes, a progressão dos desafios e a segurança dos participantes. Todos os instrumentos foram utilizados com acompanhamento constante

das bolsistas do PIBID e da professora supervisora, assegurando a mediação pedagógica e o cumprimento dos princípios do risco controlado e do cuidado com o corpo.

Resultados e discussão

A primeira aula foi dedicada à introdução das PCAs, iniciando-se com um momento teórico-dialogado, no qual foram abordados conceitos gerais sobre esse conteúdo, suas características, princípios pedagógicos e cuidados relacionados à segurança. Essa etapa teve como objetivo situar os estudantes em relação às práticas que seriam vivenciadas, possibilitando a compreensão do risco controlado, da cooperação e da tomada de decisão como elementos centrais das PCAs. Na sequência, foram realizadas vivências práticas introdutórias, com ênfase no *slackline*, prática escolhida para aprofundamento neste relato de experiência.

O *slackline* foi organizado na quadra da escola, utilizando-se uma fita própria para a prática e uma corda auxiliar para contribuir com o equilíbrio dos estudantes. O material foi montado a baixa altura, com pontos de fixação adequados, com o objetivo de reduzir riscos e proporcionar maior segurança aos participantes. Ao longo da aula, as propostas práticas buscaram articular os conteúdos discutidos teoricamente com a vivência corporal, favorecendo a compreensão dos desafios, do equilíbrio e da concentração exigidos pela prática.

Inicialmente, foi realizada uma conversa introdutória sobre a prática, abordando aspectos relacionados à segurança, ao equilíbrio e ao cuidado com o próprio corpo e com o colega.

Em um primeiro momento, os estudantes foram convidados a realizar atividades de familiarização com a fita, como o apoio de um dos pés no *slackline*, a permanência estática com auxílio dos colegas e a experimentação do equilíbrio com apoio manual. Essas propostas iniciais tiveram como objetivo diminuir o receio frente ao equipamento e permitir que os alunos reconhecessem suas próprias possibilidades.

Progressivamente, foram introduzidos novos desafios, como a tentativa de deslocamento ao longo da fita (conforme imagens 1 e 2) e jogos adaptados sobre o *slackline*, respeitando sempre o ritmo individual de cada estudante. A organização da atividade favoreceu o apoio entre os pares, incentivando a cooperação e a troca de experiências, ao invés da competição.

Imagem 1 – Prática do *slackline* com apoio da corda



Fonte: Os autores (2025).

Imagem 2 – Prática do *slackline* com auxílio humano



Fonte: Os autores (2025).

A segunda aula foi estruturada em formato de circuito de aventura, integrando diferentes práticas corporais adaptadas ao espaço escolar. O circuito foi composto por três estações principais: *parkour* adaptado, escalada horizontal e *slackline*, organizadas de modo que os estudantes realizassem as atividades em dois grupos. A ideia de trabalhar PCAs por meio de uma sequência didática que envolve a configuração de circuitos é recomendada por estudiosos do tema, como Leonardo Filho *et al.* (2024).

No *parkour* adaptado, foram propostas tarefas que envolviam transposição de obstáculos, saltos controlados e deslocamentos variados, utilizando estruturas disponíveis no espaço escolar, como mesas e cadeiras. As atividades priorizaram movimentos seguros, com foco na fluidez e na adaptação do corpo ao ambiente, evitando ações de alto impacto.

A escalada horizontal foi organizada a partir de deslocamentos laterais em estruturas baixas. Os estudantes sentaram-se sobre um papelão, que servia como plataforma, permitindo que o corpo deslizasse pelo chão da quadra enquanto utilizavam os braços para se locomover, puxando uma corda amarrada à trave de gol, estrutura fixa ao solo, conforme ilustrado na imagem 3:

Imagem 3 – Escalada horizontal



Fonte: Os autores (2025).

Essa proposta possibilitou que os estudantes explorassem a coordenação e o planejamento do movimento, sem elevação excessiva do corpo em relação ao chão, garantindo maior segurança durante a vivência. Essa estação reforçou a importância da tomada de decisão ao longo do percurso.

O *slackline* foi novamente incorporado ao circuito, retomando os desafios relacionados ao equilíbrio e a concentração. Nesse momento, os estudantes também participaram de um desafio de “pedra, papel ou tesoura”, no qual um integrante de cada grupo permanecia em cada extremidade da fita, como registrado na imagem 4:

Imagem 4 – Desafio no *slackline*



Fonte: Os autores (2025).

A cada rodada, o estudante que perdia dava lugar a outro integrante da equipe. Vencia a equipe que alcançasse primeiro o lado oposto da fita. A alternância entre as estações permitiu que os estudantes experimentassem diferentes demandas corporais, respeitando seus limites e escolhendo estratégias próprias para a realização das tarefas.

Durante toda a atividade, as bolsistas do PIBID e a professora supervisora atuaram como mediadoras do processo pedagógico, orientando os estudantes, garantindo a segurança e promovendo momentos de reflexão sobre as vivências realizadas.

Um dos aspectos mais relevantes da experiência desenvolvida foi o *feedback* apresentado pelos estudantes ao longo das aulas, especialmente no que se refere aos sentimentos despertados pelas PCAs. Durante as vivências, muitos alunos relataram o enfrentamento de medos previamente existentes, associados tanto ao desconhecimento das atividades quanto à percepção de risco envolvida nas propostas.

No *slackline*, por exemplo, alguns estudantes demonstraram receio inicial em subir na fita, principalmente pelo caráter instável do equipamento e pelo medo de cair. De modo semelhante, nas atividades do circuito de aventura, houve relatos de insegurança em relação à transposição de obstáculos formados por mesas e cadeiras, uma vez que os alunos acreditavam que poderiam escorregar ou perder o equilíbrio. Esses sentimentos se manifestaram de forma espontânea nas falas dos estudantes, evidenciando que o desafio corporal proposto mobilizou dimensões emocionais importantes no processo de aprendizagem.

Entretanto, à medida que as atividades foram sendo conduzidas com progressões pedagógicas, mediação constante e estratégias de segurança, os estudantes passaram a enfrentar esses medos e a realizar as tarefas de acordo com suas próprias possibilidades. O processo de superação foi percebido não apenas na execução das atividades, mas também nos relatos dos alunos, que expressaram satisfação ao conseguirem realizar desafios que, inicialmente, pareciam intransponíveis. Esse movimento evidencia que o medo, quando reconhecido e trabalhado pedagogicamente, pode se constituir como um elemento formativo, favorecendo a construção da autoconfiança (Monteiro, 2024).

Outro ponto recorrente no *feedback* dos estudantes foi o interesse pela continuidade das PCAs nas aulas de Educação Física. Ao final das vivências, diversos alunos manifestaram o desejo de participar de mais aulas com esse conteúdo, destacando o caráter desafiador e motivador das atividades. Além disso, alguns estudantes chegaram a sugerir outras PCAs que gostariam de

experimental, mencionando nomes de atividades e demonstrando curiosidade em ampliar suas vivências corporais.

Esse retorno dos estudantes indicou para nós que as PCAs despertaram engajamento, interesse e sentido para as aulas de Educação Física, aproximando o conteúdo das expectativas e experiências da juventude. A participação ativa e o entusiasmo demonstrados pelos alunos nos fez acreditar no potencial pedagógico dessas práticas no contexto escolar, especialmente quando organizadas de forma segura e intencional.

A partir dessas observações, torna-se possível compreender por que as PCAs ocupam um lugar singular no currículo da Educação Física escolar. Ao envolverem desafio, tomada de decisão e risco controlado, essas práticas possibilitam experiências corporais que mobilizam não apenas aspectos motores, mas também dimensões emocionais, cognitivas e sociais. Nesse sentido, Betti e Zuliani (2012) destacam que conteúdos que dialogam com os interesses dos estudantes contribuem para a construção de práticas pedagógicas mais significativas, especialmente no Ensino Médio.

A compreensão do risco nas PCAs mostrou-se um elemento fundamental para a ressignificação das experiências vividas pelos estudantes. Ao contrário de uma percepção associada ao perigo ou à imprudência, o risco esteve presente de forma controlada e planejada, sendo constantemente mediado pelas bolsistas e pela professora supervisora. A organização das atividades a baixa altura, o uso de materiais acessíveis e a definição clara de regras contribuíram para que os estudantes reconhecessem que o risco fazia parte da experiência, mas não representava uma ameaça à sua integridade física.

Nesse contexto, o risco assumiu uma função pedagógica, ao exigir dos estudantes tomada de decisão consciente. Em situações como subir na fita do *slackline*, atravessar obstáculos no *parkour* adaptado ou deslocar-se na escalada horizontal, os alunos precisaram avaliar suas próprias possibilidades, escolher estratégias e decidir até onde poderiam avançar. Esse processo favoreceu o desenvolvimento da autonomia, uma vez que os

estudantes foram incentivados a reconhecer limites e a agir de forma responsável diante dos desafios propostos.

A superação dos desafios esteve diretamente relacionada à forma como o risco foi mediado ao longo das aulas. À medida que os estudantes compreendiam que as atividades eram seguras e que poderiam interromper a participação sempre que desejassem, passaram a se arriscar de maneira mais confiante. A superação, nesse sentido, não esteve associada à realização perfeita das tarefas ou à comparação de desempenhos, mas ao enfrentamento gradual de desafios que, inicialmente, pareciam difíceis ou inatingíveis.

Esse processo de superação foi evidenciado tanto na execução das atividades quanto nos relatos dos próprios estudantes, que expressaram satisfação ao perceberem avanços individuais ao longo das aulas. Pequenas conquistas, como manter-se por mais tempo sobre a fita do *slackline* ou completar um percurso no circuito de aventura, passaram a ser valorizadas como resultados significativos do processo pedagógico. Assim, a superação assumiu um caráter subjetivo e formativo, respeitando o ritmo e as possibilidades de cada aluno.

A vivência do risco controlado e da superação contribuiu, também, para a construção de um ambiente de aprendizagem marcado pela confiança e pelo apoio mútuo. Ao perceberem que os desafios poderiam ser enfrentados de forma segura, os estudantes passaram a incentivar uns aos outros, compartilhando estratégias e celebrando conquistas coletivas. Essa dinâmica reforça o potencial das PCAs para o desenvolvimento de atitudes relacionadas à cooperação, à persistência e à autoconfiança (Duek; Francisco; De Paula Figueiredo, 2020; Leonardo Filho *et.al.*, 2023; Pimentel; Mello, 2023).

Dessa forma, o diálogo entre medo, risco e superação evidencia que as PCAs, quando planejadas e mediadas pedagogicamente, possibilitam experiências corporais que promovem aprendizagens significativas. Fica nítido que, ao enfrentar o medo, compreender o risco e vivenciar a superação, os estudantes constroem sentidos para as aulas de Educação Física

que extrapolam o movimento, contribuindo para a formação integral no contexto escolar.

Considerações finais

As atividades realizadas possibilitaram que os estudantes enfrentassem desafios corporais, lidassem com o medo, compreendessem o risco de maneira controlada e vivenciassem processos de superação respeitando seus próprios limites. O *feedback* dos alunos evidenciou que essas experiências despertaram interesse, engajamento e sentido para as aulas de Educação Física, contribuindo para uma relação mais positiva com o corpo, com o movimento e com o espaço escolar. O desejo manifestado pelos estudantes de participar de mais aulas com PCAs reforça a relevância desse conteúdo no currículo escolar.

Do ponto de vista pedagógico, a experiência demonstrou que as PCAs podem ser adaptadas ao contexto da escola pública, utilizando materiais acessíveis e estratégias de organização que garantam a segurança dos participantes, sem descaracterizar os princípios da Aventura. Dessa forma, evidencia-se que essas práticas não dependem exclusivamente de ambientes naturais ou de estruturas complexas para serem desenvolvidas, podendo ser ressignificadas no cotidiano escolar.

No âmbito da formação docente, a experiência contribuiu significativamente para o processo de constituição da identidade profissional das licenciandas envolvidas. O planejamento coletivo, a execução das atividades e a reflexão sobre as intervenções possibilitaram a articulação entre teoria e prática, favorecendo uma compreensão mais crítica sobre o papel do professor como mediador do risco, do desafio e da aprendizagem nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, o PIBID se reafirma como um espaço formativo potente, ao aproximar universidade e escola e proporcionar vivências concretas da docência.

Por fim, destaca-se que a experiência relatada não se esgota nas atividades desenvolvidas, mas aponta para a necessidade de

ampliar o espaço das PCAs no contexto escolar, incentivando novas propostas e investigações pedagógicas. Espera-se que este relato contribua para reflexões e inspirações de outros professores e licenciandos, fortalecendo a presença desse conteúdo na Educação Física escolar e reafirmando seu potencial educativo.

Referências

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73–81, 2002.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**: fundamentos e objetivos. Brasília: MEC/CAPES, 2018.

DUEK, Viviane Preichardt; FRANCISCO, Filipe Botelho; DE PAULA FIGUEIREDO, Juliana. Práticas corporais de aventura nas dimensões do conteúdo: experiência na educação física infantil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.16, n.37, p. 508-524, 2020.

LEONARDO FILHO, Paulo Cesar Gonçalves *et al.* Práticas corporais de aventura na educação infantil: experiências docentes mediadas pelo Programa Residência Pedagógica. **Conexões**, Campinas, v. 21, p. e023017, 2023.

LEONARDO FILHO, Paulo Cesar Gonçalves *et al.* Sequência didática de escalada com crianças pequenas: promovendo aventura e protagonismo infantil. **REBESCOLAR**, São Paulo, v. 1, p. 35-49, 2024.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio (Org.). **Desafios contemporâneos para a educação física brasileira**. 1.ed. Curitiba-PR: CRV, 2020.

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 - ProEF) - Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2024.

MORGADO, Fabiane Frota da Rocha; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. Contribuições do PIBID para a construção da identidade docente do licenciando em Educação Física: um relato de experiência. **Devir Educação**, Lavras, v. 10, p. 1-22, 2026.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educucativa**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021.

PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis; MELLO, André da Silva. Proxêmica das experiências infantis do brincar arriscado em equipamento específico de lazer. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 29, p. 1-20, nov. 2023.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. **Currículo referencial do Estado do Rio de Janeiro: Ensino Médio**. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2022.

PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID/UFRRJ

Khelly Christynne da Silva Rodrigues

Jonatas Lucas Carneiro

Thaiane Cavalcanti Couto

Rodrigo Lema Del Rio Martins

Introdução

Este trabalho foi elaborado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), sob o Edital PIBID/UFRRJ 2024-2026 Nº 19/2024. O relato é resultado das atividades realizadas pelos bolsistas, graduandos em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, juntamente com a professora supervisora. As intervenções pedagógicas ocorreram no Colégio Estadual Leopoldina da Silveira, localizado em Bangu, proporcionando a vivência prática da docência e a articulação entre teoria e prática no cotidiano escolar com estudantes do Ensino Médio.

Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), as Práticas Corporais de Aventura (PCAs) ganharam o *status* de Unidade Temática nas aulas de Educação Física, devendo ser trabalhadas do 6º ano ao 3º ano do Ensino Médio. Essa inclusão legal visa diversificar as experiências dos alunos, sendo caracterizada pelo documento da seguinte forma:

[...] na unidade temática Práticas corporais de aventura, exploram-se expressões e formas de experimentação corporal centradas nas perícias e proezas provocadas pelas situações de imprevisibilidade que se apresentam quando o praticante interage com um ambiente desafiador. Algumas dessas práticas costumam receber outras denominações, como esportes de risco,

esportes alternativos e esportes extremos. Assim como as demais práticas, elas são objeto também de diferentes classificações, conforme o critério que se utilize. Neste documento, optou-se por diferenciá-las com base no ambiente de que necessitam para ser realizadas: na natureza e urbanas. As práticas de aventura na natureza se caracterizam por explorar as incertezas que o ambiente físico cria para o praticante na geração da vertigem e do risco controlado, como em corrida orientada, corrida de aventura, corridas de *mountain bike*, rapel, tirolesa, *arborismo* etc. Já as práticas de aventura urbanas exploram a “paisagem de cimento” para produzir essas condições (vertigem e risco controlado) durante a prática de *parkour*, *skate*, patins, *bike* etc. (BRASIL, 2018, p. 216-217).

Dessa forma, neste relato não se busca realizar uma análise documental das diretrizes da BNCC, e sim busca dar voz à realidade observada durante as intervenções na escola. Ao trazer a vivência dos bolsistas do PIBID para o centro da discussão, este trabalho se propõe a estreitar os laços entre a formação acadêmica e o cotidiano escolar. O objetivo é demonstrar que as PCAs, quando aplicadas à luz da realidade escolar, deixam de ser conceitos abstratos e passam a constituir um saber docente autêntico, moldado pelos desafios e imprevistos da prática pedagógica real.

Além das orientações nacionais, vale ressaltar que a atuação na escola também considerou o referencial curricular da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC), publicadas em 2022, que direciona o ensino nas escolas da rede estadual do Rio de Janeiro. A inclusão desse documento é fundamental para situar as atividades do PIBID dentro das normas específicas que regem a unidade escolar onde as intervenções foram realizadas e onde consta as PCAs como parte do currículo.

Metodologia

A metodologia deste capítulo pauta-se no relato de experiência, compreendido como uma modalidade de produção de conhecimento que exige rigor metodológico, indo além da subjetividade para alcançar uma dimensão científica. Segundo Mussi *et al.* (2021), o relato de experiência deve articular a descrição

das vivências à sistematização reflexiva e fundamentação teórica. Assim, utiliza-se esta ferramenta para descrever e analisar as práticas pedagógicas realizadas nas escolas-campo do PIBID, unindo a descrição dos fatos à reflexão crítica sobre o exercício da docência.

Os adolescentes participantes da experiência pertencem à turma 2001, 2002 e 2003, com faixa etária de 16 à 17 anos. Ressaltamos que os responsáveis e os mesmos concederam a autorização necessária para o uso e a publicação das imagens registradas durante as atividades. O registro fotográfico aqui apresentado possui finalidade estritamente acadêmica e pedagógica, respeitando os protocolos éticos e de imagem da instituição e dos envolvidos.

O planejamento para trabalhar as PCAs foi distribuído em seis encontros principais, conforme detalhado no quadro abaixo:

Quadro 1 - Caracterização das atividades realizadas.

Data	Atividade realizada	Objetivo/conteúdo
1/10	Aula Teórica: Fundamentação das PCAs e Desconstrução do Conceito de Perigo	Conteúdo: Práticas Corporais de Aventura e análise crítica. Objetivo: Diferenciar os conceitos de risco controlado e perigo, ressignificando a percepção dos alunos sobre a segurança nas atividades.
8/10	<i>Parkour</i>	Conteúdo: Contextualização do <i>parkour</i> de forma teórico- prática. Objetivo: Vivenciar o <i>parkour</i> de forma adaptada ao ambiente escolar.
15/10	Ponto Facultativo: Dia dos Professores	Sem aula
29/10	<i>Slackline</i>	Conteúdo: Equilíbrio, postura e coordenação motora.

		Objetivo: Desenvolver a confiança e a cooperação através do suporte em dupla.
5/11	Circuito de Aventuras	Conteúdo: Estações de <i>parkour</i> , <i>slackline</i> e escalada horizontal. Objetivo: Explorar a ludicidade e a superação de limites físicos através de desafios combinados.
19/11	<i>Skate</i>	Conteúdo: Aula teórico-prática utilizando materiais adaptados e <i>skates</i> convencionais. Objetivo: Vivenciar o <i>skate</i> na/da escola e desenvolver a confiança.

Fonte: Os autores (2026).

As intervenções pedagógicas foram estruturadas de modo a transformar o espaço físico do Colégio Estadual Leopoldina da Silveira em um cenário de experimentação para as turmas de 2º ano do Ensino Médio. Essa organização foi sistematizada na forma de uma sequência didática, conceito que Silva Junior (2020) aponta como essencial para o ensino das PCAs. Segundo o autor, essa estrutura permite que o conteúdo seja fragmentado em etapas lógicas, garantindo a segurança e a progressão da aprendizagem dos alunos. Cada encontro será detalhado em tópicos narrativos, na próxima seção.

Cabe destacar que os *pibidianos* não participaram do segundo dia visto estarem em outro evento externo do PIBID, tendo a aula sido conduzida exclusivamente pela professora supervisora e por esta razão, não será abordado de forma mais detalhada neste relato.

Resultados e discussão

Dia 1 de Outubro: Fundamentação Teórica e a Desconstrução do Conceito de Perigo

No primeiro encontro, a intervenção foi pautada na construção do conhecimento teórico sobre as PCAs. A professora supervisora propôs uma atividade no quadro onde os alunos copiaram um texto introdutório que definia essas práticas como "perigosas". Após a escrita, iniciou-se um debate mediado para que os estudantes analisassem essa definição. O momento culminante foi a desconstrução desse senso comum: a palavra "perigosa" foi riscada e substituída pela compreensão de que as PCAs possuem riscos controlados, mas são seguras quando aplicadas com técnica e responsabilidade.

Essa transição exemplifica o vínculo estreito entre o saber teórico e o fazer prático defendida por Pimenta e Lima (2012), que apontam a prática docente como um espaço de reflexão crítica que gera novos conhecimentos a partir da realidade vivida na escola. Essa experiência pode ser visualizada na Figura 1:

Figura 1 – Aula teórica sobre Práticas Corporais de Aventura



Fonte: Os autores (2025).

Dia 29 de outubro: Vivência no *slackline* e equilíbrio

Após a base teórica, a segunda aula se configurou como uma prática de campo e focou no *slackline*. A turma aplicou o conceito de segurança mútua trabalhando em duplas, onde um aluno servia de apoio físico para o outro, estabelecendo uma relação de confiança e responsabilidade compartilhada.

A atividade progrediu conforme os alunos ganhavam estabilidade, sendo desafiados a manter a postura estática e realizar a travessia com o mínimo de suporte possível, conforme Figuras 2 e 3:

Figuras 2 e 3 – Prática do *slackline*



Fonte: Os autores (2025).

Essa vivência permitiu que os discentes experimentassem o risco controlado na prática, transformando o receio inicial em autoconfiança e domínio do equilíbrio dinâmico, elementos centrais das PCA.

Dia 05 de novembro: Circuito de Aventuras

O quarto encontro foi organizado em um formato de circuito rotativo, visando explorar a ludicidade e a superação de limites. A turma foi dividida em três grupos que alternavam entre as estações. Na estação dedicada ao *parkour*, utilizando bancos, cones e

colchonetes, os alunos realizaram sequências de subir, saltar, rolar e transpor obstáculos, explorando a agilidade e a criatividade motora. Em outra estação, foi proposta uma simulação de escalada horizontal no chão, focando na força de preensão e na consciência corporal. O circuito também contou com o retorno ao *slackline*, permitindo aos alunos aplicarem o que aprenderam no encontro anterior em um contexto de rotação rápida.

Essa organização em estações corrobora com a *Pedagogia da Aventura* proposta por Pereira e Armbrust (2023), que enfatiza a importância de oferecer variadas sensações e desafios que estimulem a gestão emocional e a superação de limites em um ambiente de risco controlado. Ao final, uma roda de conversa serviu para que os discentes compartilhassem como se sentiram ao encarar os desafios, identificando o *parkour* como o momento de maior exigência de autoconfiança e enfrentamento de riscos controlados, como demonstram as Figuras 4 e 5:

Figuras 4 e 5 – Prática do circuito de Aventura.



Fonte: Os autores (2025).

Dia 19 de novembro: Skate

A última intervenção foi dedicada ao ensino do *skate*, priorizando uma abordagem que garantisse a segurança e a inclusão de todos. Antes de utilizarem os equipamentos convencionais, os alunos participaram de uma etapa utilizando um

simulador composto por tábuas de madeira posicionadas sobre garrafas PET cheias, conforme Figura 6.

Figura 6 – Adaptação de material



Fonte: Os autores (2025).

Essa adaptação foi fundamental para a inclusão, pois, conforme destacam Pereira e Armbrust (2023), a *Pedagogia da Aventura* deve ser democrática e acessível, transformando materiais simples em ferramentas de aprendizado motor e autoconfiança. O objetivo dessa fase foi permitir que os estudantes compreendessem a transferência de peso e a instabilidade lateral sem o risco de que o *skate* deslize involuntariamente.

Após essa ambientação, os alunos passaram para os *skates* reais, trabalhando novamente em duplas, onde um oferecia apoio segurando as mãos do colega enquanto este praticava a postura de base e pequenos deslocamentos. A aula culminou com um desafio de autonomia, no qual os estudantes tentaram se deslocar de forma independente pela quadra, organizando sozinhos a posição dos pés e realizando pequenos impulsos, como ilustrado na Figura 7:

Figura 7 – Prática do skate



Fonte: Os autores (2025).

Esta sequência provou ser fundamental para que os alunos significassem a prática como uma forma de autoconhecimento e lazer, consolidando o aprendizado de que, com técnica e adaptação, o risco se torna uma oportunidade de desenvolvimento.

A análise das intervenções realizadas revela que a prática docente desenvolvida no âmbito do PIBID não se restringiu à execução isolada de planos de aula, mas consolidou-se como um processo contínuo fundamentado no *Modelo de Raciocínio e Ação Pedagógica* (MARP), proposto por Shulman (1987). Este modelo compreende o ensino como um ciclo intelectual e prático no qual o docente deve, primeiramente, alcançar uma compreensão profunda do conteúdo para, em seguida, operar sua transformação em formas didaticamente acessíveis. Esse ciclo estende-se pela instrução ativa em sala, seguida da avaliação do aprendizado e de uma reflexão crítica que culmina em uma nova compreensão sobre o fazer pedagógico.

No contexto deste relato, o MARP funcionou como o eixo que permitiu a operacionalização de uma sequência didática, conceito que Silva Junior (2020) define como um procedimento planejado

que organiza o conhecimento em etapas progressivas e modulares. Segundo o autor, essa estrutura é indispensável no trato das PCAs na escola, pois visa reduzir a imprevisibilidade e o medo intrínsecos a essas atividades, permitindo que o aluno transite do estranhamento inicial à apropriação técnica de maneira segura.

Dessa forma, o processo de transformação sugerido por Shulman (1987) dialoga diretamente com a perspectiva de Pimenta e Lima (2012) sobre a práxis docente, onde a reflexão sobre a ação permite que o saber acadêmico se torne um saber escolar vivo. Dentro desse ciclo, destaca-se o *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo* (PCK), que Shulman (1987) define como a intersecção entre o conhecimento técnico da matéria e o saber pedagógico necessário para representá-la.

No caso das PCAs, essa sensibilidade manifestou-se na capacidade de transformar técnicas complexas em atividades inclusivas, o que reforça a tese de Silva Junior (2020), de que a sequência didática deve priorizar a segurança emocional e o uso de estratégias facilitadoras para transformar o risco em um elemento educativo controlado.

Essa mediação pode ser observada claramente na progressão das aulas. No encontro inicial do dia 1 de outubro, ao promovermos a desconstrução do conceito de "perigo" no quadro, operamos as fases de compreensão e transformação do conteúdo, adaptando o saber científico para uma linguagem acessível. Essa ação materializou a etapa inicial da sequência didática (Silva Junior, 2020), que prioriza a base conceitual como suporte para a confiança do discente. Já nas intervenções de *slackline* e no Circuito de Aventuras, a instrução baseou-se diretamente no PCK dos bolsistas por meio do sistema de segurança mútua, ferramenta que Silva Junior (2020) aponta como crucial para facilitar a gestão emocional diante de novos desafios.

O ápice dessa progressão e da capacidade de representação didática ocorreu na aula de *skate* no dia 19 de novembro. A utilização de simuladores confeccionados com garrafas PET materializou a etapa de adaptação defendida por Shulman (1987),

onde o docente encontra analogias e materiais alternativos para tornar o conteúdo democrático. Essa escolha confirmou a proposta de Silva Junior (2020) de que recursos alternativos em uma sequência lógica reduzem a ansiedade e permitem uma transição segura para a prática propriamente dita.

Ao final, o *ciclo do raciocínio pedagógico* completou-se com as fases de avaliação e reflexão nas rodas de conversa. Nessas ocasiões, o confronto entre o planejamento e a realidade permitiu aos discentes verbalizarem como a progressão pedagógica influenciou na superação de seus medos, fechando o ciclo de Shulman (1987) e demonstrando que a sequência didática (Silva Junior, 2020) garantiu a fluidez necessária para que o PIBID priorizasse a inclusão e o refinamento constante do saber docente.

Conclusão

As atividades realizadas no âmbito do PIBID/UFRRJ evidenciaram que a Educação Física escolar é um campo fértil para a inovação pedagógica, desde que amparada por um planejamento que articule teoria e prática de forma indissociável. A transição do debate teórico para a vivência prática permitiu que os alunos das turmas 2001, 2002 e 2003 compreendessem as PCAs não apenas como atividades recreativas, mas como oportunidades reais de autoconhecimento, confiança e cooperação. O impacto das intervenções superou o uso de habilidades motoras, atingindo uma dimensão atitudinal profunda, onde o *ambiente desafiador* (Brasil, 2018) proposto pela BNCC foi ressignificado com autonomia e segurança.

Para os graduandos envolvidos, a experiência reafirmou o papel do PIBID como um elo vital entre a universidade e a escola. Mais do que aplicar conteúdos, a vivência permitiu a consolidação do *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo* (Shulman, 1987). A partir do *Modelo de Raciocínio e Ação Pedagógica* (Shulman, 1987), foi possível compreender que a docência exige a transformação constante do

saber técnico em estratégias acessíveis, como demonstrou o uso bem-sucedido de simuladores e materiais alternativos.

Essa estruturação didática, organizada sob a lógica de uma sequência didática progressiva (Silva Junior, 2020), foi o que viabilizou a mediação entre a complexidade das práticas de Aventura e o tempo pedagógico escolar. Essa capacidade de adaptação e mediação didática foi o que garantiu a democratização do acesso, provando que as limitações materiais da escola pública podem ser superadas pela criatividade pedagógica fundamentada.

Em última análise, essa articulação entre os planos de aula e a complexidade da quadra reflete a práxis docente defendida por Pimenta e Lima (2012). O estágio de iniciação à docência permitiu que pudéssemos refletir sobre a ação e, sobretudo, sobre o próprio processo de ensinar, ajustando as metodologias em tempo real de acordo com as respostas e necessidades dos alunos. Conclui-se, portanto, que a formação docente, inicial e continuada, se fortalece nesse movimento cíclico entre o planejar, o agir e o refletir, transformando o currículo de Educação Física em uma experiência viva, inclusiva e verdadeiramente transformadora para a comunidade escolar.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília; 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educucativa**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021.
- PEREIRA, Dimitri Wuo; ARMBRUST, Igor. **Pedagogia da aventura: os esportes radicais, de aventura e de ação na escola**. Jundiaí: Fontoura Editora, 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência – teoria e prática: diferentes concepções. *In: A formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 133-152.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. **Currículo referencial do Estado do Rio de Janeiro: Ensino Médio**. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2022.

SILVA JUNIOR, Edmilson Pereira. Unidade didática para o ensino das práticas corporais de aventura no ensino médio integrado. 2020. 114 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Salgueiro, 2020.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-23, 1987.

RELATO DE EXPERIÊNCIAS NO PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFRRJ: ABORDAGEM DA MODALIDADE *PARKOUR* NO ENSINO MÉDIO

Danuza Moreira da Silva
Kayo Jorge Lopes Nunes
Thaiane Cavalcanti Couto
Rodrigo Lema Del Rio Martins

Introdução

As Práticas Corporais de Aventura (PCAs) estão elencadas como Unidade Temática na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento curricular normativo da Educação Física escolar (BRASIL, 2018), assim como constam no currículo da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC, 2022). Dentre as práticas classificadas como sendo “de Aventura”, o *parkour* destaca-se por sua característica de exploração contínua dos limites de um indivíduo e contribuição para um aumento de consciência corporal através do movimento, como diz Alves e Corsino (2010).

Sena e Lemos (2020) enfatizam a importância da formação docente para o desenvolvimento dessas práticas, em especial o *parkour*, uma modalidade que vem ganhando visibilidade, porém ainda é praticada de maneira isolada.

Logo, ao decorrer da nossa experiência no campo escolar, nós bolsistas de iniciação à docência em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), selecionados a partir do edital 10/2024 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), buscamos explorar mais esta modalidade e mostrar como as práticas corporais que a pertencem podem ser um conteúdo inovador nas aulas de Educação Física.

Nosso objetivo, neste texto, é o de narrar, de forma reflexiva, nossas vivências acerca das PCAs no Colégio Estadual Leopoldina da Silveira, valorizando o *parkour* como possibilidade de conteúdo a ser ensinado no Ensino Médio.

Metodologia

Neste capítulo, utilizaremos o relato de experiência (Mussi *et.al.*, 2021) como orientador do percurso metodológico para narrar e refletir sobre as práticas pedagógicas das PCAs que foram desenvolvidas durante o período de atuação dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) nas aulas de Educação Física.

O período temporal em que as práticas relatadas ocorreram na unidade foram nos dias 9 e 23 de outubro de 2025, sendo o dia 9/10/2025 destinado a uma aula exclusivamente de apresentação à modalidade *parkour*, iniciando seus conceitos, origem e fundamentos. Já o dia 23/10/2025 foi destinado à uma aula com estações sequenciais com elementos de três práticas de Aventura diferentes: sendo apresentados respectivamente: *parkour*, escalada e *slackline*.

A unidade de atuação chama-se Colégio Estadual Leopoldina da Silveira, localizado no bairro de Bangu, pertencente à Zona Oeste do estado do Rio de Janeiro. É uma escola pública vinculada ao sistema estadual de educação do Rio de Janeiro, regida pela Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC). A escola atende tanto o turno diurno quanto noturno, e conta com infraestrutura básica para o desenvolvimento das atividades escolares, como: salas de aula, biblioteca, laboratórios, quadra esportiva, refeitório e sala *maker*.

A experiência trata-se de uma série de mediações pedagógicas realizadas em uma turma do 2º ano do Ensino Médio, com seus alunos com uma faixa etária média de 16 a 17 anos, com seus direitos de uso de imagens sendo autorizadas pelos responsáveis e/ou pelos mesmos, quando maiores de idade, para fins acadêmicos como a deste capítulo de livro. Em interação com eles, nós, bolsistas de iniciação à docência, junto com a professora supervisora

ministramos uma aula teórica sobre a temática das PCAs. A aula consistia na introdução dos alunos à temática das PCAs, abordando a origem, curiosidades e registros de práticas de algumas modalidades de Aventura tanto na natureza quanto no meio urbano.

Para a parte prática, foram elaboradas duas aulas que possuíam elementos do *parkour*, a aula do dia nove, nomeada por (A1) e a aula do dia 23, apelidada por (A2). A permanência da modalidade no planejamento das intervenções justifica-se pela apreciação dos alunos pelo conteúdo e recordações expostas de práticas durante suas vidas, além de alguns já reconhecerem a prática através dos meios digitais, como vídeos, jogos e reportagens sobre a modalidade.

Vale ressaltar que também houve outros momentos de práticas relacionadas a outros conteúdos de modalidades das PCAs após a aula teórica supracitada, uma delas em destaque foi uma aula destinada inteiramente à prática da modalidade *slackline*, com temática de introdução à modalidade por meio da vivência prática.

Partindo para as intervenções que possuíam a modalidade *parkour* em seu planejamento, a A1 foi elaborada para ser inteiramente destinada à introdução da modalidade *parkour*. Nessa aula, os conteúdos selecionados foram os fundamentos base para a prática, sendo estes: rolamentos, saltos e transposições. Os principais recursos para a elaboração das atividades dessa intervenção foram colchonetes, cones, cones-tartaruga, mesas e cadeiras. A metodologia da aula teve característica mista, sendo caracterizada pela teoria de execução de cada fundamento com segurança e pela recordação breve da origem da modalidade, seguida pela prática propriamente dita dos fundamentos supracitados, tanto no método parcial (na qual aprendiam os movimentos passo a passo), para logo após, realizarem ele como um só, no método global.

A prática foi executada em dois momentos: o primeiro sendo caracterizado pela realização dos fundamentos através de estações elaboradas pelos bolsistas e no segundo momento sendo caracterizada por um percurso contínuo de obstáculos na qual os

alunos deveriam utilizar dos fundamentos aprendidos para os superar.

Na atividade exposta na Imagem 1, os alunos foram divididos em duas filas, cada estafeta com três tatames enfileirados na frente do primeiro da fila. O objetivo da atividade dá-se aos alunos executarem o movimento do rolamento em deslocamento, partindo do início até o final dos tatames, em A1.

Imagem 1 - Prática do fundamento “rolamento”.



Fonte: Os autores (2025).

Conforme ilustrado na imagem 2, esta atividade da A1 foi caracterizada por uma meta de controle de salto. Os alunos foram divididos em fileiras, com objetivo de realizarem saltos em distância e saltos precisos em pontos demarcados por diversos objetos, alguns pequenos e outros maiores.

Imagem 2 - Prática do fundamento “salto”



Fonte: Os autores (2025).

A terceira atividade é composta por uma atividade de transposição de obstáculo, caracterizada pelos alunos terem que saltar sobre um objeto (um exemplar: salto sobre um plinto de ginástica) com diferentes formas de apoio e posição. Sendo estas: com uma mão de apoio, duas mãos, salto lateral e salto por cima do objeto, também realizada na primeira aula e demonstrada na imagem 3:

Imagem 3 - Prática do fundamento “transposição”



Fonte: Os autores (2025).

Logo após a aula supracitada, o interesse dos alunos pela temática seguiu aumentando. Pensando nisso, a segunda intervenção relatada (A2) neste trabalho foi pensada para ser um

circuito contínuo de práticas das diversas modalidades das PCAs, que foram apresentadas para os alunos no decorrer das aulas, sendo estas modalidades: a escalada, o *parkour* e o *slackline*.

Os recursos utilizados para compor esta aula foram: colchonetes, cones-tartaruga, corda, papelão, TNT, mesas, cadeiras e fita de *slackline*. A intervenção também teve característica mista, com momentos teóricos para reapresentação de alguns fundamentos a serem recordados através de dúvidas dos alunos e pela execução prática das atividades seguindo os métodos parcial e global.

A atividade realizada na A2 contemplou o movimento básico da escalada, porém adaptada para o ambiente escolar. Foram posicionados “cones-tartarugas” no chão em diversas posições durante um percurso, tendo um início e fim demarcado. Os alunos tinham como principal objetivo ficar na posição de quatro apoios, e utilizar o local indicado dos cones-tartaruga para se locomoverem do ponto inicial até o final. Estratégias de regras foram utilizadas para tornar a atividade menos repetitiva, como o movimento ser executado apenas em uma cor específica de tartaruga, etc.

Essa dinâmica de disposição dos materiais e modos de execução pode ser conferido na Imagem 4, a seguir:

Imagem 4 - Registros da prática da “escalada”



Fonte: Os autores (2025).

Nesta segunda parte da escalada na A2, foi estruturado duas plataformas nas quais os alunos deveriam sentar, além da amarração de duas cordas fixas nas traves do gol. O objetivo da atividade deu-se pela realização do deslocamento dos alunos utilizando sua própria força ao puxar a corda, saindo do ponto inicial onde o colchão estava posicionado até o limite da trave, conforme Imagem 5:

Imagem 5 - Prática da segunda parte da “escalada”.



Fonte: Os autores (2025).

Nesta estação, foi planejado um circuito (A2) envolvendo todos os elementos do *parkour* que foram trabalhados na aula dedicada à modalidade (A1), trabalhando os movimentos de rolamento, salto (reto e cruzado) e transposição de superfície, porém, desta vez, a realização dos fundamentos foi executada de forma sequencial e também foram propostos desafios de velocidade, como ilustrado na Imagem 6:

Imagem 6 - Prática do *parkour*



Fonte: Os autores (2025).

A terceira estação foi composta por uma prática de *slackline*, primeiro sendo estruturada em uma travessia breve da fita, logo após, foram incrementados diversos desafios para dinamizar a prática. Exemplares de desafios utilizados foram: passagem dupla, passagem com melhor tempo, fintas e manobras e jogo de *jokenpô* sobre a fita, como registrado na imagem 7:

Imagem 7 – Prática do *slackline*



Fonte: Os autores (2025).

O desafio do *jokenpô* consiste em duas estafetas em cada ponta da fita de *slackline*, ambos integrantes sobem na fita e vão andando, quando irem de encontro, jogarão *jokenpô* (pedra-papel-tesoura), e, o que perder na disputa, sai da faixa e o vencedor continua cruzando até o integrante da outra equipe subir na fita e ir de encontro com ele novamente.)

A última estação (Imagem 8) foi composta por uma gincana cooperativa-competitiva entre duas estafetas envolvendo todos os elementos trabalhados, sendo estruturada em etapas, com uma linha de saída e chegada. As estações foram organizadas na seguinte ordem: escalada, seguida de um circuito de obstáculos do *parkour* e por fim uma passagem com disputa de *jokenpô* em cima da fita de *slackline*. A equipe vencedora era decidida por aquela que completasse o percurso com todos os integrantes primeiro e que conseguisse cruzar completamente a fita de *slackline* com o desafio do *jokenpô*.

Imagem 8 – Circuito de Aventuras



Fonte: Os autores (2025).

Resultados e Discussão

A inserção do *parkour* no ambiente escolar, como conteúdo integrante das PCAs, permitiu identificar os desafios e as potencialidades que necessitam ser discutidas a partir do contexto

educacional e das diretrizes curriculares atuais da Educação Física. Os resultados obtidos evidenciam que, ainda que existam restrições estruturais, o *parkour* pode ocupar um lugar relevante no processo de ensino-aprendizagem, especialmente quando mediado por intervenções pedagógicas planejadas e organizadas.

As principais dificuldades observadas relacionam-se a limitação de materiais, a exposição dos estudantes durante as aulas pela quadra ser no meio da escola e deixá-los em maior evidência em relação aos demais alunos e aos professores, bem como o estigma associado ao risco. A falta de equipamentos específicos da prática e espaços adequados exigiu dos *pibidianos* e da professora supervisora adaptações frequentes para a realização das atividades, ressaltando sempre o planejamento e estratégias. Essa realidade corrobora com as ideias de Tahara e Darido (2016), que destacam a falta de recursos materiais e de infraestrutura adequada como obstáculos para o desenvolvimento das PCAs no ambiente escolar.

Além disso, a percepção de risco associada ao *parkour* mostrou-se como um fator restritivo para sua aceitação. Essa visão negativa resulta da concepção de que as PCAs são atividades perigosas, podendo gerar resistência em serem efetuadas pelos alunos quanto da comunidade escolar. Segundo Tahara e Darido (2016), relacionar a aventura apenas ao risco dificulta a implementação pedagógica dessas práticas, sobretudo quando não se valoriza e reconhece seu papel educacional.

Embora existam dificuldades, a intervenção revelou potencialidades significantes. A participação dos alunos aumentou de forma constante, mesmo com recursos e ambientes limitados. Os estudantes se envolveram de forma ativa nas atividades, enfrentando os desafios propostos e experimentando diversificações de movimentação corporal. O engajamento dos alunos foi acompanhado de comentários que evidenciaram aumento da confiança, da autonomia e da percepção positiva sobre eles mesmos.

Os *feedbacks* demonstraram que a prática do *parkour* proporcionou novas experiências corporais, fornecendo para os estudantes vivências corporais fora do habitual do cotidiano escolar.

Assim, os resultados obtidos juntamente com pesquisas que defendem as PCAs fortalecem a ideia que as Aventuras favorecem o desenvolvimento integral dos alunos, estimulando as competências físicas, emocionais, sociais e cognitivas (Tahara; Darido, 2016). A mediação pedagógica, portanto, possibilitou a mudança de visão sobre o *parkour* como prática segura, viável e educativa, superando concepções restritas e ampliando o conhecimento de conteúdos explorados nas aulas de Educação Física.

A atuação dos *pibidianos* desempenhou um papel fundamental, funcionando como mediadores sobre o conteúdo inovador e o contexto escolar. Isso representou para nós uma aprendizagem muito significativa sobre a docência, adensando os conhecimentos que acessamos no curso de graduação. Dessa forma, a presença dos *pibidianos* contribuiu para a organização das atividades propostas, possibilitou novas adaptações dos desafios e no auxílio com os alunos durante a realização das práticas.

Em suma, os dados indicam que, embora com os desafios relacionados à infraestrutura e a percepções de risco, a prática do *parkour* tem suas potencialidades pedagógicas evidentes. O aumento da participação, do engajamento dos alunos, da confiança deles em realizarem as práticas, aponta que o *parkour*, enquanto prática de PCAs, pode ser uma estratégia educativa utilizada de maneira significativa na Educação Física escolar, desde que seja implementada de forma planejada e organizada.

Considerações Finais

A vivência com o *parkour*, como prática das PCAs, evidenciou os desafios e as oportunidades de aprendizagem no ambiente escolar. Dentre os principais desafios, destacaram-se a falta de materiais, a infraestrutura disponível e a percepção de risco, demandando de adaptações e planejamentos pedagógicos dos *pibidianos* e da professora supervisora, alinhando-se a estudos sobre os obstáculos para a realização das PCAs (Tahara; Darido, 2016).

Concomitantemente, os resultados ressaltaram que a prática contribuiu para o aumento da participação, autonomia e confiança dos estudantes, além de ampliar suas experiências corporais e o seu desenvolvimento pleno (Tahara; Darido, 2016). Os *pibidianos* tiveram atuação essencial como mediadores, permitindo organizar as atividades, ajustar os desafios e acompanhar os alunos, ressignificando o *parkour* como prática segura educativa e aplicável nas escolas. Sendo assim, percebemos o quanto essa oportunidade oferecida pelo Programa de “mergulhar” no cotidiano escolar é vital para a formação docente.

Os resultados reforçam a necessidade de planejamento e mediação qualificada para a inserção das PCAs nas escolas. Para tanto, a parceria entre bolsistas de iniciação à docência e a professora supervisora se mostrou imprescindível. Assim sendo, foi possível apresentar o *parkour* como uma proposta educativa inovadora, significativa e relevante para a Educação Física, promovendo o protagonismo estudantil, experiências corporais diversificadas e desenvolvimento completo dos alunos.

Referências

ALVES, Carla da Silva Reis; CORSINO, Luciano Nascimento. O *parkour* como possibilidade para a Educação Física escolar.

Motrivivência, Florianópolis, v. 25, n. 41, p. 247-257, 2013.

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

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Edital nº 10, de 29 de maio de 2024**: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, 2024.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de

relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. **Currículo referencial do Estado do Rio de Janeiro: Ensino Médio**. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2022.

SENA, Dianne Cristina Souza de; LEMOS, Miguel Herick Sousa de. Parkour: propostas de aulas na educação física escolar. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 18, n. 2, p. 159-169, maio/ago. 2020.

TAHARA, Alexander Klein; DARIDO, Suraya Cristina. Práticas corporais de aventura em aulas de Educação Física na escola. **Conexões**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 113-136, abr./jun. 2016.

SKATE, SLACKLINE E PARKOUR NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS DO PIBID/UFRRJ NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Lucas Gabriel Gonçalves Quaresma

Manoella Barros Jacinto Alves

Thaiane Cavalcanti Couto

Rodrigo Lema Del Rio Martins

Introdução

As Práticas Corporais de Aventura (PCAs) configuram-se como conteúdos potentes no âmbito da Educação Física escolar, uma vez que promovem uma interação direta do estudante com o ambiente, mediada e controlada pedagogicamente pelo docente, ao mesmo tempo em que se apresentam como experiências desafiadoras (Leonardo Filho *et al.*, 2023).

Essas práticas possibilitam o enfrentamento de situações que exigem tomada de decisão, superação de limites e construção da autonomia, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos (Inácio *et al.*, 2016). No entanto, a tematização das PCAs no contexto escolar ainda perpassa por diversas limitações, evidenciadas no relato de experiência que fundamenta este capítulo, tais como a restrição de espaço físico adequado, a escassez de materiais específicos e o desafio enfrentado pelos alunos no processo de superação do medo e da insegurança diante da realização das atividades propostas (Riva; Antônio, 2025).

Nesse sentido, a inserção das PCAs no currículo da Educação Física encontra respaldo tanto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto nas orientações da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), que reconhecem essas práticas como componentes legítimos da cultura corporal de movimento, alinhados aos objetivos educacionais da área (Brasil, 2018; Seeduc, 2022).

A presença das PCAs no contexto escolar também suscita reflexões acerca da necessidade de diversificação dos conteúdos da Educação Física, rompendo com a centralidade historicamente atribuída aos esportes tradicionais e ampliando as possibilidades pedagógicas que favorecem a participação, o engajamento e a formação crítica dos estudantes (Leonardo Filho *et al.*, 2023; Tahara; Darido, 2016).

O presente capítulo tem como objetivo relatar e analisar as experiências educativas desenvolvidas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), realizadas no contexto da Educação Básica. As intervenções pedagógicas foram orientadas pelo trabalho com as PCAs, buscando evidenciar seu potencial para contribuir com o desenvolvimento social, a autonomia, a cooperação, a socialização e o enfrentamento de desafios pelos estudantes, em um ambiente escolar seguro e pedagogicamente orientado.

Metodologia

O presente capítulo caracteriza-se como um relato de experiência (Gomes *et al.*, 2021), de natureza qualitativa e descritiva (Fialho *et al.*, 2021), desenvolvido a partir da tematização das PCAs no contexto de aulas de Educação Física escolar. Esse tipo de abordagem metodológica permite refletir criticamente sobre a prática pedagógica vivenciada, considerando o cotidiano escolar, as interações estabelecidas e os desafios enfrentados durante o processo de ensino-aprendizagem, valorizando a experiência docente como fonte legítima de produção de conhecimento (Gomes *et al.*, 2021).

A experiência foi realizada no Colégio Estadual Leopoldina da Silveira, localizado em Bangu, no Rio de Janeiro, envolvendo estudantes do 2º ano do Ensino Médio, com idades entre 16 e 18 anos, durante as aulas regulares de Educação Física. As atividades ocorreram por meio de cinco aulas práticas, desenvolvidas ao

longo dos meses de outubro e novembro de 2025, sendo que cada encontro teve duração de dois tempos de 50 minutos, totalizando 1 hora e 40 minutos de aula, antecedidas de uma aula teórica sobre as PCAs.

As imagens utilizadas neste livro foram autorizadas pela escola, pelos responsáveis legais e pelos mesmos, sendo destinadas exclusivamente a fins acadêmicos, em conformidade com os princípios éticos e o direito de imagem dos adolescentes.

A escolha pelas PCAs como conteúdo partiu do alinhamento com a BNCC e com as orientações da SEEDUC do Rio de Janeiro, que reconhecem essas práticas como integrantes da cultura corporal de movimento e como possibilidades pedagógicas para o desenvolvimento de competências cognitivas, motoras, sociais e emocionais. As atividades foram planejadas de forma progressiva, respeitando as características da turma, os objetivos educacionais propostos e as condições reais da escola.

No que se refere aos procedimentos pedagógicos, as aulas foram organizadas a partir de situações-problema e desafios corporais adaptados ao espaço escolar, priorizando a segurança dos alunos e o controle das atividades pelo docente. Considerando as limitações estruturais, como a ausência de materiais específicos e de espaços adequados, foram realizadas adaptações didáticas, utilizando recursos alternativos e estratégias metodológicas que possibilitaram a vivência das PCAs de forma segura e significativa. Além disso, buscou-se criar um ambiente favorável ao enfrentamento do medo e da insegurança por parte dos estudantes, incentivando a cooperação, o respeito aos limites individuais e a construção da autonomia.

Relato de Experiência – Primeira Vivência

A primeira experiência refere-se à implementação do conteúdo *slackline*. A aula foi desenvolvida no contexto das atividades pedagógicas regulares da disciplina de Educação Física, sob orientação da professora regente e com a atuação de bolsistas

de iniciação à docência, tendo como objetivo proporcionar aos estudantes a vivência de uma prática corporal desafiadora, pautada no equilíbrio, na cooperação e no respeito aos limites individuais.

Destaca-se que as aulas práticas foram precedidas por uma aula teórica sobre as PCAs, visando à contextualização do conteúdo. Ressalta-se ainda que a primeira prática corporal planejada foi o *parkour*; contudo, em razão da participação dos *pibidianos* em um evento externo realizado na UFRRJ, houve a necessidade de reorganização das atividades, dando continuidade posteriormente à vivência do *slackline*.

Inicialmente, foi realizada uma introdução teórica e demonstrativa, na qual os alunos foram apresentados ao *slackline*, abordando sua origem, características e benefícios para o desenvolvimento do equilíbrio, da coordenação motora e do controle corporal. Nesse momento, também foram enfatizados os procedimentos de segurança, como a altura adequada da fita, a organização do espaço e a postura correta durante a prática. Essa etapa mostrou-se fundamental para reduzir a insegurança inicial dos estudantes, além de favorecer a compreensão da atividade e o engajamento ao longo da aula.

Na sequência, deu-se início à atividade prática, organizada em duplas, priorizando a cooperação entre os alunos. O *slackline* foi inicialmente posicionado a uma altura reduzida, possibilitando que os adolescentes experimentassem a travessia com menor risco e maior sensação de segurança.

O trabalho em duplas permitiu que um aluno auxiliasse o outro durante a travessia, segurando sua mão e oferecendo apoio, o que favoreceu não apenas o desenvolvimento das habilidades motoras, mas também aspectos sociais, como a confiança mútua, o respeito e a solidariedade entre os colegas, como ilustrado na Imagem 1. Observou-se que essa estratégia contribuiu significativamente para que os alunos se sentissem mais confiantes para enfrentar o desafio proposto.

Imagem 1 – Prática do *slackline*



Fonte: Os autores (2025).

Posteriormente, a atividade foi progressivamente intensificada com a elevação da fita do *slackline*, aumentando o nível de dificuldade da prática. Nesse momento, os alunos foram estimulados a aplicar estratégias de equilíbrio e controle corporal, além de lidarem com o medo e a insegurança gerados pela maior altura. A progressão da atividade respeitou o ritmo e os limites de cada dupla, permitindo adaptações conforme o desempenho apresentado. Alguns estudantes demonstraram avanços significativos na execução da travessia, enquanto outros necessitam de maior apoio, evidenciando a importância de uma prática pedagógica sensível às diferenças individuais.

Ao final da aula, foi realizado um momento de *feedback* coletivo, no qual os alunos puderam compartilhar suas percepções sobre a experiência vivenciada, os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas para superá-los. Esse espaço de diálogo possibilitou reflexões acerca da importância da concentração, da cooperação e do autocontrole durante a prática, além de reforçar a relevância das PCAs como conteúdos legítimos da Educação Física escolar.

De modo geral, a experiência evidenciou que, mesmo diante de limitações estruturais e materiais, é possível tematizar a Unidade Temática relacionadas as Aventuras (Brasil, 2018) no ambiente escolar de forma segura, significativa e alinhada aos objetivos educacionais, contribuindo para a diversificação dos conteúdos e para a formação integral dos estudantes (Leonardo Filho *et al.*, 2023).

A implementação do conteúdo *slackline* nas aulas de Educação Física possibilitou observar resultados significativos no que se refere ao engajamento dos estudantes e ao desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais. Inicialmente, foi perceptível a presença de receio e insegurança por parte de alguns alunos diante da proposta, especialmente em função do caráter desafiador da prática e do medo associado à perda do equilíbrio. Contudo, ao longo das atividades, sobretudo com a organização em duplas e a progressão pedagógica da altura da fita, observou-se uma maior adesão dos estudantes, evidenciando que estratégias metodológicas adequadas podem favorecer a superação de barreiras emocionais e a participação efetiva nas PCAs (Guedes; Bungenstab, 2019).

No âmbito das relações sociais, a dinâmica em duplas mostrou-se um elemento central para o sucesso da proposta. A necessidade de auxiliar o colega durante a travessia estimulou atitudes de cooperação, respeito e responsabilidade coletiva, aspectos frequentemente apontados como objetivos formativos da Educação Física escolar (Monteiro, 2024). Além disso, o apoio mútuo contribuiu para a construção de um ambiente mais seguro e acolhedor, no qual os alunos se sentiram encorajados a enfrentar os desafios impostos pela atividade.

Do ponto de vista pedagógico, a experiência revelou que, mesmo diante de limitações estruturais, como a escassez de materiais específicos e a necessidade de adaptação do espaço escolar, é possível inserir as PCAs de forma segura e significativa. A utilização de um único equipamento, aliado ao planejamento cuidadoso e ao controle docente, demonstrou que a falta de

recursos não deve ser compreendida como um impedimento absoluto, mas como um desafio a ser enfrentado com criatividade e intencionalidade pedagógica.

Por fim, os resultados desta experiência reforçam a importância de ampliar a presença das PCAs no currículo da Educação Física, alinhando-se às orientações da BNCC e da SEEDUC-RJ. A vivência com o *slackline* evidenciou que essas práticas contribuem para a formação integral dos estudantes, ao articular desafios corporais, aspectos emocionais e relações sociais.

Relato de Experiência – Segunda Vivência

A segunda experiência pedagógica foi estruturada a partir de um circuito de estações (Imagem 2), organizado com o objetivo de ampliar as vivências corporais relacionadas às PCAs, enfatizando o desenvolvimento do equilíbrio, da coordenação motora, da força, da consciência corporal e da superação de desafios progressivos. A organização em estações possibilitou uma dinâmica de aula mais fluida e diversificada, favorecendo a participação ativa dos estudantes e respeitando os diferentes ritmos e níveis de habilidade presentes no grupo.

Imagem 2 – Circuito das Aventuras



Fonte: Os autores (2025).

Na primeira estação, os estudantes foram desafiados a realizar uma sequência de tarefas que exigiam controle corporal e adaptação motora através da adaptação do *parkour* ao contexto escolar. Inicialmente, executaram saltos laterais utilizando alternadamente as pernas, com o auxílio de cones dispostos no espaço, favorecendo o desenvolvimento da coordenação, da agilidade e da lateralidade. Em seguida, realizaram a transposição sobre três cadeiras posicionadas em sequência. Posteriormente, a dificuldade foi aumentada por meio do distanciamento entre as cadeiras, exigindo que os estudantes realizassem os saltos tocando com as mãos nas cadeiras durante a execução.

A estação foi finalizada com a realização de um rolamento no solo, atividade mediada e auxiliada por uma professora ou *pibidiano*, garantindo a segurança dos alunos e a correta execução do movimento. Essa progressão permitiu que os estudantes enfrentassem desafios crescentes, estimulando a confiança, a percepção dos próprios limites e a autonomia motora.

Após a conclusão dessa sequência, os estudantes passaram por um desafio adicional, no qual se deslocaram agachados por baixo de uma corda, exigindo controle postural e consciência corporal. Na continuidade, realizaram a travessia caminhando sobre uma corda posicionada no solo, mantendo o equilíbrio ao longo de todo o percurso. Essa etapa evidenciou a importância do equilíbrio dinâmico e da concentração, além de promover situações de instabilidade controlada, características centrais das PCAs no contexto escolar.

A segunda estação foi composta pela passagem pelo *slackline*, na qual os estudantes realizaram a travessia de ida e volta sobre a fita. Essa atividade eles já haviam aprendido na aula anterior, o que indicou a importância da sequência didática como forma de organização do ensino de Educação Física, em especial, para as PCAs, conforme defendem (Leonardo Filho *et al.*, 2024).

Essa estação demandou elevado nível de equilíbrio, controle corporal e foco, além de promover o enfrentamento do medo e da insegurança por parte de alguns alunos. A mediação docente foi

fundamental para garantir a segurança e incentivar a persistência dos estudantes, respeitando os limites individuais e estimulando a cooperação entre os pares quando necessário.

Por fim, a última estação consistiu em uma atividade de escalada vertical adaptada, na qual os estudantes deveriam tocar pontos marcados no chão com giz, realizando o percurso de ida e volta. Um dos desafios impostos foi a restrição de contato, uma vez que, em determinados pontos, não era permitido tocar o giz com mais de um membro corporal simultaneamente. Essa proposta exigiu planejamento motor, força, coordenação e tomada de decisão, além de estimular a resolução de problemas corporais, característica fundamental das PCAs.

De modo geral, a segunda experiência evidenciou o potencial pedagógico das PCAs quando organizadas de forma progressiva e mediadas pelo professor. A estruturação em estações possibilitou a diversificação dos desafios, favoreceu o engajamento dos estudantes e contribuiu para o desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional, reforçando a relevância dessas práticas no contexto da Educação Física escolar.

A realização da segunda experiência pedagógica, estruturada por meio de um circuito de estações, evidenciou resultados positivos no que se refere ao engajamento dos estudantes e à ampliação das vivências corporais no âmbito das PCAs. Nesse sentido, a organização da aula em diferentes estações favoreceu a participação ativa da turma, minimizando o tempo ocioso e possibilitando que os estudantes se mantivessem constantemente envolvidos nas tarefas propostas. Tal dinâmica contribuiu para a construção de um ambiente de aprendizagem mais estimulante, no qual os alunos puderam experimentar diferentes desafios corporais de forma sequencial e progressiva.

Além dos aspectos relacionados à organização pedagógica e ao engajamento, destacam-se os efeitos da experiência no campo emocional. Inicialmente, foi possível identificar manifestações de insegurança e receio diante de alguns desafios, sobretudo nas atividades que envolviam equilíbrio e instabilidade, como o

slackline e a travessia sobre a corda. No entanto, ao longo da vivência, observou-se que a mediação docente e a manutenção de um ambiente controlado e seguro favoreceram a superação gradual do medo, estimulando os estudantes a persistirem nas atividades. Desse modo, o enfrentamento progressivo dos desafios reforça o potencial das PCAs para o desenvolvimento da autoconfiança e do autocontrole emocional no contexto escolar

Paralelamente aos aspectos emocionais, a experiência também impactou de forma significativa as interações sociais estabelecidas durante a aula. Verificamos o fortalecimento de atitudes cooperativas e de respeito mútuo entre os estudantes. Ainda que algumas estações tenham sido vivenciadas individualmente, a observação, o incentivo e o auxílio entre os colegas estiveram presentes ao longo de toda a atividade.

Por fim, à luz dos resultados apresentados, a experiência reforça a importância da diversificação dos conteúdos da Educação Física escolar, ampliando o acesso dos estudantes a práticas que extrapolam os esportes tradicionais. Dessa maneira, as PCAs, quando planejadas de forma progressiva e mediadas adequadamente, contribuem para uma formação integral, ao articular dimensões motoras, cognitivas, emocionais e sociais. Assim, os achados desta experiência dialogam diretamente com as orientações da Base Nacional Comum Curricular e da SEEDUC, evidenciando que a inserção dessas práticas no currículo escolar é não apenas possível, mas pedagogicamente relevante (BRASIL, 2018; RIO DE JANEIRO, 2022).

Relato de experiência - Terceira vivência

A terceira vivência foi desenvolvida com duas turmas do segundo ano do Ensino Médio, e teve duração total de uma hora e meia. A aula foi estruturada de forma progressiva, iniciando com a contextualização do *skate* como uma PCA urbana (Brasil, 2018), aproximando o conteúdo da realidade dos estudantes.

Foram utilizados três *skates* e construídas duas pranchas de equilíbrio para essa aula.

Após a contextualização inicial, foram realizadas duas atividades preparatórias. A primeira consistiu na transferência de peso, realizada em duplas. Nessa atividade, um estudante executava a transferência de peso de um lado para o outro sobre a prancha adaptada, enquanto o colega oferecia apoio físico, possibilitando a percepção das mudanças de equilíbrio e controle corporal a partir do deslocamento do peso, como ilustrado na Imagem 3:

Imagem 3 – Iniciação ao skate



Fonte: Os autores (2025).

Na sequência, foi proposta a atividade de desafio do equilíbrio, também realizada em duplas os estudantes deveriam se posicionar sobre a prancha, simulando a postura utilizada no *skate*, buscando manter o equilíbrio corporal. As duplas tiveram liberdade para escolher a forma de apoio: alguns alunos optaram por manter as mãos dadas, enquanto outros tentaram realizar o equilíbrio sem o auxílio do colega, respeitando seus próprios limites e níveis de confiança. Após essas etapas de adaptação, os alunos participaram do percurso com o *skate*, no qual se revezaram para realizar um pequeno trajeto, conforme Imagem 4:

Imagem 4 – Percurso com o skate



Fonte: Os autores (2025).

Durante toda a aula, a mediação docente teve papel fundamental na organização das atividades e na garantia da segurança dos estudantes. Foram realizadas orientações constantes relacionadas à postura corporal, ao posicionamento dos pés e à execução de movimentos de forma controlada, respeitando os limites individuais. A presença atenta da professora supervisora e dos *pibidianos* possibilitou intervenções pontuais sempre que necessário, além de favorecer um ambiente de confiança, no qual os alunos se sentiram seguros para tentar e se desafiar.

Considerações finais

A análise das vivências evidenciou que a proposta das PCAs foi efetivamente concretizada no contexto escolar, proporcionando aos estudantes experiências significativas pautadas na autonomia, na tomada de decisões e na superação de desafios. As atividades favoreceram a colaboração entre os alunos, fortalecendo as relações interpessoais, o trabalho coletivo e o sentimento de pertencimento.

Destaca-se ainda o uso de materiais alternativos como estratégia pedagógica viável e acessível, possibilitando a adaptação progressiva das práticas e a ampliação das possibilidades de ensino, conforme apontam Darido e Rangel (2015). As vivências também promoveram reflexões sobre limites, inseguranças e conquistas individuais, contribuindo para o desenvolvimento do autoconhecimento e da consciência corporal.

A atuação dos *pibidianos* no contexto escolar possibilitou a articulação entre teoria e prática, permitindo a compreensão das potencialidades e limitações da realidade escolar. Mesmo em um contexto urbano, foi possível desenvolver PCAs por meio da adaptação de materiais e espaços, utilizando a quadra escolar e recursos alternativos para promover desafios relacionados ao equilíbrio, à cooperação e à superação de obstáculos.

O planejamento e a execução das aulas contribuíram para o desenvolvimento da autonomia pedagógica dos *pibidianos* e favoreceram maior engajamento dos estudantes, especialmente daqueles menos identificados com os esportes tradicionais. As PCAs mostraram-se inclusivas ao valorizar diferentes formas de participação e o processo de aprendizagem.

Por fim, o PIBID destacou-se como um espaço fundamental de reflexão sobre a prática docente, fortalecendo o planejamento pedagógico, a intencionalidade das ações e a formação inicial de professores comprometidos com uma Educação Física escolar diversificada, crítica e socialmente significativa.

Referências

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

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2015.

FIALHO, Lia Machado Fiuza *et al.* Formação profissional da educadora Maria Lília Imbiriba Sousa Colares. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 392-415, 2021.

GUEDES, Diogo Geraldo da Silva; BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho. Slackline: desafios e possibilidades no ambiente escolar. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 23, n.1, p. 48-57, 2019.

GOMES, Daniel Pinto; PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; SANTIAGO, Joselita da Silva. **Refazendo os percursos da disciplina bases socioantropológicas da Educação Física**. Ensino em Perspectivas, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1-17, 2021.

INÁCIO, Humberto Luís de Deus *et al.* Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios — reflexões para além da Base Comum Curricular. **Motrivivência**, Goiânia, v. 28, n. 48, p. 168-187, 2016.

LEONARDO FILHO, Paulo Cesar Gonçalves *et al.* Práticas corporais de aventura na educação infantil: experiências docentes mediadas pelo Programa Residência Pedagógica. **Revista Conexões**, Campinas, v. 21, e023017, 2023.

LEONARDO FILHO, Paulo Cesar Gonçalves *et al.* Sequência didática de escalada com crianças pequenas: promovendo aventura e protagonismo infantil. **REBESCOLAR**, São Paulo, v. 1, p. 35-49, 2024.

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 - ProEF) - Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2024.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. **Currículo referencial do Estado do Rio de Janeiro: Ensino Médio**. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2022.

RIVA, Sidnei; ANTÔNIO, Clésio Acilino. BNCC e as Práticas Corporais de Aventura: análise sobre a inclusão na Educação Física escolar. **Revista Espaço do Currículo**, v. 18, n. 2, e66863, 2025.

TAHARA, Alexander Klein; DARIDO, Suraya Cristina. Práticas corporais de aventura em aulas de Educação Física na escola. **Conexões**, v.14, n.2, p.113-136, 2016.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Coordenadores de Área do PIBID:

Fabiane Frota da Rocha Morgado

Coordenadora de área do PIBID Educação Física da UFRRJ. Professora do Curso de Graduação em Educação Física da UFRRJ e Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Aspectos Psicossociais do Corpo (GEPAC).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1988074625618984>

Email: fabianefrota@ufrj.br.

Rodrigo Lema Del Rio Martins

Professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEduc) e em Educação Física (ProEF) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Líder do Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Física (GPDEF). Coordenador do PIBID em Educação Física da UFRRJ.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9215131825606115>

E-mail: rodrigodrmartins@ufrj.br

Professores Supervisores do PIBID:

Aparecida Letícia Oliveira Mota da Silva

Professora Supervisora do PIBID em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRRJ). Mestre em Educação Básica pelo Programa de Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica do Colégio Pedro II. Especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Castelo Branco.

Especialista em Educação Infantil pela UFRRJ. Professora de Educação Física do Município do Rio de Janeiro e Seropédica.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5487278082977668>

E-mail: cidamota1987@gmail.com

Miguel Ataíde Pinto da Costa

Professor Supervisor do PIBID em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Doutor e Mestre em Epidemiologia em Saúde Pública pela ENSP-FIOCRUZ, especialista em Psicologia da Educação pela UFRRJ, professor de Educação Física do Colégio Pedro II.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0888841150856549>

E-mail: miguelcosta.ef@gmail.com

Thaiane Cavalcanti Couto

Professora Supervisora do PIBID em Educação Física da UFRRJ. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ) e membro do Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Física (GPDEF).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0804977515912129>

E-mail: thaianecouto@yahoo.com.br

Bolsistas de Iniciação à Docência:

Agatha Beatriz Nóbrega Moreira Maioli

Graduanda do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

E-mail: agathabia@ufrj.br

Alana Luiza Guedes Barbosa Comiano

Graduanda do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

E-mail: alanacomiano@gmail.com

Amanda Saraiva Batista

Graduanda no curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Participante do Laboratório de Pesquisa: Rede de Estudos em Formação, Currículo e Ações na Educação Física Escolar (REFORÇA). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4429626841809689>

E-mail: amanda.saraiva@ufrrj.br

Ana Késia Motta Dos Santos

Graduanda no curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), câmpus Seropédica. Bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3085192858862380>

E-mail: anakmotta@ufrrj.br

Artur da Conceição Alves Pereira

Graduanda do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

E-mail: arturconc@gmail.com

Beatriz Nascimento de Andrade

Graduanda no curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5195733263626633>

E-mail: bianascimentodeandrade@ufrrj.br

Carina Pimentel Saldanha de Jesus

Graduanda do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1065873798507358>

E-mail: carinex@ufrrj.br

Carlos Henrique Pereira de Araujo

Graduando do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3102818694481368>

Email: Carloshpa021@gmail.com

Cauã Assis Oliveira De Souza

Graduando no curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Adicionalmente, participou do minicurso "Abordagem Pedagógica do Esporte: Orientação", promovido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0753730699994940>

E-mail: Caua__assis@ufrj.br

Daniel da Silva Januário

Graduando do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0282455128281831>

E-mail: 0daniel5da1silva@ufrj.br

Danuzia Moreira da Silva

Graduanda do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Participante do Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Física (GPDEF).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2232709536926655>

E-mail: danuzamoreiradasilva@ufrj.br

Emanoel Higo da Silva

Graduando do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8146840188167549>

E-mail: higowhigo@gmail.com

Jaqueline de Farias Muniz

Graduanda do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

E-mail: jaquelinemuniz03@ufrj.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4321186836930006>

Jonatas Lucas Carneiro

Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Membro do Laboratório de Dimensões Sociais Aplicadas à Atividade Física e ao Esporte (LABSAFE).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2311093910450024>

E-mail: jonataslucas175@gmail.com

Kaique da Silva Carneiro

Graduando no curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Conjuntura Nacional e Luta Contra o Racismo.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6305646453773975>

E-mail: professorkaiquekt@gmail.com

Kauã Conceição Barreto Moutinho

Graduando do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Membro do Laboratório de Estudos do Corpo e Movimento (LECOM).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7595245491288229>

Email: kauaconceicaoabarreto@ufrj.br

Kayo Jorge Lopes Nunes

Graduando do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Participante do Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Física (GPDEF).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8450699743306448>

Email: kayojorge@ufrj.br

Khelly Christynne da Silva Rodrigues

Graduanda do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Membro do Laboratório de Estudos do Corpo e Movimento (LECOM).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2154400220615536>

E-mail: khellychristynnerodrigues@gmail.com

Letícia da Fonseca Oliveira

Graduanda do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Participante do Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Física (GPDEF).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5399440741991209>

E-mail: ticiafonsec@ufrj.br

Lucas Gabriel Gonçalves Quaresma

Graduando no curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Integrante do Laboratório de Fisiologia e Desempenho Humano Acqua (LFDHACQUA).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3130933631943679>

Email: lgabrielgq@ufrj.br

Lucas Rodrigues dos Santos

Graduando do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Email: lucas.ufrj2023@gmail.com

Maria Eduarda de Oliveira Vieira

Graduanda do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Participante do Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Física (GPDEF).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5165454067995402>

E-mail: mariaeduarda26@ufrj.br

Manoella Barros Jacinto Alves

Graduanda no curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Integrante do Laboratório de Fisiologia e Desempenho Humano Acqua (LFDHACQUA).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4740672550098937>

E-mail: manoella@ufrj.br

Stela Moniqui da Silva Machado

Graduanda do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6870129534020247>

E-mail: stelamoniquimachado@gmail.com

Entendemos que formação de professores de Educação Física é um processo complexo de ensino-aprendizagem que exige extrapolar os “muros” da universidade e a “mergulharmos” nos cotidianos escolares. O PIBID, nesse sentido, é um Programa imprescindível para articular a formação docente e a atuação profissional no magistério a partir de três pressupostos indissociáveis que podem ser notados neste livro: a centralidade das práticas nos processos formativos; a pesquisa como eixo da formação docente e da produção de conhecimentos; e a relação colaborativa entre universidade e escolas públicas da Educação Básica.