

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E FISIOTERAPIA**

**MARIA RITA GUIMARÃES REIS DA SILVA**

**PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**  
**DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA**  
**SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO COM AS DIFERENÇAS**

**UBERLÂNDIA – MG**  
**2025**

**MARIA RITA GUIMARÃES REIS DA SILVA**

**PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA  
SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO COM AS DIFERENÇAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Educação Física (Bacharelado e Licenciatura) da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal de Uberlândia como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Bacharela e Licenciada em Educação Física.

**Orientador:** Prof. Dr. Vagner Matias do Prado

**UBERLÂNDIA – MG  
2025**



## ATA DE DEFESA - GRADUAÇÃO

Curso de Graduação em:	Educação Física (Bacharelado e Licenciatura)				
Defesa de:	<a href="#">Trabalho de Conclusão de Curso II FAEFI 31701</a>				
Data:	<a href="#">31/ 03/ 2025</a>	Hora de início:	<a href="#">14:00</a>	Hora de encerramento:	<a href="#">[15:17]</a>
Matrícula do Discente:	11621EDF022				
Nome do Discente:	Maria Rita Guimarães Reis da Silva				
Título do Trabalho:	<b>Projeto Integrado de Práticas Educativas e Diversidade Humana do curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia: relato de experiência</b>				
A carga horária curricular foi cumprida integralmente?		<input checked="" type="checkbox"/> ( X ) Sim <input type="checkbox"/> ( ) Não			

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala [[conferenciaweb.rnp.br](http://conferenciaweb.rnp.br)], Campus [Educação Física](#), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Curso de Graduação em Educação Física, assim composta: Professores: [Profa. Dra. Sônia Bertoni - FAEFI/UFU](#); [Profa. Dra. Beatriz Girão Enes Carvalho - DTO/UFTM](#); [Prof. Dr. Vagner Matias do Prado - FAEFI/UFU](#) orientador da candidata.

Iniciando os trabalhos, o presidente da mesa, Dr. Vagner Matias do Prado, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à discente a palavra, para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do curso.

A seguir o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

☒ ( X ) Aprovado(a) Nota [90] (Somente números inteiros)

OU

☐ ( ) Aprovado(a) sem nota.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Vagner Matias do Prado, Professor(a) do Magistério Superior**, em 31/03/2025, às 15:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sonia Bertoni, Professor(a) do Magistério Superior**, em 02/04/2025, às 10:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Beatriz Girão Enes Carvalho, Usuário Externo**, em 10/04/2025, às 21:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **6176455** e o código CRC **74D794DC**.

*Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Educação Física (Bacharelado e Licenciatura) da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal de Uberlândia como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Bacharela e Licenciada em Educação Física.*

***Orientador:*** Prof. Dr. Vagner Matias do Prado  
*Uberlândia, 31 de março de 2025.*

***Banca examinadora:***

*Prof. Dr. Vagner Matias do Prado (FAEFI/UFU)*  
***ORIENTADOR***

*Profa. Dra. Sônia Bertoni (FAEFI/UFU)*  
***MEMBRO INTERNO***

*Profa. Dra. Beatriz Girão Enes Carvalho (UFTM)*  
***MEMBRO EXTERNO***

## **AGRADECIMENTOS**

*Agradeço a Deus por me conceder força, sabedoria e perseverança para concluir esta etapa da minha vida.*

*Agradeço aos meus familiares incluindo minha mãe Cristiane, meu avô Delcione, minha avó Maria Helena, meu irmão João Paulo e meu companheiro Matheus, por serem não apenas meus familiares, mas meus melhores amigos e guias nesta jornada acadêmica. Sem o amor e o suporte de vocês, nada disso seria possível.*

*Ao meu orientador, Prof. Dr. Vagner Matias do Prado, pelo incentivo constante e pelas sugestões enriquecedoras.*

*Agradeço, por fim, a todos que me apoiaram durante a realização deste trabalho.*

**A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NO  
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE UBERLÂNDIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O  
TRABALHO PEDAGÓGICO COM AS DIFERENÇAS**  
**PRACTICE AS A CURRICULAR COMPONENT IN THE PHYSICAL EDUCATION  
COURSE OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF UBERLÂNDIA: EXPERIENCE REPORT  
ON PEDAGOGICAL WORK WITH DIFFERENCES**

Maria Rita Guimarães Reis da Silva\*  
Vagner Matias do Prado\*\*

**RESUMO:** Este artigo relata a experiência vivenciada do desenvolvimento de um trabalho acadêmico para o componente curricular "Projeto Integrado de Práticas Educativas e Diversidade Humana (PIPE04)" do curso de Educação Física (Bacharelado e Licenciatura) da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal de Uberlândia. A intervenção foi realizada com estudantes da educação básica, matriculados no projeto "Escola de Tempo Integral", em uma escola pública estadual de Uberlândia-MG. O principal objetivo foi proporcionar aos alunos novas experiências por meio de atividades lúdicas e educativas, com ênfase na inclusão e no respeito à diversidade sociocultural. As atividades, abordaram diferentes tipos de jogos e brincadeiras, promovendo a interação entre os alunos e estimulando o desenvolvimento de valores como respeito e solidariedade. Ao final do projeto, observou-se um impacto positivo na formação cidadã e no comportamento dos/as estudantes, além de um melhor entendimento das atividades propostas e sua aplicação no cotidiano. A experiência proporcionou uma formação prática e realista aos/as futuros/as profissionais de Educação Física, destacando as possibilidades de intervenção na escola e os desafios enfrentados em contextos de infraestrutura precária.

**PALAVRAS-CHAVE:** Brincadeiras. Diversidade. Educação. Jogos. Educação Física.

**ABSTRACT:** This article reports the experience of developing an academic project for the curricular component "Integrated Project of Educational Practices and Human Diversity (PIPE04)" in the Physical Education (Bachelor's and Teaching) program at the Faculty of Physical Education and Physiotherapy of the Federal University of Uberlândia. The intervention was carried out with basic education students enrolled in the "Full-Time School" project at a public state school in Uberlândia-MG. The main objective was to provide students with new experiences through playful and educational activities, emphasizing inclusion and respect for sociocultural diversity. The activities involved different types of games and play, promoting student interaction and fostering the development of values such as respect and solidarity. At the end of the project, a positive impact was observed on students' civic formation and behavior, as well as a better understanding of the proposed activities and their application in daily life. The experience provided practical and realistic training for future Physical Education professionals, highlighting the possibilities for school intervention and the challenges faced in contexts of inadequate infrastructure.

**KEYWORDS:** Play. Diversity. Education. Games. Physical Education.

---

\*Discente do curso de Educação Física (Bacharelado e Licenciatura) da Universidade Federal de Uberlândia. ORCID: . E-mail: .

\*\*\*\*\* Docente do curso de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia. Líder do GPESP – Grupo de Pesquisa Educação, Sexualidades e Performatividades. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8662-2833>. E-mail: [vagner.prado@ufu.br](mailto:vagner.prado@ufu.br).

## 1 Introdução

O presente artigo, elaborado como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), tem como objetivo relatar a experiência vivenciada com estudantes do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual localizada no município de Uberlândia-MG<sup>1</sup>. O trabalho está intimamente ligado às discussões sobre a inserção da Prática como Componente Curricular (PCC) no curso de Educação Física<sup>2</sup> (Bacharelado e Licenciatura) da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal de Uberlândia (FAEFI/UFU)<sup>3</sup>. Especificamente, a experiência se insere nas atividades didáticas e avaliativas da disciplina Projeto Integrado de Práticas Educativas e Diversidade Humana (PIPE04).

O propósito da disciplina foi proporcionar aos/as estudantes do curso de Educação Física (Bacharelado e Licenciatura) vivências práticas em ambientes relacionados à futura atuação profissional, com foco na inclusão e na abordagem das diferenças socioculturais. O conteúdo abordado refletia a necessidade de discutir questões de inclusão, problematizando diferentes formas de preconceito e discriminação no contexto da Educação Física, considerando marcadores sociais como gênero, “raça”/etnia, sexualidade, capacitismo e classe social. Os/as alunos/as tiveram a oportunidade de vivenciar a prática docente, sendo orientados pelo professor responsável, ao planejar e ministrar atividades voltadas para os estudantes da educação básica.

Este artigo está estruturado da seguinte maneira: após a introdução, será apresentada uma revisão da literatura pertinente. Em seguida, serão descritos os procedimentos metodológicos adotados, seguidos pelos resultados e discussão. Por fim, serão apresentadas as considerações finais decorrentes da experiência, acompanhadas das referências que fundamentaram o trabalho.

## 2 A Prática como Componente Curricular: Construção da Identidade Docente e Inclusão na Educação Física

A Prática como Componente Curricular (PCC) tem como objetivo principal promover a articulação entre o saber teórico e sua aplicação prática no contexto da ação docente. Essa abordagem visa fortalecer a formação inicial por meio da reflexão, observação e resolução de situações-problema enfrentadas pelos futuros professores em seus campos de atuação (Fernandes et al., 2020).

Conforme o Ministério da Educação (MEC), a PCC apoia o processo de formação acadêmico-científica, estabelecendo uma relação contínua entre teoria e prática ao longo do curso de formação inicial de professores e professoras (Brasil, 2001). Essa prática busca oferecer unidades de ensino que integram diferentes aspectos do conhecimento, habilidades e valores fundamentais ao processo educativo. A inserção da PCC no currículo de formação inicial pode ocorrer de diversas formas, como disciplinas tradicionais, atividades práticas ou estágios, contribuindo significativamente para a formação integral dos futuros educadores.

De acordo com Bisconsini e Oliveira (2022, p. 456), a PCC é entendida como "uma forma de articular os diferentes saberes docentes (da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais), já que permite a comunicação entre professores universitários, licenciandos e professores que atuam junto aos escolares". Bisconsini e Oliveira (2022) argumentam ainda que:

a PCC ainda não é legitimada em cursos de licenciatura em EF, o que pode estar fragilizando esses programas de formação por apresentarem poucos elementos sobre

---

<sup>1</sup>O trabalho inicial contou com a colaboração das discentes Amanda, Anna Luisa e Marita Fazan Rossi

<sup>2</sup>Quando da referência à Educação Física como área de formação, produção de conhecimentos e intervenção sociocultural, grafaremos a expressão com iniciais maiúsculas. Quando da referência à educação física como “aula”, “prática”, “profissionais de educação física”, ouseja, como substantivo comum, grafaremos com iniciais minúsculas

<sup>3</sup>O curso em questão está em fase de extinção de seu currículo que é regido pelo Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física do ano de 2011. Disponível em: <[https://www.faeфи.ufu.br/system/files/conteudo/pp\\_bacharelado\\_licenciatura.pdf](https://www.faeфи.ufu.br/system/files/conteudo/pp_bacharelado_licenciatura.pdf)>. Acesso em: 20 de fev. 2025.



a profissão. Além disso, a PCC pode ser uma estratégia para que se constitua uma ponte entre a universidade e as escolas, o que viabiliza encontros mais frequentes dos licenciandos com o espaço social de intervenção docente e uma formação inicial que seja condizente com a rotina profissional. Por sua vez, essa prática pode revelar os conflitos do sistema de ensino aos futuros professores e dar-lhes condições de decidir suas próprias ações pedagógicas de forma autônoma (Binsconsini; Oliveira, 2022, p. 457).

Posto isso, a PCC se torna um importante instrumento formativo, pois possibilita uma formação coletiva e aproxima, desde o início do curso de graduação, os/as licenciandos/as do futuro local de trabalho. Possibilita ainda uma formação crítica, que permite articular a ação-reflexão-ação para melhoria do processo formativo dos/as estudantes da educação básica.

Conforme Fernandes et al. (2022) a PCC não se limita à relação entre teoria e prática com vistas à formação docente, mas abrange um processo mais amplo, em que o professor não apenas domina o conhecimento e a prática, mas também compreende criticamente suas ações. No contexto da Educação Física, essa abordagem é especialmente significativa, pois permite que os licenciandos compreendam as especificidades da área, envolvendo não apenas o ensino técnico, mas também a formação de cidadãos críticos e conscientes sobre a importância da atividade física e do movimento para a saúde e o bem-estar.

Nesse sentido, a disciplina Prática como Componente Curricular busca inserir os licenciandos em Educação Física no contexto real da docência. O Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física da FAEFI/UFU reflete um entendimento consolidado sobre a PCC, apresentando uma proposta robusta e alinhada às demandas da formação profissional na área (FAEFI, 2011). Tal proposta está fundamentada no que foi apontado por Nunes e Antunes (2022), ao reconhecerem a relevância das práticas curriculares na formação da identidade profissional na vivência prática, em contextos reais de ensino com estudantes, e na possibilidade de adquirir conhecimentos específicos da área de forma integrada, tanto na universidade quanto nas escolas.

Isso demonstra que a PCC não apenas conecta teoria e prática, mas também contribui para a construção de uma identidade docente sólida, oferecendo vivências significativas que preparam o/a licenciando/a para os desafios da docência em Educação Física. Para tanto, na grade curricular do curso de Educação Física (Bacharelado e Licenciatura) da FAEFI/UFU, foram incorporados 11 componentes curriculares que têm como objetivo integrar a PCC ao curso de graduação. Esses componentes receberam a nomenclatura de Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE) e foram concebidos com o propósito de contribuir para a formação de professores e professoras destinados à atuação na Educação Básica (FAEFI, 2011).

O PIPE deve ser compreendido como um conjunto de atividades voltadas para a formação profissional e direcionadas ao entendimento de práticas educacionais diversas, bem como dos diferentes aspectos que compõem a cultura das instituições de educação básica. Essas atividades abrangem uma ampla gama de ações que buscam proporcionar aos licenciandos uma compreensão profunda e sistemática dos processos educacionais. Nesse contexto, o PIPE contempla o estudo do funcionamento do espaço escolar e de outros ambientes educativos, incluindo a análise do trabalho docente, as atividades discentes, a gestão escolar, entre outros elementos que fazem parte do cotidiano educacional (FAEFI, 2011).

Entre os eixos do PIPE, destaca-se o Eixo Temático "Escola e Diversidade Cultural", no qual se insere o PIPE04: Prática Pedagógica e Diversidade Humana, ofertado no 3º Período do curso, com uma carga horária de 60 horas. Essa disciplina é considerada obrigatória no currículo do curso de Educação Física e tem como pré-requisito a conclusão do componente curricular Educação Física e Diversidade Humana (FAEFI, 2011).

De acordo com a ficha do Projeto Pedagógico do Curso (FAEFI, 2011), o principal objetivo do PIPE04 é conhecer outras realidades educacionais e compreender as implicações metodológicas da atividade física para os diferentes grupos que compõem a diversidade humana. Além disso, busca promover a inclusão por meio de práticas coletivas, proporcionando aos licenciandos a oportunidade de atuar e refletir sobre a importância da educação física no contexto da diversidade, com foco na

inclusão social e na adaptação das práticas pedagógicas para atender às necessidades de todos os grupos sociais.

O trabalho desenvolvido no PIPE04 está diretamente relacionado à marcação das diferenças sociais em termos de gênero, sexualidade, capacitismo, raça, etnia e outras questões que permeiam as relações sociais e culturais. No âmbito desse eixo temático, a ênfase recai sobre a compreensão da diversidade humana e a capacidade de expressão corporal de indivíduos com diferentes características e necessidades (FAEFI, 2011). A proposta visa explorar tanto as potencialidades quanto as limitações do corpo humano, proporcionando uma abordagem inclusiva que busca respeitar e valorizar as diferentes formas de ser e de se expressar corporalmente.

Através de atividades específicas, o PIPE04 busca garantir que todos os indivíduos, sejam ou não pessoas com deficiência, possam experimentar movimentações não convencionais e ativar grupamentos musculares pouco explorados em sua rotina. Isso tem um grande impacto na formação dos licenciandos, pois permite que o futuro professor de Educação Física compreenda, na prática, a importância de adaptar suas metodologias e atividades para que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas e sociais, possam participar plenamente das aulas.

Discutir essas questões no curso de formação em Educação Física é de extrema importância. A formação dos licenciandos deve ir além dos aspectos técnicos da prática pedagógica e incluir uma reflexão profunda sobre as desigualdades sociais que se manifestam no ambiente escolar, especialmente no que diz respeito à inclusão e à acessibilidade. A diversidade corporal, ao ser abordada de maneira crítica e reflexiva, não só amplia a visão do futuro profissional sobre o que significa ensinar para todos, mas também o prepara para lidar com as variadas formas de exclusão e discriminação que podem ocorrer no contexto escolar.

Na formação dos profissionais de Educação Física, essas questões são fundamentais para a preparação de docentes que trabalharão com estudantes de diferentes realidades sociais. É necessário que os futuros professores compreendam a importância de integrar a discussão sobre as diferenças sociais no processo formativo da educação básica, tal como é preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que em seu artigo 26 reconhece a necessidade de uma formação que considere a diversidade cultural, étnica e social dos alunos (Brasil, 1996). Ao negligenciar essa abordagem no currículo escolar, corre-se o risco de perpetuar preconceitos e de contribuir para a exclusão de corpos e manifestações culturais que são vistas como “negativas” ou “fora da norma” por discursos dominantes que buscam controlar e normalizar comportamentos, como apontado por Vencato (2014).

De acordo com Vencato (2014), as diferenças são construções históricas e sociais que marcam os corpos a partir de suas singularidades, ou seja, de suas características e experiências únicas, que são moldadas pelo contexto social e cultural. Esses processos históricos de diferenciação não devem ser transformados em desigualdades, pois essa transformação resulta na homogeneização dos indivíduos, tratando-os como se fossem iguais, o que acaba por ignorar suas singularidades e o histórico social de exclusão que muitos grupos enfrentam.

Quando as diferenças são tratadas como desigualdades, há uma neutralização das realidades sociais e das vivências de grupos marginalizados, o que perpetua a exclusão e a discriminação. Ignorar essas distinções impede uma abordagem mais justa e inclusiva, que reconheça as necessidades e potencialidades de cada indivíduo, respeitando e valorizando suas diferenças. Portanto, é fundamental que a formação de profissionais da educação, especialmente na área de Educação Física, promova a reflexão sobre como as diferenças devem ser compreendidas e respeitadas, evitando o tratamento homogêneo e, consequentemente, a manutenção das desigualdades (Scarpato; Santos, 2024).

A formação de profissionais de Educação Física deve, de fato, promover a reflexão sobre as diferenças e a maneira como elas são compreendidas e respeitadas no contexto escolar. Nesse sentido, Gadotti (2000) enfatiza que a educação deve ser inclusiva e que os profissionais da educação precisam ser capazes de reconhecer e lidar com as diferenças culturais, de gênero, etnia, entre outras, de modo a promover a equidade. Ele defende que a escola não deve ser um espaço de reprodução das desigualdades sociais, mas sim um local de transformação, onde as singularidades dos indivíduos sejam valorizadas e respeitadas.

Além disso, a concepção de inclusão na Educação Física, conforme Vencato (2014), deve ser entendida como uma prática pedagógica que visa garantir o direito de todos ao exercício físico, independentemente de suas condições físicas, sociais, culturais ou de gênero. A abordagem inclusiva na Educação Física busca oferecer oportunidades para que todos os/as estudantes possam desenvolver suas potencialidades e superar suas limitações de acordo com suas necessidades, respeitando as diferenças e diversidades.

Nesse contexto, o trabalho com as diferenças pode ser abordado de diversas maneiras nas práticas pedagógicas da Educação Física. Quando o público-alvo são crianças, uma das abordagens mais eficazes é por meio de práticas recreativas, mediadas por jogos e brincadeiras. Segundo Marcelino (1987), a recreação não se limita ao simples divertimento, mas deve ser vista como uma estratégia de reflexão e interação com a realidade, desempenhando um papel fundamental na promoção de mudanças no ambiente escolar e social.

No entanto, Santos e Reinaldo (2024), apontam que, no contexto escolar, diversos desafios enfrentados pelos professores impactam diretamente a qualidade do trabalho docente. Dentre esses desafios, destacam-se o elevado número de crianças por turma, a escassez de recursos pedagógicos e, especialmente, a falta de desenvolvimento profissional direcionado ao uso da brincadeira como recurso pedagógico. A ausência de uma formação adequada impede que a brincadeira, uma ferramenta essencial para o desenvolvimento infantil, seja utilizada de maneira eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Kolling (2011), com base em sua experiência docente, defende a importância de integrar a brincadeira de forma estratégica no processo de ensino-aprendizagem. Ela descreve três pontos chave para uma prática pedagógica eficaz: a) o aproveitamento e a valorização das vivências pessoais dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa; b) o uso da brincadeira e das atividades lúdicas, sem confundi-las com simples momentos de lazer ou atalhos para alcançar objetivos pedagógicos; e c) o emprego das brincadeiras e atividades lúdicas como estratégias para reduzir a agressividade e a predisposição ao conflito entre os alunos.

Para Kolling (2011), a brincadeira e as atividades lúdicas podem, de fato, contribuir para a diminuição da agressividade e para a redução de conflitos no ambiente escolar. Sua pesquisa evidenciou que a utilização de jogos e brincadeiras é fundamental para o desenvolvimento das crianças, tanto na educação infantil quanto nos níveis de escolarização subsequentes. Ela argumenta que os desafios enfrentados na escola devem ser encarados como oportunidades para transformar as práticas docentes, destacando que a brincadeira, cada vez mais incorporada pelos alunos nas atividades escolares, desempenha um papel essencial na melhoria da dinâmica e da interação nos espaços educacionais.

Assim, o desenvolvimento profissional dos/as professores/as e a valorização das práticas lúdicas são elementos-chave para a promoção de um ambiente escolar mais inclusivo e harmonioso. Segundo Santos (2001, p. 53), “[...] a educação, via da ludicidade, propõe-se a uma nova postura existencial, cujo paradigma é um novo sistema de aprender brincando, inspirado numa concepção de educação para além da instrução.” Essa ideia reforça a concepção de que a ludicidade vai além do simples entretenimento, sendo um componente essencial no processo de ensino-aprendizagem, com o poder de proporcionar uma aprendizagem profunda e transformadora.

No entanto, no contexto educacional, nem toda atividade lúdica pode ser concebida automaticamente como um recurso pedagógico eficaz. A ação pedagógica do/a professor/a precisa ser intencional e refletir na organização do ambiente, na seleção dos brinquedos e, especialmente, na interação estabelecida com as crianças. Nesse sentido, Campagne, conforme citado por Kishimoto (2005), propõe alguns critérios para a escolha de materiais que garantam a função lúdica educativa, sendo eles:

O valor experimental: deixa que as crianças explorem e manipulem os brinquedos; valor da estruturação: dá suporte à construção da personalidade infantil; valor da relação: oportunizar a criança a interagir com seus pares e com adultos, com os objetos e o ambiente em geral; valor lúdico: verificar se os objetos estimulam a ação lúdica (Kishimoto, 2005, p. 20).

Esses critérios são fundamentais para garantir que a ludicidade, enquanto recurso pedagógico, seja utilizada de maneira eficaz no desenvolvimento das crianças, respeitando suas necessidades e potencialidades. No contexto do PIPE04, a aplicação de atividades lúdicas voltadas para a inclusão e a valorização da diversidade cultural reforça a importância de um ensino que não apenas se adapte às realidades sociais, mas também promova a construção de um ambiente mais justo e acessível.

Ao integrar a ludicidade de forma intencional, como proposto pelo projeto, os futuros educadores se tornam capazes de utilizar o brincar como uma ferramenta pedagógica poderosa, capaz de engajar as crianças e contribuir para o seu desenvolvimento integral, conforme as diretrizes estabelecidas pela LDB e as demandas sociais atuais.

### **3 Metodologia**

O trabalho de campo foi desenvolvido em 2016 em uma escola pública da rede estadual, localizada no município de Uberlândia-MG. As atividades foram ministradas por um grupo de graduandas em Educação Física, com a supervisão do docente responsável pelo PIPE04.

O PIPE04 ofereceu aos estudantes de Educação Física a oportunidade de vivenciar a diversidade em três contextos distintos: uma escola pública da rede estadual, o Programa de Atividade Física e Recreativa para a Terceira Idade da FAEFI/UFU (AFRID), e a Associação dos Paraplégicos de Uberlândia (APARU). Este relato refere-se às atividades realizadas pelo grupo que atuou na unidade escolar.

A escolha da escola foi motivada pelas parcerias já estabelecidas pelo docente com a instituição, voltadas para o desenvolvimento de projetos de extensão universitária relacionados à recreação escolar. O professor responsável pela disciplina fez contato inicial com a equipe gestora da escola e com os professores de Educação Física da instituição, a fim de obter um conhecimento prévio sobre os espaços disponíveis para as atividades e formalizar a parceria.

A vivência na unidade escolar foi realizada em parceria com o Projeto Escola de Tempo Integral (ETI), uma iniciativa do governo estadual. O Projeto Educação em Tempo Integral tem como objetivo ampliar as oportunidades educativas para os alunos, promovendo o desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades. Isso é alcançado através da expansão do período de permanência diária nas atividades escolares, bem como por meio de parcerias com outras instituições. O projeto busca garantir o acesso e a permanência dos estudantes na educação básica, melhorando a qualidade do ensino e promovendo o respeito à diversidade, com foco na participação de alunos do ensino fundamental e médio que se encontram em situações de maior vulnerabilidade social (Minas Gerais, 2017).

Participaram das atividades um grupo de 60 estudantes, crianças e adolescentes, na faixa etária de 6 a 15 anos, de todos os gêneros, participantes do ETI e que se encontravam matriculados do 2º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental. Dentre eles, uma criança com Síndrome de Down e outra com paresia<sup>4</sup>.

Com a finalidade de melhor organizar a vivência os/as estudantes participantes foram divididos/as em dois grupos, de acordo com a faixa etária aproximada. Um grupo com alunos/as no ensino Fundamental I e um com os/as do Fundamental II. Essa divisão foi feita devido à diferença de idade, condições físicas dos/das estudantes com o intuito de adequar as atividades planejadas e, também, por questão de segurança dos/das alunos. A partir disso, as discentes do curso de Educação Física, responsáveis pelas atividades, se dividiram em duas equipes. A cada semana, as equipes se revezavam com os grupos de alunos/as para a introdução e aplicação das práticas propostas.

Foram desenvolvidas 14 intervenções, às quartas-feiras, entre os meses de agosto e dezembro, das 14h às 17h, diretamente na escola. As intervenções consistiram em atividades variadas, com ênfase em jogos e brincadeiras. O principal objetivo dessas atividades foi proporcionar vivências com

---

<sup>4</sup>A paresia representa a perda de parte da motricidade de um ou mais músculos do corpo, de forma temporária ou permanente (SICORDE)

diferentes tipos de jogos, incluindo jogos competitivos, cooperativos, sensoriais, brincadeiras cantadas, jogos africanos e indígenas. Além dessas, uma atividade foi realizada no *campus* Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia, caracterizando-se como uma gincana.

Os planos de aula eram desenvolvidos semanalmente em duplas, com cada semana dedicada a uma tipologia de jogo específica. As atividades realizadas pelo grupo durante o período de atuação no projeto foram escolhidas de forma consensual entre os membros. Algumas dessas atividades também foram vivenciadas na disciplina de Recreação Escolar, lecionada pelo professor responsável pelo PIPE 04, o que permitiu a integração de conteúdos e estratégias de dois componentes curriculares da graduação.

Além disso, com o auxílio do professor, foram realizadas várias reuniões para elaborar o cronograma e as propostas de intervenção. Os dois grupos de graduandas ministraram as mesmas atividades, tanto para os alunos do Ensino Fundamental I quanto para os do Ensino Fundamental II, porém em locais diferentes: um pátio e uma área aberta com gramado e sombra de árvores para o Fundamental I (Figura 1a), e a quadra poliesportiva da escola para o Fundamental II (Figura 1b).

Figura 1. Fotos dos espaços usados para a intervenção.

a)



b)



Fontes: Acervo dos autores (2024).

No primeiro encontro, foi realizada a apresentação das graduandas e dos alunos da escola, com o objetivo de promover a socialização. Foram feitas perguntas como nome, idade, o que

gostavam e o que não gostavam na escola. Em seguida, foi explicado o propósito do projeto. Durante essa aula, procurou-se discutir com os alunos aspectos relacionados ao projeto e como as atividades seriam desenvolvidas ao longo do semestre.

Em todas as aulas, os alunos eram convidados a participar das atividades, mas a participação não era obrigatória. No entanto, sempre foi incentivada a interação com o grupo. Inicialmente, foi realizado o resgate de jogos e brincadeiras vivenciados pelos alunos na infância. A partir disso, buscou-se ampliar suas possibilidades de interação por meio de atividades que os inserissem em diferentes tipologias de jogos.

No último dia de intervenção, foi realizado o fechamento do projeto com os alunos, professores, estagiários e o professor orientador. Os alunos foram incentivados a escrever ou desenhar sobre o que mais gostaram e o que não gostaram das aulas de intervenção. Ao final, os participantes foram dispostos em um círculo no pátio da escola, criando um espaço para uma roda de conversa e a exposição das opiniões dos e das envolvidas.

#### 4 Resultados

Durante as intervenções foi possível perceber o envolvimento dos/as alunos/as da educação básica junto às atividades ministradas. A partir da base teórica estudada na universidade, pudemos explicar conceitos para que refletissem sobre o significado e a origem dos jogos e brincadeiras por eles e elas praticados. Tal fato possibilitou a contextualização das atividades desenvolvidas, tanto para as graduandas quanto para os e as estudantes da educação básica.

Os jogos possuem uma origem que remonta às primeiras civilizações humanas, sendo considerados parte essencial da cultura e do desenvolvimento social. Huizinga (1971) destaca que o jogo antecede a própria cultura, sendo uma atividade inerente ao ser humano, presente em diferentes contextos históricos e sociais. As primeiras manifestações lúdicas podem ser observadas nas pinturas rupestres e nos rituais das civilizações antigas, onde o jogo era utilizado como forma de expressão, aprendizagem e interação social. Essas atividades tinham funções diversas, como preparação para a vida adulta, celebrações religiosas e fortalecimento dos laços comunitários. Assim, o jogo não é apenas uma forma de entretenimento, mas também um fenômeno cultural que reflete valores, crenças e práticas de cada sociedade ao longo da história.

Ao longo das atividades, foi possível vivenciar a realidade concreta presente no ambiente escolar. Foram identificados diversos desafios enfrentados pelos profissionais da educação na unidade em questão, como a indisciplina dos/as alunos/as, a carência de infraestrutura adequada, o número elevado de estudantes por turma e a insuficiência de oportunidades para a formação continuada dos/as professores/as.

A realidade da escola, locus das atividades desenvolvidas, reflete os desafios comuns enfrentados pelas instituições públicas de ensino no Brasil. Com um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)<sup>5</sup> de 5,2 nos anos iniciais e 3,9 nos anos finais, observa-se uma queda significativa na qualidade do aprendizado à medida que os alunos e alunas avançam, especialmente quando apenas 19% dos/as estudantes do 9º ano apresentam aprendizado adequado em Língua Portuguesa e Matemática. Além disso, questões como infraestrutura limitada, ausência de formação contínua para professores/as e um número elevado de alunos/as por turma impactam, diretamente, a dinâmica escolar. Apesar disso, a escola oferece alimentação, água filtrada e diversas disciplinas, incluindo artes e educação física, demonstrando esforços para atender às necessidades básicas de seus/suas alunos/as e promover uma formação mais abrangente.

Durante a intervenção, a falta de concentração e atenção por parte dos/as alunos/as revelou-se como um dos principais obstáculos para a efetivação das atividades propostas. Em determinadas ocasiões, houve dificuldade em obter a cooperação necessária para a organização e para que as e os estudantes ouvissem as explicações das graduandas regentes. Nesse contexto, a indisciplina destacou-se como um desafio significativo a ser enfrentado, exigindo estratégias pedagógicas que favorecessem um ambiente mais participativo e colaborativo.

---

<sup>5</sup>Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/31167363-ee-amador-naves>. Acesso em 13 dez. 2024.

Aquino (1998) explica a indisciplina escolar a partir de duas perspectivas distintas. A primeira, de matriz sociologizante, considera as influências das determinações macroestruturais sobre o ambiente escolar, frequentemente associando-as a consequências negativas, como reações violentas por parte dos e das alunas. Já a segunda, de matriz clínico-psicologizante, aborda a questão sob um enfoque mais individualizado, caracterizando a indisciplina como um possível reflexo de diagnósticos evolutivos ou até patológicos, que podem manifestar-se em "quadros" ou "personalidades" violentas, afetando diretamente a convivência entre os pares na escola.

Os fatores internos e externos à instituição escolar, incluindo o papel essencial do/a professor/a, possuem grande potencial para promover intervenções que auxiliem as e os alunos a refletirem sobre suas próprias ações, desenvolverem senso de responsabilidade e compreenderem sua importância na formação do caráter e na construção da cidadania.

No entanto, a precariedade da infraestrutura escolar pode se tornar um entrave significativo nesse processo. Durante as atividades realizadas, foi evidente o impacto negativo da falta de um espaço adequado para as aulas de educação física. A ausência de cobertura na quadra, por exemplo, não apenas dificultou o trabalho pedagógico, mas também comprometeu o aprendizado e o desenvolvimento dos e das estudantes. Essa limitação física gerou desânimo entre os/as alunos/as e também entre nós, especialmente devido à exposição ao sol intenso. Em dias de chuva, as aulas precisaram ser canceladas, o que reforçou a necessidade de melhorias na estrutura. Além disso, a insalubridade do ambiente para os/as profissionais, que muitas vezes utilizam a quadra como uma “sala de aula”, evidencia a urgência de condições mais dignas e apropriadas para a prática educativa.

É importante destacar que o espaço físico de uma escola desempenha um papel crucial no planejamento das aulas, pois influencia nossas ações diárias, molda nossa percepção, estimula elementos simbólicos e cria pontos de referência. A falta de um espaço adequado para as aulas de educação física pode comprometer a valorização dessa disciplina no ambiente escolar, muitas vezes relegando-a a um papel secundário ou complementar, o que impacta negativamente em sua importância no processo educacional.

A falta de espaços adequados para a realização de aulas de educação física é um problema recorrente nas escolas brasileiras, comprometendo tanto o desenvolvimento pedagógico quanto o aprendizado das e dos alunos. De acordo com a pesquisa de Ferreira Neto (2020), a ausência de infraestruturas apropriadas, como quadras cobertas e equipamentos básicos, limita a realização de atividades diversificadas e prejudica a promoção de hábitos saudáveis e o desenvolvimento motor dos/as estudantes. Além disso, espaços inadequados, como quadras descobertas, expõem os/as alunos/as às intempéries, diminuindo a motivação e a participação nas aulas.

A literatura destaca que a prática da educação física, quando realizada em condições apropriadas, contribui, significativamente, para o desenvolvimento integral dos/as alunos/as, promovendo habilidades sociais, motoras e emocionais (Darido, 2004). Portanto, investir em infraestrutura escolar é essencial para garantir o pleno cumprimento dos objetivos dessa disciplina e favorecer o engajamento dos estudantes.

Faria Filho e Vago (2001) destacam que, para que o/a professor/a de educação física desenvolva sua prática pedagógica com excelência, é fundamental contar com condições de trabalho adequadas. A falta de espaços apropriados e materiais disponíveis para a realização das atividades é um fator que pode interferir, alterar e até prejudicar o planejamento e a execução das propostas pedagógicas.

Diante o fator do espaço, o material utilizado nas aulas é uma base da construção do conhecimento e possibilita a contextualização da teoria vista em sala de aula, sendo assim, passam a ser aliados importante na transmissão da teoria, e fundamental no processo educacional. Por outro lado, essa escassez de materiais e locais pode estimular a criatividade do/a professor/a na elaboração das suas aulas.

Durante o período de atividades na escola, desafios foram enfrentados relacionados à falta de materiais para o ensino, o que, em alguns momentos, limitou as possibilidades de atividades. No entanto, alternativas foram pensadas e recorremos a empréstimo de materiais, tais como: arcos, bolas, cones, cordas etc junto ao almoxarifado da FAEFI/UFU afim de viabilizar as atividades.

Além disso, utilizou-se o jogo "Quem Sou Eu", criado em outra disciplina do curso e adaptado para a Educação Física. Essa atividade foi aplicada com as crianças do projeto, enriquecendo as aulas e demonstrando como a criatividade e a busca por recursos podem contribuir para a superação das limitações materiais no ensino.

Os materiais curriculares desempenham um papel central na construção do conhecimento, funcionando como ferramentas que conectam teoria e prática, além de promoverem a contextualização dos conteúdos abordados em sala de aula. Segundo Libâneo (2013), esses recursos são fundamentais para mediar o processo de ensino-aprendizagem, auxiliando na concretização de conceitos abstratos e na ampliação do repertório dos/as alunos/as. Por outro lado, a escassez de materiais e espaços adequados pode levar os professores e professoras a desenvolverem estratégias criativas e inovadoras para superar as limitações existentes. Essa adaptação, embora desafiadora, pode contribuir para uma abordagem pedagógica mais dinâmica e alinhada às realidades dos/as estudantes, demonstrando a importância de investimentos em recursos didáticos como forma de fortalecer o processo educacional.

Assim, observou-se que a aplicação de jogos e brincadeiras durante as intervenções apresentou-se como uma proposta diferenciada para a vivência dos/as alunos/as, mesmo diante das dificuldades de infraestrutura encontradas na escola. Para compreender melhor o impacto dessas atividades, foi realizada uma roda de conversa com as crianças, na qual elas puderam expressar suas percepções sobre o trabalho desenvolvido ao longo do período em que as intervenções ocorreram.

Notou-se, ainda, que muitas resistências em relação à proposta podem estar associadas a uma cultura de Educação Física escolar amplamente centrada em atividades esportivas, como o futebol que, segundo as observações realizadas, continua a ocupar um espaço significativo nas aulas e na preferência dos/as estudantes.

É fundamental aproximar os/as alunos/as da finalidade social da Educação Física, que visa ao ensino das diversas manifestações da cultura corporal de movimento, como a estimulação, o desenvolvimento, as brincadeiras, os jogos, os esportes, as ginásticas, as danças e as lutas, abrangendo suas múltiplas modalidades, contextos e vivências sociais (Muñoz Palafox, 2012). Nesse sentido, jogos e brincadeiras surgem como elementos complementares, promovendo a integração dos e das alunas com diferentes formas de expressão e aprendizado, além de fortalecerem sua participação ativa e o desenvolvimento de habilidades sociais e motoras em um ambiente educativo mais inclusivo e diversificado.

As intervenções contaram ainda com adaptação de algumas atividades para garantir a participação de todos/as os/as alunos/as, incluindo aqueles/as com deficiência e síndrome. Em diversos momentos, foram feitas adequações nos jogos e brincadeiras para atender às necessidades específicas de uma criança com deficiência, permitindo sua inclusão plena nas dinâmicas propostas. Essa experiência reforçou a importância da acessibilidade nas práticas pedagógicas da Educação Física, contribuindo para um ambiente mais igualitário e participativo.

A Educação Física nas escolas desempenha um papel crucial na formação de cidadãos e cidadãs críticas, especialmente diante das novas formas de cultura corporal. Betti e Zuliani (2002) argumentam que a Educação Física deve assumir sua responsabilidade de incluir e integrar os/as alunos/as nas diversas práticas corporais de movimento, com o intuito de promover um desenvolvimento humano integral, que abarca aspectos afetivos, cognitivos, sociais e motores. Essa abordagem visa não apenas o aprendizado físico, mas também a construção de competências que contribuem para a formação de indivíduos mais conscientes e preparados para a sociedade.

Durante as intervenções, foi fundamental a vivência e o contato dos/as alunos/as com as diferentes temáticas abordadas ao longo das aulas, uma vez que essas experiências proporcionaram uma compreensão mais ampla e integrada dos conteúdos, indo além da teoria.

Para avaliar a percepção dos/as alunos/as sobre as atividades desenvolvidas, realizou-se uma roda de conversa ao final do período, na qual foi possível identificar, por meio de relatos e desenhos feitos pelos próprios estudantes, como assimilaram e se envolveram com as propostas trabalhadas. Os desenhos, além de expressarem suas percepções e sentimentos em relação às atividades, também funcionaram como uma forma lúdica de demonstrar os aprendizados adquiridos. Além disso, durante



a vivência, observou-se o engajamento e a participação ativa dos/as estudantes, reforçando a importância das metodologias adotadas para a construção do aprendizado.

Essa diversificação de planos de aula aproxima os e as alunas de fatores de aprendizagem específicos, alinhados ao currículo de Educação Física e, ao mesmo tempo, atende aos objetivos do profissional que atua com crianças e jovens no ensino básico. Ao incorporar diferentes abordagens e práticas, o/a professor/a consegue proporcionar um ambiente mais dinâmico e engajador, favorecendo o desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas e sociais dos/as estudantes.

Sendo assim, foi possível, a partir da prática dessas intervenções e da diversificação de conteúdos para além do Esporte, proporcionar aos alunos/as reflexões sobre temas ainda pouco discutidos na Educação Física como, por exemplo, a importância das práticas corporais no desenvolvimento social e cultural. A vivência da Educação Física na escola, muitas vezes, é limitada a atividades tradicionais como o futebol, a carimbada<sup>6</sup> ou a chamada "aula livre", nas quais não são oferecidos aos alunos e alunas espaços para reflexão ou desenvolvimento específico. Em contrapartida, as atividades propostas no PIPE04 buscaram proporcionar aos/as estudantes uma experiência diferente daquela a que estavam acostumados/as nas aulas convencionais, promovendo valores como cultura, coletividade, unidade e solidariedade, elementos essenciais para uma formação mais ampla e integrada.

Segundo Muñoz Palafox (2012), na escola, para além da preparação físico-técnica, é responsabilidade do/a professor/a promover a formação de cidadãos e cidadãs conscientes de seu papel individual e social. O/a docente deve ajudar os/as alunos/as a desenvolverem uma compreensão histórica de sua identidade, reconhecendo-se como seres humanos que pertencem a uma sociedade e comunidade específicas.

Notou-se que, inicialmente, os e as alunas participavam das intervenções de maneira passiva, com pouca interação e discussão. No entanto, com o tempo, mesmo com a diminuição no número de participantes<sup>7</sup>, os/as alunos/as que permaneceram começaram a se engajar mais ativamente nas atividades e nas discussões. Em uma das intervenções, foram desenvolvidos jogos e brincadeiras cooperativas, nas quais as e os alunos se ajudaram, se apoiaram e entenderam que é possível realizar atividades motivadoras e interessantes sem a necessidade de competição. Sanches (2014) sugere que, ao se pensar em motivação na escola, é essencial considerar não apenas o ambiente escolar, mas também as tarefas e atividades propostas, os métodos de ensino e avaliação, entre outros fatores.

A partir das observações das intervenções foi possível compreender, na condição de futuras profissionais, que o propósito da disciplina de Educação Física foi plenamente atendido, ao proporcionar às estudantes de Bacharelado e Licenciatura vivências práticas que as aproximaram de contextos diretamente relacionados à sua futura atuação profissional. A experiência em ambientes escolares com foco na inclusão e na abordagem das diferenças socioculturais permitiu que as graduandas compreendessem a importância de uma atuação pedagógica que respeite e valorize as diversas realidades dos/as estudantes.

Ao diversificar as atividades e incluir jogos e brincadeiras de diferentes culturas, como os jogos africanos e indígenas, a vivência ampliou a visão das futuras profissionais sobre a Educação Física, estimulando uma reflexão sobre o papel social da disciplina. Além disso, ao trabalhar com

---

<sup>6</sup>A carimbada ou queimada é um jogo esportivo muito usado como brincadeira infantil. O material utilizado é uma bola de vôlei ou de borracha, de tamanho médio. O local é um terreno plano, de forma retangular, demarcado por linhas que deve ter mais ou menos 16 m de comprimento por 8 m de largura, sendo dividido em dois campos iguais, por uma linha reta e bem visível traçada no solo. As qualidades desenvolvidas são movimento, destreza, domínio e cooperação. O objetivo do jogo é fazer o maior número possível de prisioneiros em cada campo. O grupo vencedor será aquele que fizer o maior número de prisioneiros dentro de um tempo pré-estabelecido, ou então, aquele que aprisionar todos os jogadores adversários. O tamanho do terreno pode variar conforme o número de jogadores; O jogo de queimada também pode ser conhecido por outras denominações, como: Barra Bola; Bola Queimada; Cemitério; Mata-mata; Mata-soldado; Queimado; Caçador no estado do Paraná e Rio Grande do Sul; Carimba no estado do Ceará; Baleado no estado da Bahia (Lopes, 2016).

<sup>7</sup>O projeto foi desenvolvido em uma escola de tempo integral, onde os/as estudantes permaneciam durante todo o dia. Esse fator influenciou a participação, pois alguns/as acabaram deixando as atividades devido ao cansaço e à carga horária estendida.

atividades cooperativas e sensoriais, foi possível promover um ambiente de aprendizado que favoreceu a construção de um senso de coletividade e solidariedade entre as e os estudantes, elementos essenciais para uma educação inclusiva e para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Isso reflete diretamente a necessidade de os/as professores/as de educação física, além de desenvolverem habilidades físico-técnicas nos/as alunos/as, também os/as prepararem para um mundo diverso e interconectado, onde a compreensão e o respeito às diferenças socioculturais são fundamentais para a formação de cidadãos e cidadãs críticas e conscientes de seu papel na sociedade.

A vivência dessas práticas não apenas contribuiu para a formação técnica das alunas do curso de Educação Física, mas também as preparou para lidar com as realidades e os desafios que enfrentarão em sua atuação profissional futura, especialmente no que diz respeito ao trabalho com alunos/as de diferentes contextos culturais e sociais. Assim, ao promover uma educação que transcende a prática esportiva tradicional, a experiência no PIPE04 possibilitou que as futuras educadoras compreendessem a importância de integrar aspectos culturais, sociais e emocionais em sua prática pedagógica, alinhando teoria e prática de forma significativa e inclusiva.

## **5 Considerações finais**

O presente artigo teve como objetivo relatar a experiência vivenciada com estudantes do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual de Uberlândia-MG, no contexto da disciplina Projeto Integrado de Práticas Educativas e Diversidade Humana (PIPE 4) do curso de Educação Física (Bacharelado e Licenciatura) da Universidade Federal de Uberlândia (FAEFI/UFU). A metodologia empregada envolveu atividades práticas realizadas em campo, com intervenções semanais que englobaram diferentes tipos de jogos e brincadeiras, com ênfase na inclusão e no respeito à diversidade sociocultural. As atividades foram aplicadas por um grupo de graduandas, sob supervisão docente, em parceria com o Projeto Escola de Tempo Integral (ETI), atendendo a estudantes de diferentes faixas etárias e contextos, com o objetivo de proporcionar uma formação prática e realista às futuras profissionais da educação física.

O trabalho desenvolvido foi uma experiência enriquecedora que influenciou e ensinou consideravelmente as graduandas. A disciplina PIPE 4 – Educação Física e Diversidade Humana, desenvolvida em parceria com estudantes de um projeto em uma escola pública estadual, mostrou-se de extrema importância, pois proporcionou uma formação mais "real" e completa para aqueles/as que almejam atuar na educação básica.

A partir dos erros e acertos vivenciados durante as intervenções, foi possível perceber as amplas possibilidades que o/a profissional de educação física pode explorar dentro da escola. Com um/a bom/a professor/a, é evidente o impacto positivo nas atividades, promovendo o desenvolvimento e a integração dos e das alunas.

Ao final da vivência foi possível observar o impacto significativo que ela teve, tanto na formação cidadã quanto no comportamento dos/as estudantes, destacando a importância do respeito mútuo. Além disso, ficou claro que, por meio de atividades simples, é possível desenvolver reflexões e atitudes nos/as alunos/as em relação a convivência com a diversidade. Jogos e brincadeiras que abordam as diferenças, ensinam a união e a necessidade de pedir ajuda, ao invés de agir de forma isolada, se revelaram ferramentas poderosas. Mais ainda, enfatizou-se a relevância de contextualizar as atividades, tornando-as mais significativas e pertinentes à realidade dos/as estudantes.

A experiência na disciplina que se insere na noção de prática como componente curricular foi enriquecedora, permitindo uma aplicação prática da teoria e destacando o papel do/a professor/a de educação física na formação integral dos/as alunos/as, não apenas fisicamente, mas também em valores como respeito e solidariedade. A abordagem de jogos e brincadeiras para promover a inclusão sociocultural foi marcante. No entanto, lacunas como a falta de material didático e infraestrutura nas escolas, bem como a necessidade de mais foco em habilidades pedagógicas e formação continuada para os/as professores/as, foram percebidas. Para melhorar, sugeriria maior integração entre teoria e prática, mais atividades de adaptação para diferentes contextos culturais e sociais, e inclusão de módulos sobre gestão de sala de aula e resolução de conflitos no currículo de formação inicial de professores e professoras.

Por fim, acredito que a experiência na disciplina foi fundamental para nossa formação, pois pudemos perceber os obstáculos enfrentados ao planejar aulas em escolas com infraestrutura precária e falta de materiais. Isso nos proporcionou uma compreensão mais realista dos desafios diários das e dos profissionais de educação física que se habilitarão em Licenciatura, bem como a importância de desenvolver estratégias criativas e adaptativas para superar essas dificuldades.

## Referências

AQUINO, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos cedes**, v. 19, p. 07-19, 1998.

BETTI, M., ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista mackenzie de educação física e esporte**, v. 1, n. 1, 2002.

BISCONSINI, C. R., OLIVEIRA, A. A. B. D. A prática como componente curricular na formação inicial de professores de educação física. **Movimento**, v. 24, p. 455-470, 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9/2001**. 2001.

DARIDO, Suraya Cristina. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 18, n. 1, p. 61-80, 2004.

FAEFI. Faculdade de Educação Física e Fisioterapia. **Projeto Pedagógico de Curso (Bacharelado/Licenciatura)**. Uberlândia: UFU, 2011. Disponível em: [https://faefi.ufu.br/system/files/conteudo/pp\\_bacharelado\\_licenciatura.pdf](https://faefi.ufu.br/system/files/conteudo/pp_bacharelado_licenciatura.pdf). Acesso em: 10 nov. 2024.

FERNANDES, M. P. R., DA SILVA JUNIOR, L. C., MADEIRA FILHO, A., CISNE, M. D. N., MOURA, J. B. F., NUNES, T. C. F., FERREIRA, H. S. (A prática como componente curricular nos cursos de Educação Física em EAD: implicações na formação inicial. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 4, p. 1-11, 2022.

FERREIRA NETO, R. B. Infraestrutura escolar e Educação Física: tensões e conflitos. **Estudos em avaliação educacional**, v. 31, n. 76, p. 231-256, 2020.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, p. 03-11, 2000.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Editora da Universidade de S. Paulo, Editora Perspectiva, 1971.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) **Jogo, brincadeira e a educação**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KOLLING, Ester. A importância do brincar no desenvolvimento da criança: vivências, lembranças e contribuições teóricas. **Paidéia**, n. 10, p. 135-158, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editorial Cortez [em linha]. 2013.

LOPES, Patrícia. Jogo de queimada. **Brasil Escola**, 2016.

MARCELLINO, Nelson C. **Lazer e educação**. Campinas: Papirus, 1987.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 47.227, de 2 de agosto de 2017**. Escola Integral e Integrada na rede de ensino pública do Estado. Diário do Executivo, Belo Horizonte, MG, ano 125, n. 145, 36 p. 2017.

MUÑOZ PALAFOX, G. H. Esboço sobre a natureza Histórica da Diversidade Cultural. In: Bertoni, S; Rodovalho, s.. (Org.). **Diversidade e Educação Especial: Educação Física Inclusiva e Esporte Adaptado**. 1º.ed. Uberlândi: Hebron, v. 3, p. 54-60, 2012.

NUNES, S. I., ANTUNES, M. F. S. A Prática Como Componente Curricular: A Experiência Do Curso De Graduação Em Educação Física Da UFU. **Revista de Educação do Vale do Arinos-RELVA**, v. 9, n. 2, p. 97-109, 2022.

SANCHES, T. M. O desinteresse dos alunos do ensino médio pelas aulas de educação física. Os desafios da Escola Pública do Paraná na perspectiva do professor PDE. **Cadernos Programa de Desenvolvimento Educacional**, 2014.

SANTOS, Marli Pires dos (org). **A criança, o adulto e o lúdico**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SANTOS, A. M. B., REINALDO, T. B. S. A contribuição dos produtos educacionais na melhoria do trabalho docente na escola básica. **REVISTA DELOS**, v. 17, n. 61, p. e2579-e2579, 2024.

SCARPATO, M., DE CAMPOS, M. Z. **Educação Física: como planejar as aulas na Educação Básica**. Autores Associados, 2024.

FARIA FILHO, L. M., VAGO, T. M. Entre relógios e tradições: elementos para uma história dos tempos escolares em Minas Gerais. In: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. (Orgs.) **Tópicos em história da educação**. São Paulo: Edusp, p. 117-136, 2001.

VENCATO, Anna Paula. A diferença dos outros: discursos sobre diferenças no curso Gênero e Diversidade na Escola da UFSCar. **Revista Semestral do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar**, v. 4, n. 1, p. 211, 2014.

## ANEXO

### Normas da revista Olhares & Trilhas

#### Diretrizes para Autores

Não há custos para submissão, processo editorial, distribuição e download dos arquivos.

Todos os autores devem estar cadastrados no sistema da Olhares & Trilhas.

Os arquivos devem ser enviados em .doc, .docx ou .rtf e devem, obrigatoriamente, obedecer à folha de estilos da revista, incluindo normas de formatação e referências. Ela está disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharestrilhas/libraryFiles/downloadPublic/727>.

Os textos devem conter, no máximo, 20 páginas.

Todos os trabalhos submetidos à Olhares & Trilhas são escrutinados por programas de identificação de plágio e autoplágio.

É proibida a tradução de artigos publicados na Olhares & Trilhas para outro idioma sem a autorização do Comitê Editorial.

A Olhares & Trilhas aceita trabalhos com o número máximo de três autores, sendo que ao menos um deve deter a titulação mínima de mestre. Além disso, é permitida a publicação de apenas um artigo por autor/coautor em cada número da revista.

É necessário que quaisquer informações que possibilitem identificar os autores, sua filiação acadêmica e a instituição na qual a pesquisa foi realizada sejam suprimidas do texto e dos metadados (propriedades) dos arquivos, de modo a garantir o anonimato e a integridade do processo de avaliação duplo-cega. Essas informações poderão ser incluídas no arquivo na etapa de finalização do processo editorial. Os autores podem proceder à supressão das informações da seguinte maneira, incluindo autocitações: “A pesquisa foi desenvolvida no curso de Letras Inglês da Universidade X ao longo do desenvolvimento da dissertação de mestrado intitulada “XXXX” (Autor 1, ANO), sob orientação do Autor 2”.

Anteriormente à submissão de trabalhos à Olhares & Trilhas, os autores devem passar o texto por minuciosa revisão textual e por uma detalhada normatização ABNT.

Ao enviar o material para publicação, os autores estarão automaticamente concedendo à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, que permite o compartilhamento irrestrito, desde que com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista. Além disso, os autores estarão confirmando sua concordância com as diretrizes editoriais da Revista Olhares & Trilhas.

Após submissão, os autores serão contactados, no mínimo, duas vezes. A primeira será referente à solicitação de eventuais adequações/correções sugeridas pelos pareceristas. Nessa etapa, o autor terá até 14 dias, a contar do dia de recebimento da solicitação, para reenviar o texto com as

correções feitas. O segundo contato será referente à solicitação de validação e/ou alterações tangentes à revisão textual e normatização ABNT. Recebida a mensagem de solicitação, os autores terão até 7 dias para enviar o arquivo corrigido.

- Ética na pesquisa

Trabalhos que envolvam abordagem e recrutamento de seres humanos deverão ser analisados e aprovados por um Comitê de Ética (institucional, regional ou nacional), atendendo às resoluções 466/12 e 510/16, conforme a especificidade do trabalho apresentado.

Neste caso, os autores deverão incluir na seção mais oportuna (Metodologia, Material e Métodos ou Considerações Éticas) o parecer de aprovação emitido pelo Comitê de Ética, além do seu respectivo número CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética), tendo em vista comprovar a aprovação do estudo pelo Comitê de Ética.

O participante deverá ter sido informado sobre a coleta e uso de fotografias ou gravações no momento do esclarecimento, e o Termo de Consentimento deverá trazer todas as informações sobre o destino desse material. Além disso, ao encaminharem para divulgação algum material (como fotografias e gravações) que possa identificar o participante, os autores deverão encaminhar para a revista um termo de cessão de imagem fornecido pelo participante.

O Parecer de Aprovação do projeto pelo Comitê de Ética poderá ser apresentado na forma de documento suplementar no momento da submissão do arquivo ao sistema da revista.

- Formatação

As configurações de margens, espaçamentos, fonte, tamanho de fonte, referências bibliográficas e demais configurações devem seguir a folha de estilo da revista: <https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/libraryFiles/downloadPublic/727>. A seguir, apresentamos uma síntese da formatação, mas, mesmo assim, deve-se utilizar nossa folha de estilos.

- Tamanho do papel: A4

- Margens: superior e esquerda (3cm) | inferior e direita (2 cm)