

BOAS PRÁTICAS NA
EDUCAÇÃO FÍSICA
CATARINENSE



12ª Edição
2026

**BOAS PRÁTICAS NA
EDUCAÇÃO FÍSICA
CATARINENSE**

2026 | 12ª EDIÇÃO

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

Boas práticas na educação física catarinense 2026 /
organização Emerson Antonio Brancher, Denyse
Orso Salvati. -- 12. ed. -- Florianópolis, SC :
Conselho Regional de Educação Física -
CREF3/SC, 2026.

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-991901-6-2

1. Artigos - Coletânea 2. Educação física
3. Educação física - Estudo e ensino I. Brancher,
Emerson Antonio. II. Salvati, Denyse Orso.

26-374467.0

CDD-613.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação física 613.7

Camila Aparecida Rodrigues - Bibliotecária CRB -
SP-010133/O



BOAS PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA CATARINENSE

2026 | 12ª EDIÇÃO

Florianópolis | SC

Organização: Emerson Antonio Brancher & Denyse Orso Salvati

CONSELHO REGIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE SANTA CATARINA

DIRETORIA (2025 – 2028)

Presidente: Emerson Antonio Brancher (CREF 001925-G/SC)

1º Vice-Presidente: Juliano Prá (CREF 000258-G/SC)

2ª Vice-Presidente: José Acco Junior (CREF 003343-G/SC)

1º Secretária: Ederlei Aparecida Zago (CREF 000046-G/SC)

2º Secretária: Denise Correia Zanotti (CREF 000879-G/SC)

1º Tesoureiro: Darcio de Saules (CREF 000170-G/SC)

2º Tesoureiro: Paulo Pagliari (CREF 006136-G/SC)

CONSELHEIROS

Alzira Isabel da Rosa (CREF 000361-G/SC) José Acco Junior (CREF 003343-G/SC)

Claudio Tubbs (CREF 000807-G/SC) Juliano Prá (CREF 000258-G/SC)

Darcio de Saules (CREF 000170-G/SC) Kleber Lucio Gil (CREF 000743-G/SC)

Delmar Alberto Tondolo (CREF 001085-G/SC) Luiz Claudio Cardoso (CREF 000743-G/SC)

Denise Correia Zanotti (CREF 000879-G/SC) Luiz Neri Pereira (CREF 007453-G/SC)

Ederlei Aparecida Zago (CREF 000046-G/SC) Nilton Furquim Junior (CREF 000680-G/SC)

Elisabeth Baretta (CREF 000330-G/SC) Paulo Pagliari (CREF 006136-G/SC)

Emerson Antonio Brancher (CREF 001925-G/SC) Regis Cleber de Lima Soares (CREF 000009-G/SC)

Geovani Oenning da Silva (CREF 019165-G/SC) Ricardo Arruda Souza (CREF 010717-G/SC)

Ivete Tirelli (CREF 000790-G/SC) Roberto Guilherme Christmann (CREF 000921-G/SC)

Ivo Olampio Vicente (CREF 002908-G/SC) Roberto Maffi (CREF 001957-G/SC)

Joel Modesto Casagrande (CREF 000186-G/SC) Teddy Jones A. Soares (CREF 009454-G/SC)

Jorge Luiz Velasquez (CREF 000950-G/SC) Vivia Maria Fank Ewald (CREF 007642-G/SC)

José Gilvane Lauer (CREF 006659-G/SC)

CONSELHEIRO HONORÍFICO

Marino Tessari (CREF 000007-G/SC)

CONSELHEIRO FEDERAL

Irineu Wolney Furtado (CREF 003767-G/SC)

COMISSÃO AVALIADORA

Alzira Isabel da Rosa (CREF 000361-G/SC) Elisabeth Baretta (CREF 000330-G/SC)

Andreia Munalli Pereira Borssatto (CREF 000819-G/SC) Francisco José Fornari Sousa (CREF 003978-G/SC)

Cristiano Padilha (CREF 007053-G/SC) Heitor Luiz Furtado (CREF 013996-G/SC)

Daniela Zanini (CREF 003472-G/SC) Irineu Wolney Furtado (CREF 003767-G/SC)

Denise Correia Zanotti (CREF 000879-G/SC) João Derli de Souza Santos (CREF 008867-G/SC)

Diego Bridi (CREF 014026-G/SC) Jorge Luiz Velasquez (CREF 000950-G/SC)

Ederson Leobet (CREF 018706-G/SC) Luciane Lara Acco (CREF 005945-G/SC)

Organização do livro: Emerson Antonio Brancher & Denyse Orso Salvati

Revisão: Mônica Silva Selles, MS Revisões

Foto da capa: Banco de Imagens Freepik

Capa e Projeto gráfico: Jonathan Kreusch Schwartz

Diagramação: Ayara Aragonês

Prezado(a) Profissional,

A produção de conhecimento sempre foi um dos pilares do desenvolvimento da Educação Física. É por meio da pesquisa, da reflexão sobre a prática e da troca de experiências que a profissão evolui, amplia sua relevância social e fortalece sua contribuição para a saúde, a educação, o esporte e a qualidade de vida da população.

Chegar à 12^a edição do livro de *Boas Práticas na Educação Física Catarinense* representa a consolidação de um projeto que valoriza o conhecimento, a inovação e o compromisso dos profissionais e acadêmicos com o desenvolvimento da nossa área.

Ao longo dos anos, o livro de *Boas Práticas* tornou-se um importante espaço para divulgar iniciativas desenvolvidas em escolas, academias, projetos sociais, programas de saúde, universidades e diversos outros ambientes de atuação. Cada trabalho aqui apresentado contribui para fortalecer a profissão, inspirar novas ações e ampliar o alcance das boas experiências desenvolvidas em Santa Catarina. Este livro reafirma o papel do CREF3/SC não apenas como órgão de orientação e fiscalização profissional, mas também como incentivador da qualificação permanente e da produção de conhecimento.

O CREF3/SC acredita que fortalecer a profissão passa por valorizar aqueles que produzem conhecimento e transformam realidades por meio de sua atuação. Por isso, seguimos investindo em iniciativas que estimulem o aperfeiçoamento profissional e ampliem os espaços de divulgação das boas práticas da categoria.

Agradecemos a todos os autores que compartilham suas experiências nesta obra e contribuem para o fortalecimento da Educação Física catarinense. Que esta publicação continue inspirando profissionais, acadêmicos e futuras gerações a construir uma Educação Física cada vez mais qualificada, ética e transformadora.

EMERSON ANTONIO BRANCHER
(CREF 001925-G/SC)
Presidente do CREF3/SC

SUMÁRIO

Artigos de Profissionais de Educação Física

- | | |
|-----|--|
| 13 | Aprendizagem socioemocional no ensino superior: relato de um projeto de ensino na formação de profissionais de Educação Física na FURB |
| 27 | Boa prática em Educação Física social: contribuições do jiu-jitsu para saúde, inclusão e formação esportiva no Instituto Arte + Suave |
| 39 | Desenvolvimento e implementação de um programa de treinamento físico domiciliar mediado por ferramentas digitais na Atenção Primária à Saúde |
| 55 | Experiências pedagógicas de professores de Educação Física na organização de gincanas escolares |
| 71 | HIIT escolar nas aulas de Educação Física: prática pedagógica para promoção da aptidão física e da vida ativa em escola pública catarinense |
| 85 | Jogos eletrônicos e a Educação Física na educação infantil: entre o digital e o real |
| 95 | O efeito das aulas de Educação Física escolar na coordenação motora de crianças |
| 109 | O hóquei da quadra para o caderno: um projeto interdisciplinar |
| 117 | O que cabe em uma aula de Educação Física escolar? |
| 127 | Paradesposto em cena: o ensino do voleibol sentado nas aulas de Educação Física escolar |

- 139** | Percepção dos estudantes de Ensino Médio sobre a implementação do surfe como conteúdo nas aulas de Educação Física
- 153** | Tarde do lazer na Casa Lar: ação extensionista de Educação Física como estratégia de desenvolvimento social e formação acadêmica
- 159** | Trilha e xadrez no bosque escolar: uma prática pedagógica inovadora para o desenvolvimento integral e a desconexão digital
- 171** | Uma abordagem motivacional para praticantes de exercícios em academias: indo além dos princípios FITT-VP
- 185** | Sedentarismo ocupacional e burnout em ambiente cartorial: diagnóstico e kit 4m de intervenção educacional alinhado à NR-1

Artigos de Acadêmicos de Educação Física

- 203** | A interculturalidade de jogos e brincadeiras do Brasil e do mundo no âmbito da Educação Física escolar
- 213** | Alegria meu povo: prática da dança do Boi de Mamão nas aulas de Educação Física – PIBID/FURB
- 223** | Análise comparativa da capacidade funcional de pessoas idosas praticantes de pilates e treinamento resistido
- 237** | Handebol de praia: um projeto de extensão universitário
- 251** | *O rope skipping* como prática pedagógica com o PIBID: vivências culturais e desenvolvimento motor no Ensino Fundamental



cref3/sc

Conselho Regional de Educação Física
da 3ª Região

Artigos de Profissionais de Educação Física

APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL NO ENSINO SUPERIOR: RELATO DE UM PROJETO DE ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA FURB

Ana Claudia Oliveira Hopf¹

Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Ana Paula Souza Nonato²

Secretaria Municipal de Educação de Blumenau (SEMED)

INTRODUÇÃO

As frenéticas transformações nos cenários nacional e mundial em que vivemos, com mudanças constantes e velozes, têm provocado a deflagração de sentimentos como incerteza, medo, ansiedade e frustração. O cenário de um mundo mais frágil, ansioso, não linear e incompreensível (Fleury, 2021) instalou-se em diversas esferas da vida, o que repercute no dia a dia acadêmico dos estudantes universitários.

Preocupações constantes, indecisões quanto ao futuro profissional, dificuldades de gerir seu tempo, conflitos em relacionamentos e na vida familiar, privação de saberes que possibilitem o autoconhecimento e a compreensão de suas emoções, sentimentos e necessidades são aspectos identificados de forma empírica em sala de aula e acompanhados em diversas disciplinas. Como consequência, tem-se observado um aumento de crises de ansiedade, excesso de pensamentos negativos, dificuldade de concentração, atenção e relacionamento social, aumento da procrastinação em compromissos e tarefas, alterações no estado de humor, refletindo em seu desempenho acadêmico.

Neste contexto, a aprendizagem socioemocional emerge não como um conteúdo acessório, mas como um pilar estruturante da identidade da formação profissional no Ensino Superior.

¹ CREF: 002845-G/SC. E-mail para contato: achopf@furb.br

² CREF: 030831-G/SC. E-mail para contato: anapasouza@ensinablumenau.sc.gov.br

Historicamente, o currículo acadêmico priorizou o “saber fazer” em detrimento do “saber ser”. No entanto, a realidade do mercado de trabalho, seja em contextos de atuação formal (por exemplo, na docência-escola) ou não formal (não vinculados ao componente curricular de Educação Física escolar, como academias, clubes, espaços de intervenção na saúde, entre outros), requer um profissional com um repertório emocional que lhe permita responder de forma positiva e confiante em situações de pressão, acolher e compreender o percurso de seu desenvolvimento acadêmico/profissional, se relacionar com pessoas expressando o interesse na singularidade de cada uma e compreender estes relacionamentos com respeito, conexão e confiança (Vantropa, 2020). A ausência dessas competências pode resultar em esgotamento profissional precoce (*burnout*) e em uma prática pedagógica mecanizada, desprovida de empatia.

O presente estudo relata a experiência de dois anos (2024-2026) do projeto de ensino desenvolvido na Universidade Regional de Blumenau (FURB) intitulado “Aprendizagem socioemocional na formação dos estudantes de Educação Física”. O projeto nasceu da percepção de que os acadêmicos, embora técnica e pedagogicamente aptos, apresentavam lacunas significativas no autoconhecimento, na comunicação e na gestão das emoções durante seus estágios e vivências práticas. Ao longo de quatro semestres, a iniciativa buscou criar um espaço seguro de expressão de vulnerabilidade e crescimento, utilizando metodologias ativas para integrar habilidades socioemocionais (*soft skills*) ao desenvolvimento técnico (*hard skills*).

A relevância desta prática se justifica pela necessidade premente de um olhar mais integral sobre a formação no Ensino Superior. Ao investir no desenvolvimento socioemocional do acadêmico, estamos qualificando o atendimento que será prestado às pessoas e a própria saúde do profissional, priorizando o equilíbrio trabalho-vida pessoal. Profissionais com competências comportamentais apropriadas tendem a promover ambientes mais acolhedores e saudáveis, o que potencializa seu bem-estar emocional diante das exigências e pressões sociais que podem impactar sua permanência e seu sucesso na profissão, refletindo no serviço prestado à sociedade.

OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

O objetivo central deste trabalho foi possibilitar ao estudante do curso de Educação Física conhecer, compreender e desenvolver as competências socioemocionais para o seu crescimento pessoal, na perspectiva de integrá-las na sua trajetória acadêmica e de vida. De forma específica, o projeto buscou:

a) identificar os maiores desafios dos estudantes em relação às competências socioemocionais em diferentes ambientes (de aprendizagem, trabalho, estágio) que estivessem dificultando o desenvolvimento saudável de sua identidade, bem como o manejo das emoções para traçar e alcançar objetivos individuais e coletivos de forma cuidadosa e responsável.

b) oportunizar experiências de autoconhecimento ao estudante por meio de reflexão e mapeamentos de suas emoções, pensamentos e valores, refletindo sobre como esta capacidade influencia o comportamento em diferentes contextos (acadêmico, profissional, familiar, entre outros).

c) estimular relacionamentos pessoais e profissionais mais equilibrados, baseados no respeito e na cooperação sob a luz da comunicação não violenta (CNV) (Rosenberg, 2006), promovendo autorregulação/autogerenciamento, tomada de decisões responsáveis, consciência social e habilidades de relacionamentos.

d) identificar aspectos importantes no presente e que podem influenciar seu propósito de vida relacionado à construção da carreira.

A justificativa para a implementação do projeto repousa na compreensão de que o corpo/organismo humano, objeto de estudo central da Educação Física, não é dissociado da mente e das emoções. A formação de um professor exige que ele seja capaz de ler o contexto emocional de seus alunos, clientes, atletas, independentemente do ambiente em que ele atuará (Valente; Almeida, 2020). Portanto, se o acadêmico não for incentivado a compreender suas próprias emoções durante a graduação, custosamente conseguirá exercer a empatia e acolher as emoções de outras pessoas em sua vida profissional.

Partindo do pressuposto de que a formação profissional no Ensino Superior implica a aprendizagem, além de conteúdos específicos da área (*hard skills*, conhecidas como competências/habilidades mais técnicas), de competências comportamentais (*soft skills*, conhecidas como competências/habilidades

socioemocionais). Estas últimas capacitam o acadêmico para lidar de uma maneira mais equilibrada com as adversidades, estendendo esta habilidade ao entrar no mercado de trabalho, onde cada vez mais exigem profissionais resilientes, empáticos, autoconfiantes, eficientes na resolução de conflitos, na gestão de seu tempo e na comunicação interpessoal, que visualizem com clareza o valor de suas ideias e se automotivem na aprendizagem contínua e na aquisição de novas habilidades (Hopf; Souza, 2023). De acordo com Andrade *et al.* (2023), as características e habilidades interpessoais do indivíduo o levam a certa adaptabilidade às demandas do ambiente de trabalho, algo almejado por organizações.

O foco nas *soft skills* possui uma estreita relação com o conceito de *life long learning* (Sena, 2021), mudando a ideia de que o aprendizado termina quando o estudante recebe um diploma. Para isto, é necessária uma transformação no modo de pensar, sentir e agir, desenvolvendo habilidades que se aproximem de uma mentalidade de crescimento (Dweck, 2017).

Atento a este novo cenário, o World Economic Forum (2025) salienta, entre as dez competências individuais para 2025-2030 voltadas ao sucesso profissional, cinco ligadas diretamente à aprendizagem socioemocional: resiliência; tolerância ao stress; flexibilidade; curiosidade; e aprendizado ao longo da vida (*lifelong learning*). Por sua vez, Marr (2023) evidencia que, com o avanço das tecnologias e da inteligência artificial, habilidades humanas como a inteligência emocional serão grandes diferenciais para o profissional que as desenvolver e evidenciar em seu currículo.

DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS

O projeto foi estruturado de forma cíclica e progressiva, dividindo-se em quatro etapas semestrais. Para o aprimoramento das competências socioemocionais foram utilizadas as metodologias ativas, compreendidas como estratégias, abordagens e técnicas que deram aos estudantes o protagonismo de seu processo de aprendizagem por meio da conscientização da sua autorresponsabilidade em assumir o papel principal neste processo, que é sua própria história.

ESTRUTURA METODOLÓGICA E FERRAMENTAS

A fundamentação metodológica das ações do projeto baseou-se no modelo CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*), que é referência mundial na estruturação de programas de aprendizagem socioemocional (Figura 1).

FIGURA 1. ESTRUTURA DE IDENTIFICAÇÃO DAS CINCO COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS



Fonte: adaptado de Casel (2026).

O Quadro 1 detalha a compreensão de cada uma das cinco competências, as quais, segundo Casel (2026), podem ser ensinadas e aplicadas em várias etapas da vida, desde a infância até a idade adulta, e em diversos contextos culturais para articular o que os estudantes devem saber e ser capazes de fazer para obter sucesso acadêmico, bem-estar e carreiras satisfatórias.

QUADRO 1. DESCRIÇÃO DAS CINCO COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Competência	Descrição
Autoconhecimento	Capacidade de compreender as próprias emoções, pensamentos e valores e como eles influenciam o comportamento.
Autorregulação	Controle de impulsos, gerenciamento do estresse, estabelecimento de metas e organização pessoal.
Consciência social	Habilidades de empatia, compreensão dos outros, respeito pela diversidade e compaixão.
Habilidades de relacionamento	Comunicação clara, trabalho em equipe, negociação e resolução de conflitos.
Tomada de decisão responsável	Escolhas conscientes e éticas sobre o comportamento pessoal e social, com foco na segurança.

Fonte: adaptado de Casel (2026).

Para compreensão da amplitude das ações realizadas, o Quadro 2 sintetiza a arquitetura do projeto e sua divisão em três eixos temáticos, bem como os objetivos de cada um, detalhando as ferramentas aplicadas.

QUADRO 2. EIXOS TEMÁTICOS DO PROJETO, SEUS RESPECTIVOS OBJETIVOS E FERRAMENTAS APLICADAS

Eixo temático	Objetivos específicos	Ferramentas
I - Autoconhecimento	Reconhecer padrões comportamentais, identificar crenças limitantes e mapear valores pessoais fundamentais.	▪ Ferramenta <i>online</i> simplificada do inventário MBTI (<i>Myers-Briggs Type indicator</i>) baseado na teoria do <i>Big Five</i>. ▪ Diário de bordo; dinâmica da História de Vida. ▪ Ferramenta Autopersona. ▪ Tríade do tempo.
II - Relacionamentos e Interatividade	Desenvolver a escuta ativa, a empatia e habilidades práticas para a gestão positiva de conflitos, comunicação assertiva, autorregulação, consciência social e tomada de decisões responsáveis.	▪ Oficinas de CNV. ▪ Jogos e dinâmicas de identificação de sentimentos e necessidades. ▪ Rodas de conversa para compartilhamento de aflições. ▪ <i>Autofeedback</i> (dinâmica de pontos fortes e melhorias). ▪ Dinâmicas e exercícios de inteligência emocional. ▪ Dramatização e simulação de situações do cotidiano. ▪ Práticas de meditação e <i>mindfulness</i>.

II - Relacionamentos e Interatividade	Desenvolver a escuta ativa, a empatia e habilidades práticas para a gestão positiva de conflitos, comunicação assertiva, autorregulação, consciência social e tomada de decisões responsáveis.	▪ Oficinas de CNV. ▪ Jogos e dinâmicas de identificação de sentimentos e necessidades. ▪ Rodas de conversa para compartilhamento de aflições. ▪ <i>Autofeedback</i> (dinâmica de pontos fortes e melhorias). ▪ Dinâmicas e exercícios de inteligência emocional. ▪ Dramatização e simulação de situações do cotidiano. ▪ Práticas de meditação e <i>mindfulness</i>.
III - Propósito e Carreira	Alinhar a visão de futuro profissional com o bem-estar pessoal e o legado pretendido na Educação Física.	▪ Dinâmica da Carta do Futuro. ▪ Declaração significativa de propósito de vida. ▪ Roda da vida. ▪ <i>Role-playing</i> (jogo de papéis).

Fonte: elaborado pelas autoras, 2026.

IMPLEMENTAÇÃO E VIVÊNCIAS PRÁTICAS

Para o desenvolvimento do projeto foi planejada a participação dos estudantes de duas formas:

a) Encontro do grupo: encontros presenciais quinzenais abertos à participação dos estudantes de todas as fases do curso que tivessem interesse pelo tema. Todo encontro era iniciado com cada estudante expressando a percepção de sua semana, manifestando seus sentimentos e as necessidades que foram atendidas ou não, desenvolvendo também a escuta ativa aos seus colegas. Após esta conexão inicial, seguimos para o tema programado do dia. Cada encontro contou com uma ferramenta, conforme o Quadro 2. A finalização do encontro se deu a partir do compartilhamento das percepções e aprendizagens individuais sobre a vivência.

b) Escuta individual: espaço aberto ao estudante que tivesse interesse em agendar um momento de escuta individual com a professora coordenadora do projeto, sendo um momento de abertura de espaço individualizado e seguro para acolher os sentimentos e necessidades individuais do estudante em relação às demandas pessoais e acadêmicas.

Estudantes com situações psicológicas que requeriam maior atenção eram encaminhados a um atendimento psicológico especializado, ofertado dentro da universidade.

ANÁLISE DOS RESULTADOS E VOZES DOS ESTUDANTES

A análise dos dois anos do projeto, por meio do registro dos depoimentos dos estudantes em cada fase, permite afirmar que houve uma transformação qualitativa na percepção deles sobre sua formação. Os resultados podem ser divididos em três dimensões, descritas a seguir.

1. Individual:

- aumento da autoconfiança e melhora da gestão do tempo;
- dizer “não” às demandas excessivas que prejudicam sua saúde mental sem sentir culpa por isso;
- reconhecer e nomear seus sentimentos e valores;
- compreender formas diferentes de dialogar consigo mesmo (diálogo interno);
- tomar decisões de forma consciente e ponderada, diminuindo o desconforto e a ansiedade em resolver os problemas ou conflitos de forma reativa;
- maior agilidade emocional ao lidar com situações conflituosas do dia a dia como estudante e, ao mesmo tempo, em situações pessoais (família, relacionamentos, trabalho).

2. Social:

- relações interpessoais mais positivas no ambiente acadêmico;
- formação de uma rede de apoio emocional entre os estudantes do projeto;
- identificação da forma de se comunicar com os outros e sua responsabilidade na interpretação da comunicação interpessoal;
- capacidade de vivenciar conversas profundas sobre a realidade e as necessidades de outra pessoa, colocando em prática a competência socioemocional da empatia (consciência social);

- compreensão de como fazer pedidos às outras pessoas sem esperar que elas adivinhem, e aceitar quando não atendem às suas demandas.

3. Acadêmica:

- capacidade de aplicar estratégias de comunicação não violenta em seu campo de estágio e nas relações com colegas e professores;
- identificação de seu propósito de vida e dos fatores que o influenciam, descobrindo como viver sua trajetória acadêmica de forma significativa;
- compreensão da insegurança e do medo do julgamento nas interações sociais quando se expõe em situações acadêmicas;
- planejamento das etapas futuras de sua vida acadêmica e profissional.

No Quadro 3 são apresentadas as categorias de impacto do projeto (clima acadêmico, saúde emocional, atuação acadêmica e visão de futuro) por meio de dimensões específicas de desenvolvimento e mudanças na qualidade da aprendizagem e permanência acadêmica. As falas dos acadêmicos, extraídas dos relatórios finais, evidenciam a profundidade do impacto.

QUADRO 3. AS CATEGORIAS DE IMPACTO E SEUS RESULTADOS, ILUSTRADOS PELOS DEPOIMENTOS DOS ESTUDANTES

Categoria de impacto	Evidência nos relatos dos estudantes	Percepção de valor (resultado)
Clima acadêmico	<i>“Sentimento de carinho e de que estamos sendo cuidados e não apenas cobrados.”</i> <i>“No começo senti vergonha de estar compartilhando minhas aflições com várias pessoas desconhecidas, mas no final compreendi que todas elas também estavam com o mesmo receio e até problemas parecidos”.</i> <i>“Uma das descobertas que eu tive nesse semestre são os valores que realmente importam pra mim. Antes de entrar no projeto eu não fazia ideia do que</i>	Humanização do Ensino Superior e redução do peso da graduação.

Categoria de impacto	Evidência nos relatos dos estudantes	Percepção de valor (resultado)
	<i>eu realmente era importante. E algo que eu percebi é que eu não via capacidade em mim, sempre via potencial em todos ao meu redor, e me sentia inferior às pessoas, e desde então eu comecei a me posicionar mais em determinadas situações, sem medo de errar. Uma frase que tocou bastante em mim que a prof. citou foi que aqui é o lugar de errar, ajustar e aprender, isso tem contribuído de uma forma positiva na minha vida."</i>	
Saúde Emocional	<i>"Ajudou a identificar e transformar sentimentos, trazendo maior estado de presença e bem-estar."</i> <i>"Este projeto foi o único lugar na graduação onde me perguntaram como eu estava, e não apenas o que eu sabia sobre fisiologia. Isso me deu forças para não desistir do curso nos momentos de crise."</i>	Desenvolvimento de autoconfiança e estratégias de enfrentamento da ansiedade.
Atuação acadêmica	<i>"Tive o privilégio de conhecer o projeto no primeiro semestre do curso, o que fará meus 4 anos de graduação mais leves."</i> <i>"Aprender sobre os meus 'sabotadores' mudou minha forma de dar aula no estágio. Parei de me cobrar uma perfeição impossível e passei a conectar mais com os alunos através da minha própria humanidade."</i> <i>"Quando iria apresentar o meu TCC estava muito nervosa, ansiosa, enfim estava me sentindo perdida, e lembrei de algumas conversas que tivemos em grupo. Que falava assim: 'Você é capaz, só temos que saber dominar o que às vezes nos bloqueia'. Cada vez que eu me sentia perdida com medo pensava naquelas palavras. Me ajudou bastante."</i> <i>"No dia a dia no trabalho, passei por um momento de irritação, fiquei com raiva e, a partir dos exercícios feitos no projeto, tive uma melhor decisão no calor do momento."</i>	Preparação para ser um profissional mais equilibrado e preparado para o mercado.
Visão de futuro	<i>"Comemoro tudo aquilo que conquistei... superando crenças limitantes dia após dia."</i> <i>"Um dos momentos significativos para mim foi a construção do material sobre propósito de vida. Apesar de ter que pensar muitooo, a atividade me fez perceber o que de fato é de extrema importância e o que me guia/motiva a seguir em frente, além de perceber que eu sou a principal pessoa que pode 'fazer as coisas acontecerem'."</i>	Fortalecimento do propósito e motivação para continuar na busca dos objetivos.

Fonte: elaborado pelas autoras, 2026.

Estes depoimentos reforçam que a universidade, ao acolher a vulnerabilidade, fortalece a competência técnica. Um profissional que reconhece suas fragilidades está muito mais preparado para lidar com a complexidade do ser humano que ele terá sob sua responsabilidade pedagógica ao concluir o curso de formação.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES PARA REPLICAÇÃO DA PRÁTICA

Após dois anos de implementação contínua do projeto, conclui-se que o ensino da aprendizagem socioemocional é viável e necessário nos cursos de Educação Física. A prática demonstrou que, quando o acadêmico desenvolve competências como autoconhecimento e autorregulação, ele se torna um profissional mais resiliente, ético e empático. O projeto logrou êxito em criar uma ponte entre a teoria acadêmica e a realidade emocional da prática profissional.

As principais conclusões do projeto se evidenciam nos relatos deste grupo de estudantes, indicando que:

- o autoconhecimento reduz a ansiedade em relação às demandas acadêmicas;
- ter mais consciência de seus estados emocionais auxilia na autorregulação emocional e nos relacionamentos interpessoais, percebendo o quanto a atenção plena é importante para garantir um estado de presença e sair da ansiedade;
- tal aprendizado ajuda a tomar decisões com mais calma e clareza, ponderando as situações;
- pensar em si não como vítima, mas sim como protagonista de sua vida acadêmica resulta de conhecer suas limitações e seu potencial, sabendo que o futuro depende das ações e escolhas do presente.
- a percepção das outras pessoas pode ser diferente da sua (empatia e autoempatia).
- a prática da comunicação não violenta melhora a mediação de conflitos na vida acadêmica, profissional e pessoal;
- a construção de um propósito de vida aumenta a motivação intrínseca para a conclusão do curso.

Para a replicação desta boa prática, recomenda-se:

Engajamento institucional: destacar a importância do envolvimento e encaminhamento dos professores, da gestão setorial e da comunidade acadêmica, não tratando a aprendizagem socioemocional como um projeto isolado, mas inserindo-a de forma transversal em outras disciplinas.

Ambiente de confiança: garantir o sigilo das partilhas nas rodas de conversa. O professor deve atuar como facilitador, oferecendo presença e acolhimento.

Continuidade: o desenvolvimento socioemocional não ocorre em uma oficina isolada; requer um acompanhamento longitudinal para que o estudante possa processar as mudanças em sua identidade profissional.

A Educação Física do futuro será, inevitavelmente, uma Educação Física das relações. Investir no “ser” do estudante é o melhor caminho para garantir um fazer profissional de excelência. Para isto, é essencial uma formação integral e humanista como parte integrante do projeto pedagógico de curso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, A. L. de. *et al.* Desenvolvimento de carreira para universitários: particularidades do Brasil e países do Sul Global. *In:* OSTI, A. *et al.* (org.). **Ensino Superior: mudanças e desafios na perspectiva dos estudantes.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 239-254.

CASEL. **Interactive CASEL Wheel.** 2026. Disponível em: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/#responsible>. Acesso em: 9 fev. 2026.

FLEURY, B. Do mundo VUCA ao mundo BANI: entenda essa transição. **Education Journey**, 19 jul. 2021. Disponível em: <https://blog.education-journey.com/do-mundo-vuca-ao-mundo-bani-entenda-essa-transicao/>. Acesso em: 10 fev. 2026.

DWECK, C. **Mindset: a nova psicologia do sucesso.** São Paulo: Objetiva, 2017.

HOPF, A. C. O.; SOUZA, A. P. N. Competências socioemocionais e as estratégias empregadas para seu desenvolvimento na formação profissional no Ensino Superior: uma revisão integrativa. *In:* MOSTRA INTEGRADA DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA FURB, 17., Blumenau. **Anais [...].** Blumenau: Comissão Organizadora e Executora PROEN/PROPEX. Blumenau: FURB, 2023. p. 68.

MARR, B. As top 10 habilidades para desenvolver até 2030. **Forbes**, 27 fev. 2023. Disponível em: <https://forbes.com.br/carreira/2023/02/as-top-10-habilidades-para-desenvolver-ate-2030/>. Acesso em: 13 out. 2025.

ROSENBERG, M. B. **Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos e transformar grupos e organizações.** São Paulo: Ágora, 2006.

SENA, V. O que é o “lifelong learning” e porque ele é essencial na carreira. **Exame Carreira**, 27 jul. 2021. Disponível em: <https://exame.com/carreira/o-que-e-o-lifelong-learning-e-por-que-ele-e-essencial-na-carreira/>. Acesso em: 14 out. 2025.

VALENTE, S.; ALMEIDA, L. S. Educação emocional no ensino superior: alguns elementos de reflexão sobre a sua pertinência na capacitação de futuros professores. **Revista E-Psi**, Coimbra, v. 9, n.1, p. 152-164, 2020. Disponível: <https://revistaepsi.com/wp-content/uploads/artigos/2020/Ano9-Volume1-Artigo10.pdf>. Acesso em: 8 set. 2023.

VANTROBA, E. L. Abordagens das competências socioemocionais sob enfoque legal e aplicação no ensino superior. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, v. 11, n. 2 p. 89-101, 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/aplicacao-no-ensino#:~:text=introdu%C3%87%C3%83o->. Acesso em: 8 set. 2023.

WORLD ECONOMIC FORUM. **Future of Jobs 2025**. Report 2025. Disponível em: https://reports.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2025_Press_Release_PTBR.pdf. Acesso em: 27 fev. 2

BOA PRÁTICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA SOCIAL: CONTRIBUIÇÕES DO JIU-JITSU PARA SAÚDE, INCLUSÃO E FORMAÇÃO ESPORTIVA NO INSTITUTO ARTE + SUAWE

Marcelo Paulo Tomazoni¹

Instituto Arte + Suave, Brusque/SC

INTRODUÇÃO

A prática desenvolvida pelo Instituto Arte + Suave configura-se como uma experiência de Educação Física social orientada à promoção da saúde, da inclusão, da formação humana e do desenvolvimento esportivo por meio do ensino do Jiu-Jitsu. O projeto atende prioritariamente crianças, adolescentes e jovens de 5 a 18 anos em situação de vulnerabilidade e risco social, com prioridade para estudantes da rede pública de ensino.

Atuando desde 2014 no município de Brusque/SC e região, o Instituto Arte + Suave desenvolve ações gratuitas voltadas a crianças, adolescentes, jovens e familiares, articulando práticas esportivas, educacionais e de apoio multiprofissional. Atualmente, a instituição oferta aulas de Jiu-Jitsu, defesa pessoal, inglês, reforço escolar, além de acompanhamento psicológico e fisio-terapêutico, evidenciando uma proposta de intervenção ampliada, voltada ao desenvolvimento integral dos participantes.

O Instituto possui reconhecimento de utilidade pública municipal e estadual, bem como inserção em conselhos e certificações relacionados à assistência social, aos direitos da criança e do adolescente e ao esporte. Também recebeu homenagens da Assembleia Legislativa de Santa Catarina (ALESC, 2025) e da Câmara de Vereadores de Brusque (2025), o que reforça sua relevância social e institucional ao evidenciar a contribuição prestada à comunidade por meio de ações educativas, esportivas e inclusivas.

¹ CREF 034712-G/SC. E-mail para contato: marceloptomazoni@gmail.com

Sob a perspectiva teórica, estudos sobre projetos de extensão em Jiu-Jitsu indicam que a modalidade, quando pedagogicamente organizada, pode ampliar o acesso à prática corporal, favorecer vivências de atividade física e lazer e contribuir para uma compreensão mais crítica e reflexiva dessa manifestação da cultura corporal (Rufino; Martins, 2011). Nessa direção, a experiência relatada neste estudo insere-se em uma proposta de Educação Física comprometida não apenas com o ensino técnico da modalidade, mas também com valores formativos, inclusão social e permanência qualificada dos participantes.

Ao longo de onze anos de funcionamento, a prática apresentou continuidade institucional e expansão do atendimento. Em 2025, o projeto alcançou 385 alunos distribuídos em três polos e mais de 150 famílias, evidenciando relevância social, abrangência e efetividade. Somam-se a esses dados a inclusão de alunos com transtornos do neurodesenvolvimento e a permanência continuada de aluno com deficiência auditiva, aspectos que reforçam a capacidade da prática de promover acesso, permanência e participação qualificada em contextos socialmente diversos.

Os resultados esportivos obtidos, por sua vez, não devem ser compreendidos apenas como expressão de rendimento, mas como desdobramento de um processo pedagógico contínuo, fundamentado em metodologia definida, regularidade das aulas e acompanhamento sistemático. Desse modo, a experiência apresenta forte aderência ao campo da Educação Física social e mostra-se relevante para o debate sobre boas práticas desenvolvidas em Santa Catarina.

OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

Este artigo tem como objetivo sistematizar e analisar a prática profissional de Educação Física social desenvolvida pelo Instituto Arte + Suave, com foco no ensino do Jiu-Jitsu para crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade e risco social. Busca-se evidenciar sua organização pedagógica, metodologia, seus mecanismos de acompanhamento, abrangência e resultados sociais, formativos e esportivos.

Pretende-se também demonstrar as condições que sustentam a continuidade institucional da prática e discutir seu potencial de replicação em outros estados. A justificativa para essa sistematização reside no fato de que práticas de Educação Física social exigem intencionalidade pedagógica, continuidade, acompanhamento sistemático e evidências concretas de efetividade.

No caso analisado, a experiência apresenta elementos que a tornam social e profissionalmente relevante: atendimento prioritário à rede pública; inclusão de públicos específicos; metodologia definida desde 2016; critérios de frequência e comportamento para progressão pedagógica; e resultados esportivos oficiais associados à formação humana e à permanência institucional. Dessa forma, o artigo contribui para a difusão de uma prática socioesportiva que articula inclusão, saúde, desenvolvimento esportivo e compromisso social.

DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A prática analisada insere-se no campo da Educação Física social por articular acesso à prática corporal, inclusão, formação humana, saúde e ao desenvolvimento esportivo. Este estudo dialoga com autores que compreendem o Jiu-Jitsu como prática capaz de favorecer a disciplina, o autocontrole, a convivência, a autoconfiança e a participação social quando mediada pedagogicamente. Nessa perspectiva, Meirelles (2018) assinala que a prática contribui para o bom comportamento psicossocial de crianças, favorecendo maior independência nas atividades cotidianas e mais segurança e autoconfiança nas relações sociais.

Também se considera que o fenômeno esportivo não se reduz ao rendimento, podendo integrar dimensões educativas, participativas e formativas. Assim, os resultados esportivos do projeto são entendidos como desdobramento de um processo contínuo de ensino, e não como finalidade isolada. Nessa direção, Garcia e Piekarz (2023), ao retomarem a formulação de Tubino, observam que o fenômeno esportivo pode ser compreendido em três manifestações: participação, voltada ao lazer e à ludicidade; performance ou rendimento, com

foco no alto desempenho; e educação, relacionada às práticas esportivas no contexto escolar. Tal compreensão reforça que a experiência do Instituto Arte + Suave não se restringe à lógica competitiva, mas articula formação humana, inclusão social e desenvolvimento esportivo.

A inclusão de alunos com transtornos do neurodesenvolvimento e de aluno com deficiência auditiva evidencia ainda a dimensão social e pedagógica da prática. Em perspectiva complementar, Gomes *et al.* (2022) indicam que, no caso de crianças com transtorno do espectro autista (TEA), a prática esportiva pode favorecer ganhos nos domínios motor, cognitivo e social, além de efeitos positivos sobre a qualidade de vida.

METODOLOGIA

Trata-se de relato descritivo de prática profissional em Educação Física, elaborado a partir da sistematização pedagógica do trabalho desenvolvido pelo Instituto Arte + Suave e da organização de dados institucionais sobre atendimento, permanência, inclusão e resultados esportivos.

O ingresso dos participantes ocorre por matrícula institucional, com registro de informações pessoais, educacionais e familiares. Nos casos de necessidades específicas, são considerados documentos e laudos pertinentes, a fim de subsidiar adaptações pedagógicas adequadas.

Desde 2016, a instituição orienta sua proposta pedagógica pela metodologia Rocian Gracie Jr. de Jiu-Jitsu. Conforme Gracie Jr. (2008), essa abordagem tem como finalidade produzir mudanças efetivas na vida dos praticantes, a partir da organização sistematizada dos conteúdos, da progressão pedagógica e da condução técnica do processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, a formação dos alunos é organizada em três graduações anuais, precedidas de teste específico, estando sua participação vinculada ao cumprimento de critérios pedagógicos previamente estabelecidos, com ênfase na frequência e no comportamento.

Para sistematização dos resultados, foram considerados registros de matrícula, frequência por biometria, informações lançadas em *software* de gestão escolar, progressão nas graduações, dados de inclusão e resultados esportivos oficiais. Esses elementos permitiram analisar abrangência, continuidade, efetividade e alcance social da prática.

RESULTADOS

Os resultados demonstram que a prática se consolidou como ação pedagógica continuada, estruturada e com alcance ampliado. Em 2025, o Polo 1 atendeu 300 alunos; o Polo 2 atendeu 35 alunos; e o Polo 3, 50 alunos, totalizando 385 participantes. Além disso, o projeto alcançou mais de 150 famílias.

TABELA 1. DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR POLO

Polo	Número de alunos
Sede	300
Polo 2	35
Polo 3	50
Total	385

Fonte: Instituto Arte + Suave.

Além da escala de atendimento, destacam-se como indicadores: onze anos de continuidade institucional, inclusão de aproximadamente vinte alunos com TEA diagnosticados e permanência de aluno com deficiência auditiva. Esses dados evidenciam capacidade de atendimento, permanência e inclusão.

No campo esportivo, o projeto apresentou resultados expressivos em 2025, entre eles: Campeão Sul-Americano (International Brazilian Jiu-Jitsu Federation – IBJJF); sete medalhistas no Campeonato Brasileiro Crianças (Confederação Brasileira de Jiu-Jitsu – CBJJ); Campeão Mundial (Confederação Brasileira de Jiu-Jitsu Esportivo – CBJJE); campeã dos Joguinhas Abertos

de Santa Catarina (Fesporte); dois medalhistas na Olimpíada Estudantil Catarinense (OLESC); um medalhista nos Jogos Abertos de Santa Catarina (JASC); e cinco campeões do Circuito Catarinense (Federação de Jiu-Jitsu de Santa Catarina – FJJ-SC).

TABELA 2. INDICADORES DA PRÁTICA

Indicador	Evidência	Ano
Tempo de atuação	11 anos de existência do projeto	2014-2025
Abrangência	385 alunos atendidos em 3 polos	2025
Impacto familiar	Mais de 150 famílias atendidas	2025
Inclusão	Aproximadamente 20 alunos com TEA diagnosticados e 1 aluno com deficiência auditiva	2025
Resultado esportivo	Campeão Sul-Americano – IBJJF	2025
Resultado esportivo	7 medalhistas no Brasileiro Crianças – CBJJ	2025
Resultado esportivo	Campeão Mundial Esportivo – CBJJE	2025
Resultado esportivo	Campeã dos Joguinhas Abertos de SC – Fesporte	2025
Resultado esportivo	2 medalhistas na OLESC – Fesporte	2025
Resultado esportivo	1 medalhista no JASC – Fesporte	2025
Resultado esportivo	5 campeões do Circuito Catarinense – FJJ-SC	2025

Fonte: Instituto Arte + Suave.

Estes resultados indicam que a prática não apenas promove participação e inclusão, mas também desenvolve competências técnicas, disciplina, permanência e progressão esportiva.

DISCUSSÃO

A principal força da experiência está na articulação entre acesso, inclusão, permanência, formação humana e desenvolvimento esportivo. Em vez de opor rendimento e formação, a prática demonstra que essas dimensões podem coexistir quando há planejamento pedagógico, metodologia definida e acompanhamento contínuo.

A efetividade observada decorre da combinação entre organização metodológica, critérios de progressão, acompanhamento sistemático e mediação profissional qualificada. Nessa perspectiva, a atuação do profissional de Educação Física é central para a qualidade da intervenção pedagógica, uma vez que esse profissional é habilitado para orientar, avaliar e organizar práticas corporais e atividades físicas adequadas às características dos participantes, contribuindo para a promoção da saúde e para a prevenção de agravos (Pacheco; Soares, 2016). A frequência, o comportamento e a progressão nas graduações não são apenas exigências administrativas, mas evidências do processo formativo.

A inclusão também se destaca como elemento estruturante da prática. A atenção a necessidades específicas e a possibilidade de adaptação pedagógica favorecem a permanência e a participação qualificada. Assim, o Instituto Arte + Suave se apresenta como experiência relevante de intervenção socioesportiva no campo da Educação Física social.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES PARA REPLICAÇÃO DA PRÁTICA

Conclui-se que a prática desenvolvida pelo Instituto Arte + Suave reúne relevância social, continuidade institucional, organização metodológica e efetividade pedagógica, constituindo-se como experiência significativa no campo da Educação Física social. O ensino do Jiu-Jitsu, quando estruturado por metodologia definida, acompanhamento sistemático e compromisso com

a permanência, pode produzir efeitos que extrapolam o aprendizado técnico e alcançam saúde, inclusão, convivência, disciplina, formação humana e desenvolvimento esportivo.

Os dados apresentados demonstram continuidade de onze anos, atendimento de 385 alunos em três polos, alcance de mais de 150 famílias e inclusão de públicos específicos, além de resultados esportivos oficiais expressivos. Isso evidencia inserção territorial, impacto social e consistência pedagógica.

A experiência apresenta viabilidade de replicação em outros municípios e instituições, desde que sejam preservados alguns elementos estruturantes: profissional de Educação Física qualificado, metodologia definida, organização das turmas, ambiente seguro, regularidade das aulas, acompanhamento de frequência e permanência, manutenção de registros institucionais e compromisso social com o público atendido.

Recomendam-se, para fins de replicação, a adoção de critérios objetivos de progressão pedagógica, instrumentos de monitoramento e registro, além de atenção específica aos casos que demandem adaptações pedagógicas. Também se sugere a utilização de indicadores mínimos, como número de matriculados, frequência, permanência, participação familiar, inclusão de públicos específicos e resultados formativos e esportivos.

Dessa forma, a experiência analisada evidencia uma combinação consistente entre relevância social, efetividade pedagógica, inclusão, continuidade institucional e possibilidade concreta de adaptação a outras realidades, configurando-se como referência para a Educação Física em Santa Catarina.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Manifestação de aplauso e reconhecimento ao Instituto Arte + Suave, de Brusque/SC, na pessoa de seu Coordenador Social, Marcelo Paulo Tomazoni, pelos relevantes serviços sociais, educacionais e esportivos prestados no Estado de Santa Catarina.** Florianópolis, 25 nov. 2025.

CÂMARA MUNICIPAL DE BRUSQUE. **Comenda do Mérito Associativo concedida à Associação Arte + Suave, em reconhecimento aos relevantes serviços prestados.** Brusque, 12 ago. 2025.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE JIU-JITSU. **Resultados oficiais de competições.** 2025. Disponível em: <https://www.ibjjfdb.com/ChampionshipResults/2705/PublicResults>. Acesso em: 11 mar. 2026.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE JIU-JITSU ESPORTIVO. Mundial Kids CBJJE 2025: resultados oficiais. **Sou Competidor.** 2025. Disponível em: https://soucompetidor.com.br/pt-br/eventos/resultados/p2295-mundial-kids-cbjje-2025-edicao/?tipo=1&page=5&ranking-idade_ranking=141. Acesso em: 11 mar. 2026.

CONSELHO ESTADUAL DE ESPORTE (SANTA CATARINA). **Registro nº 514/CED/2025:** certificado de registro de entidade desportiva concedido à Associação Arte + Suave. Florianópolis, 7 ago. 2025.

FEDERAÇÃO DE JIU-JITSU (SANTA CATARINA). Registros oficiais de resultados esportivos. **FJJ-SC.** Disponível em: https://fjj-sc.smoothcomp.com/pt_BR/federation/111/ranking/season/429. Acesso em: 11 mar. 2026.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE ESPORTE. Registros oficiais de resultados esportivos. **FESPORTE.** Disponível em: <https://fesporte.digital.esp.br/>. Acesso em: 11 mar. 2026.

GARCIA, Alexandre Moreira; PIEKARZ, Felipe Cuquetto. **Esporte no contexto escolar**: aspectos legais e abordagens metodológicas. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Física Escolar) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/server/api/core/bitstreams/963d8585-54f7-4047-b365-a6286e8b5286/content>. Acesso em: 11 mar. 2026.

GOMES, Tainá Raíssa dos Santos *et al.* Benefícios da prática esportiva para o desenvolvimento de crianças com transtorno do espectro autista: revisão sistemática. In: CORRÊA, F. H. *et al.* (org.). **Autismo**: reflexões e perspectivas. Ponta Grossa, Aya, 2022. p. 26-35. Disponível em: <https://ayaeditora.com.br/wp-content/uploads/2022/02/L9oC2.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2026.

GRACIE, Rocian Jr. **Apostila Exame de Faixa**. São Paulo: Biblioteca Nacional, 2008.

INSTITUTO ARTE + SUAVE. **Instituto Arte + Suave**: lutando a favor da família. Disponível em: <https://artemaissuave.com.br/sobre-nos/>. Acesso em: 11 mar. 2026.

INSTITUTO ARTE + SUAVE. **Relatórios internos, registros institucionais, histórico de atendimento e resultados esportivos**. Brusque, 2014-2025.

INTERNATIONAL BRAZILIAN JIU-JITSU FEDERATION. **Official results**. IBJJF. Disponível em: <https://www.ibjjfdb.com/ChampionshipResults/2715/PublicResults>. Acesso em: 11 mar. 2026.

MEIRELLES, Athila Martins Vaz Abascal. **Benefícios da prática do jiu-jítsu no comportamento psicossocial de crianças de 05 a 10 anos de idade na visão dos pais e/ou responsáveis**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Educação Física) – Universidade do Sul de Santa

Catarina, Palhoça, 2018. Disponível em: <https://repositorio-api.animaeducacao.com.br/server/api/core/bitstreams/45cbbf12-b705-4515-a056-70b5ff0ee01f/content>. Acesso em: 11 mar. 2026.

PACHECO, Rafael Spiller; SOARES, Maria Cecília L. B. A atuação do profissional de Educação Física em equipes multidisciplinares da saúde pública e privada. **Ensaio & Diálogos**, Rio Claro, v. 9, n. 1, p. 139-158, 2016.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; MARTINS, Carlos José. O jiu jitsu brasileiro em extensão. **Revista Ciência em Extensão**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 84-100, 2011. Disponível em: https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/462/610. Acesso em: 10 mar. 2026.

DESENVOLVIMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROGRAMA DE TREINAMENTO FÍSICO DOMICILIAR MEDIADO POR FERRAMENTAS DIGITAIS NA ATENÇÃO PRIMÁRIA À SAÚDE

Marina Isolde Constantini¹

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Lucas Leontino de Jesus Wiggers²

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Mônica Costa Silva³

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Gabriela Gorelik Valente⁴

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Cassiano Ricardo Rech⁵

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Rodrigo Sudatti Delevatti⁶

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

INTRODUÇÃO

Os benefícios da prática regular de atividade física são amplamente documentados na literatura científica e reconhecidos por organizações nacionais e internacionais (Knuth; Carvalho; Freitas, 2020). Evidências científicas demonstram seu papel na promoção de saúde, bem como na prevenção e no tratamento de doenças crônicas não transmissíveis (DCNT), incluindo doenças cardiovasculares, diabetes e alguns tipos de câncer (Brasil, 2021). Apesar dos conhecidos benefícios, uma parcela expressiva da população mundial não atinge as recomendações mínimas de atividade física em razão de diferentes determinantes individuais, sociais, culturais e ambientais, configurando-se como um problema de saúde pública (Strain *et al.*, 2024).

¹ CREF 025963-G/SC. E-mail para contato: misoldeconstantini@gmail.com

² E-mail para contato: lucasljwiggers@gmail.com

³ E-mail para contato: monicacosta725@gmail.com

⁴ E-mail para contato: gabrielavalenteef@gmail.com

⁵ E-mail para contato: cassiano.rech@ufsc.br

⁶ E-mail para contato: rsdrodrigo@hotmail.com

Diante desse cenário, a Organização Mundial da Saúde propôs o Plano de Ação Global para a Atividade Física 2018-2030 (WHO, 2018), com o objetivo de apoiar os países na formulação e no fortalecimento de políticas públicas voltadas à promoção de populações mais ativas.

No contexto brasileiro, as iniciativas públicas para ampliar o acesso das pessoas às atividades físicas concentram-se, prioritariamente, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), por meio de ações como a Política Nacional de Promoção da Saúde (Brasil, 2011) e a Política Nacional de Atenção Básica (Brasil, 2017), que reconhecem Práticas Corporais e Atividade Física como eixo estratégico de cuidado, além de iniciativas como o Programa Academia da Saúde (Brasil, 2013) e o Incentivo à Atividade Física (Brasil, 2022a).

Neste âmbito, o profissional de Educação Física, embora com presença ainda em crescimento e com disparidades geográficas, desempenha papel estratégico na concretização das diretrizes por meio de intervenções voltadas à população. Sua atuação no SUS ocorre predominantemente na Atenção Primária à Saúde (APS), reconhecida como a principal porta de entrada do sistema e coordenadora do cuidado. Nesse nível de atenção, a organização do trabalho, por meio da Estratégia Saúde da Família (ESF) e das Equipes Multiprofissionais (Brasil, 2023), orienta-se por princípios como vínculo, longitudinalidade, integralidade, territorialização e abordagem humanizada, favorecendo a construção de práticas interdisciplinares, contextualizadas, alinhadas às necessidades do território e aos objetivos em saúde (Dutra; Vieiro; Knuth, 2023; Carvalho; Nogueira, 2016).

Ainda no que se refere à atuação do profissional de Educação Física na APS, destacam-se como possibilidades a organização de grupos presenciais de atividade física (estratégia mais frequente), o aconselhamento, o apoio matricial, o acolhimento e as ações de educação em saúde (Brasil, 2022b). Contudo, a participação dos usuários nessas ações, especialmente nos grupos presenciais, pode ser limitada por diferentes obstáculos, como a distância até os locais de realização, a incompatibilidade de horários, condições climáticas e demandas relacionadas ao trabalho e à vida cotidiana, o que restringe o acesso e a adesão de parte da população (Silva *et al.*, 2020).

Diante desses desafios, torna-se relevante explorar estratégias alternativas para a promoção da atividade física. Embora o uso excessivo de tecnologias digitais esteja associado ao comportamento sedentário e a menores níveis de atividade física, observa-se um movimento recente de ressignificação dessas ferramentas no campo da saúde, intensificado a partir da pandemia de covid-19. Recursos como aplicativos para dispositivos móveis, tecnologias vestíveis, exergames e diferentes canais de comunicação entre profissionais e usuários têm sido utilizados como estratégias para apoiar, incentivar e monitorar a prática de atividade física (Bertuol *et al.*, 2023; Guimarães *et al.*, 2020; Zhang *et al.*, 2025). Contudo, ainda há lacunas na produção científica quanto à concepção, implementação e aos desdobramentos do uso dessas ferramentas em programas de atividade física, especialmente no SUS.

OBJETIVOS E JUSTIFICATIVAS

A pesquisa teve como objetivo descrever o desenvolvimento e a implementação de um programa de treinamento físico domiciliar, construído no contexto da APS e operacionalizado por meio de ferramentas digitais, bem como seus desafios e potencialidades enquanto estratégia de promoção da atividade física. Ao apresentar essa experiência, pretende-se contribuir com subsídios teórico-práticos que possam apoiar outros profissionais na elaboração de iniciativas semelhantes, favorecendo a antecipação e a superação de obstáculos, além da potencialização de resultados positivos em contextos similares.

O estudo justifica-se por sua relevância social ao possibilitar a prática de atividade física, com seus reconhecidos benefícios, a uma população que, muitas vezes, depende dos serviços públicos de saúde e não dispõe de outras oportunidades para tal. Ademais, a atuação do profissional de Educação Física na APS ainda carece de documentos norteadores e de iniciativas detalhadamente documentadas.

A proposta do programa dialoga com tendências contemporâneas apontadas pelo American College of Sports Medicine (ACSM, 2026), como a crescente adoção de treinamentos em domicílio, aulas on-line e aplicativos voltados à prática de exercícios, bem como exercícios com peso corporal ou poucos

instrumentos. Assim, o programa de treinamento físico apresenta-se como uma estratégia alinhada às transformações atuais do campo da atividade física e da saúde, com potencial de adaptação e aplicação em diferentes cenários.

Por fim, o programa foi desenvolvido e implementado no âmbito da tríade ensino, pesquisa e extensão do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Família da Universidade Federal de Santa Catarina (REMULTISF/UFSC). Trata-se de um curso de pós-graduação lato sensu em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde de Florianópolis, que envolve treze categorias profissionais, entre elas, a Educação Física. O REMULTISF/UFSC fundamenta-se na formação em serviço no cotidiano do SUS e da ESF, possibilitando que os processos formativos extrapolem a transmissão de conhecimentos teóricos, promovendo a produção de saberes a partir da realidade dos serviços e a construção de intervenções inovadoras, contextualizadas e socialmente relevantes (Universidade Federal de Santa Catarina, 2026).

DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS

CONTEXTUALIZAÇÃO

Devido à ampla distribuição geográfica da doença covid-19 em 2020, foram adotadas medidas de contenção, entre elas a suspensão das atividades presenciais e a recomendação do isolamento social. Nesse contexto, diversos serviços precisaram reorganizar seus processos de trabalho, incluindo as ações desenvolvidas na APS e por seus profissionais.

Assim, o programa a ser descrito foi desenvolvido por profissionais de Educação Física, integrantes da REMULTISF/UFSC, sendo quatro residentes pós-graduandos, dois tutores pesquisadores universitários e uma preceptora, profissional vinculada à Prefeitura de Florianópolis, como alternativa para assegurar a continuidade do cuidado e a manutenção dos benefícios da atividade física conquistados presencialmente. A iniciativa perdurou por 16 meses, entre abril de 2020 e julho de 2021, no âmbito domiciliar e por meio de tecnologias digitais.

IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA

Primeiramente, realizou-se o levantamento dos participantes dos grupos presenciais de atividade física das UBS contempladas, a partir das informações disponíveis nos cadastros da UBS. Então, contataram-se os integrantes dos referidos grupos por meio de ligações telefônicas individuais, nas quais foram apresentados o contexto do momento e a abordagem adotada pelos profissionais, identificando-se as pessoas interessadas na continuidade das atividades. Dos 102 indivíduos que participavam das atividades presenciais, foi possível contactar 65 (62,5%). Destes, 47 (71,4%) aceitaram o novo formato. Entre os principais motivos para a não adesão dos demais destacaram-se a impossibilidade de contato devido a cadastros desatualizados, a ausência de telefone celular ou do aplicativo necessário, dificuldades de leitura e interpretação, baixo letramento digital e vulnerabilidade social.

Para aqueles que demonstraram interesse em participar no novo formato, foi aplicada uma anamnese criada pelos profissionais sobre cinco aspectos:

- **condições sociodemográficas**, abordando idade, sexo, raça/cor, estado civil, escolaridade, ocupação atual, quantidade de filhos, nível econômico;
- **condições de saúde**, envolvendo a existência de doenças crônicas autorreferidas diagnosticadas por profissionais da saúde, o uso de tabaco e dificuldade na realização de atividade física devido ao estado de saúde atual;
- **qualidade de vida**, usando as duas primeiras questões do WHOQOL-BREF, desenvolvido pela OMS (1995) e validado para a população brasileira;
- **sintomas depressivos**, aplicando a versão Patient Health Questionnaire (PHQ-2) oriunda da versão em português PHQ-9, traduzida e adaptada para o Brasil pela Pfizer;
- **motivações, barreiras e facilitadores** na prática de atividade física, com questões abertas e fechadas.

Após essas duas primeiras etapas, o número de telefone de cada participante foi adicionado aos respectivos grupos no WhatsApp. A partir dos três grupos presenciais previamente existentes e com os mesmos integrantes, foram constituídos três virtuais, a saber: (1) Alongamento; (2) Treinamento Combinado – ambos da UBS 1 e que deram continuidade às modalidades anteriormente realizadas presencialmente; e (3) Treinamento Combinado (UBS 2), no qual a modalidade presencial de caminhada foi substituída por exercícios que pudessem ser executados no contexto domiciliar.

Com todos os participantes já inclusos, foi enviado um vídeo introdutório a fim de apresentar a proposta do grupo virtual, fornecer orientações gerais para a realização segura de atividade física em casa, reforçar os benefícios da prática regular, pontuar as medidas de proteção contra a covid-19 e divulgar informações relacionadas ao funcionamento dos serviços de saúde. O primeiro mês do programa foi destinado a estas atividades iniciais.

INTERVENÇÕES DO PROGRAMA

As intervenções do programa foram organizadas em quatro ações principais: (1) treinamento físico; (2) monitoramento; (3) ações motivacionais; e (4) avaliação de desfechos. Essas ações foram distribuídas em ciclos de 30 dias. Nem todas as ações foram realizadas em todos os ciclos mensais – apesar de estarem na maioria –, sendo a implementação definida de acordo com as demandas identificadas no decorrer do programa.

Treinamento físico

No início de cada mês, realizava-se a principal ação do programa: o envio do treinamento físico prescrito pelos profissionais, no formato de vídeo previamente filmado e editado, contendo orientações e demonstrações dos exercícios. Após o envio, recomendava-se a realização da sessão de treinamento duas a três vezes por semana, preferencialmente em dias alternados, até o final do mês. Cada vídeo recebia a identificação do mês correspondente (Figura 1).

FIGURA 1. CAPA DOS VÍDEOS DE TREINAMENTO FÍSICO ENVIADOS AOS GRUPOS

Fonte: elaborado pelos autores.

Esses vídeos eram estruturados conforme o Quadro 1. Os exercícios prescritos foram planejados para serem simples e se parecerem o máximo possível com os realizados presencialmente, utilizando materiais e estruturas domiciliares, com o objetivo de favorecer a segurança, a adesão e aderência dos participantes.

QUADRO 1. ESTRUTURA DOS VÍDEOS DO TREINAMENTO FÍSICO

Momento do vídeo	Conteúdo abordado
Mensagens iniciais	Informações sobre os serviços da UBS ou do programa.
Aquecimento corporal	Movimentos das principais articulações.
Parte principal (Grupos de Treinamento Combinado)	Execução dos exercícios com a quantidade específica de séries e repetições, cuidados necessários, musculaturas envolvidas e sincronização com a respiração.
Parte principal (Grupo de Alongamento)	Posturas de alongamento estático ou dinâmico, cuidados necessários e musculaturas envolvidas, associados a modalidades alternativas.
Volta à calma (Grupos de Treinamento Combinado)	Alongamentos gerais, respiração diafragmática e meditação.
Volta à calma (Grupo de Alongamento)	Respiração diafragmática e meditação.

Fonte: elaborado pelos autores.

A parte central dos Grupos de Treinamento Combinado envolvia, em média, seis exercícios de força e dois aeróbicos. Ao longo do programa, os vídeos foram produzidos em diferentes formatos. Inicialmente, as gravações eram realizadas na posição horizontal e consistiam apenas na demonstração e orientação de cada exercício. Posteriormente, os vídeos passaram a ser gravados ainda na horizontal, porém com a instrutora executando todas as repetições, possibilitando que os participantes acompanhassem o treino de forma simultânea, sem a necessidade de pausas. Por fim, as gravações passaram a ser feitas na posição vertical, adequando-se ao layout predominante dos smartphones, o que ampliou a visualização da imagem e permitiu o acompanhamento integral da sessão.

No Grupo de Alongamento, a prescrição inicial envolvia entre quinze e vinte exercícios de alongamento. Contudo, ao longo dos meses foram incorporadas diferentes modalidades que contemplavam alongamentos, incluindo Yoga, Tai Chi Chuan e Qi Gong, passando a denominar-se Grupo de Alongamento/Práticas Corporais. Essa mudança teve como objetivo estimular a dinamicidade da prática, aumentar a motivação dos participantes e trabalhar outras capacidades físicas. O formato dos vídeos seguiu o mesmo adotado nos Grupos de Treinamento Combinado. Além disso, durante os primeiros oito meses do programa, a prescrição dos exercícios foi disponibilizada, além dos vídeos, em formato escrito (PDF) para todos os grupos, atendendo aos participantes que preferiam essa modalidade de acompanhamento.

Nos últimos quatro meses do programa, foram adicionadas aulas on-line síncronas, por meio do aplicativo Messenger, duas vezes ao mês, na primeira e na terceira semana, utilizando os mesmos exercícios dos vídeos. Para viabilizar essa estratégia, foi disponibilizado um vídeo explicativo adicional, com orientações para acesso à plataforma. As aulas síncronas permitiram a visualizar e corrigir os participantes, esclarecer dúvidas, fortalecer o vínculo e a socialização.

Ao longo do programa, novos integrantes foram inseridos a partir do encaminhamento das equipes, os quais não participavam previamente dos grupos presenciais, mas demonstravam interesse em integrar-se a grupos de

atividade física. Após conversa inicial e aplicação da anamnese, avaliavam-se o interesse e a aptidão física desses participantes para acompanhar os grupos em andamento.

Monitoramento do treinamento físico

A segunda ação do programa destinava-se a monitorar a carga do treinamento, as percepções, opiniões, sugestões e preferências dos participantes sobre os exercícios, bem como possíveis dores e desconfortos. Essa ação acontecia no fim de cada mês, após o treinamento correspondente.

Para monitorar a carga interna de treinamento foi quantificada a intensidade geral dos exercícios, inicialmente por meio da Percepção Subjetiva de Esforço (PSE) de Borg. A resposta deveria corresponder aos esforços respiratórios e musculares do treinamento do mês inteiro dos Grupos de Treinamento Combinado.

O monitoramento referente ao prazer ou desprazer do treino do mês, nos três grupos, foi realizado pela aplicação da escala de Valência Afetiva (VA), proposta por Hardy e Rejeski (1989). A escala quantifica de -5 a +5, correspondendo respectivamente ao sentimento “muito bom” e “muito ruim” durante o exercício físico, sendo o neutro. O Grupo de Alongamento/Práticas Corporais respondia apenas a essa escala.

A princípio o contato para coletar essas informações dava-se por ligações telefônicas individuais. Contudo, optou-se pela troca do método, com o envio de um vídeo explicativo sobre a PSE nos grupos, solicitando que as respostas e eventuais dúvidas fossem encaminhadas diretamente pelo aplicativo de



mensagens instantâneas. A partir das respostas obtidas, os profissionais responsáveis prescreviam o treinamento do mês subsequente, com ajustes na carga externa, garantindo a continuidade do ciclo do programa. Para acessar os materiais suplementares, incluindo escalas, formulários e vídeos utilizados, basta escanear o QR Code.

Ações Motivacionais

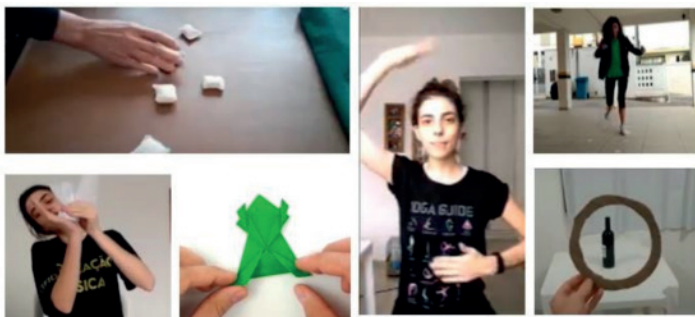
Uma vez que a pandemia se prolongava e consequentemente o programa também, foram adicionadas estratégias motivacionais aos grupos. Desta forma, na segunda semana de cada mês, eram enviados vídeos que abordassem educação em saúde em relação aos benefícios da atividade física. Quando possível, outras categorias profissionais colaboravam salientando os benefícios de diferentes hábitos saudáveis. Na terceira semana eram enviados vídeos de desafios lúdicos, que envolviam a construção do próprio brinquedo com materiais reciclados.

A maioria dos vídeos era produzida pelos profissionais, e alguns foram obtidos na internet. Seus temas estão representados no Quadro 2, e na Figura 2 constam algumas capturas dos vídeos de desafios lúdicos.

QUADRO 2. TEMAS DAS AÇÕES MOTIVACIONAIS

Nº	Educação em Saúde	Desafios lúdicos
1	Benefícios do exercício físico	Argolas de papelão e alvo
2	Exercício físico e capacidades funcionais	Jogo das 5 marías com pedras
3	Exercício físico e respiração	Bilboquê com garrafa PET
4	A importância do monitoramento e avaliação do exercício físico	Peteca com jornal e sacola plástica
5	Exercício físico e sintomas depressivos	Sem envio
6	Exercício físicos e qualidade do sono + Higienização do sono (participação de profissional de odontologia)	Boliche com papel higiênico
7	Hábitos alimentares (participação de profissional de nutrição)	Equilíbrio com papel higiênico
8	Exercício físico e imunidade (incentivo à vacinação)	Atividade de dupla tarefa
9	Exercício físico no inverno e a importância do aquecimento	Amarelinha no azulejo
10	Diferença entre atividade física e exercício físico	Dobraduras e origamis
11	Seis dicas sobre atividade física e comportamento sedentário da OMS	Desafios cognitivos

Fonte: elaborado pelos autores.

FIGURA 2. CAPTURAS DOS VÍDEOS DE DESAFIOS LÚDICOS

Fonte: elaborado pelos autores.

Avaliação dos desfechos de saúde

Por fim, foi incluída uma avaliação de desfechos de saúde com o objetivo de possibilitar a comparação dos resultados ao longo do programa. A avaliação contemplou condições de saúde, qualidade de vida e sintomas depressivos, utilizando os mesmos questionários aplicados na anamnese inicial. Essa etapa foi realizada no 4º, no 8º, no 12º e no 16º mês após o início do programa, totalizando cinco momentos avaliativos. Desses, os quatro primeiros foram conduzidos por ligações telefônicas individuais, enquanto a avaliação final foi feita por meio do Google Forms (disponível no QR Code anterior).

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES PARA REPLICAÇÃO DA PRÁTICA

O programa de treinamento físico domiciliar mediado por ferramentas digitais configura-se como um produto e serviço inovador no âmbito da APS, ao ampliar as possibilidades de ofertar ações de promoção da atividade física para além do modelo tradicional presencial. Embora tenha sido desenvolvido em um contexto de isolamento social imposto pela pandemia de covid-19, sua aplicação não se restringe a esse cenário, apresentando potencial para responder a outras demandas da APS, como dificuldades de deslocamento, limitação de horários e necessidade de maior flexibilidade na organização do cuidado.

No contexto apresentado, o programa mostrou-se uma alternativa para a manutenção do cuidado em saúde. Suas potencialidades – como ampliação do acesso, continuidade das ações, estímulo à autonomia dos participantes e desenvolvimento de novas competências profissionais – mostraram-se superiores às limitações, relacionadas principalmente ao conhecimento inicial para gravação, edição e envio dos materiais por parte dos profissionais, bem como ao uso das ferramentas digitais pelos participantes.

Quanto à replicação da prática, destaca-se a flexibilidade do programa, que permite tanto sua implementação integral quanto adaptações conforme as necessidades, os recursos e características de cada território. A incorporação de novas ações pode ainda contribuir para o aprimoramento da estratégia.

Por fim, ressalta-se como diferencial sua construção a partir da aproximação entre teoria e prática, articulando conhecimentos acadêmicos, formação em serviço e demandas do território. Essa integração fortalece a proposta e favorece intervenções contextualizadas, sustentáveis e socialmente relevantes, com potencial para qualificar as ações de promoção da atividade física no SUS.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE. **ACSM Fitness Trends**. Indianapolis, 2026. Disponível em: <https://acsm.org/education-resources/trending-topics-resources/acsm-fitness-trends/>. Acesso em: 4 fev. 2026.

BERTUOL, C. *et al.* Use of electronic devices in leisure time modifies the prevalence and factors associated with sedentary behavior derived exclusively from excessive television viewing among Brazilian adults. **BMC Public Health**, London, v. 23, n. 1, p. 1602, 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Promoção da Saúde. **Guia de Atividade Física para a População Brasileira**, Brasília, DF, 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 115, de 15 de maio de 2022. Institui o incentivo financeiro federal de custeio para ações de atividade física na Atenção Primária à Saúde. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2022a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Especializada à Saúde. Portaria nº 15, de 7 de janeiro de 2022. Altera procedimentos na Tabela de Procedimentos, Medicamentos, Órteses, Próteses e Materiais Especiais do Sistema Único de Saúde – SUS (SIGTAP). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2022b.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS)**: revisão da Portaria MS/GM nº 528, de 16 de março de 2011. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Política Nacional de Atenção Básica**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 2.681, de 7 de novembro de 2013. Redefine o Programa Academia da Saúde, instituído pela Portaria nº 719/GM/MS, de 7 de abril de 2011. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2013.

BRASIL, Ministério da Saúde. Portaria GM/MS nº 635, de 22 de maio de 2023. Institui, define e cria incentivo financeiro federal de implantação, custeio e desempenho para as modalidades de equipes Multiprofissionais na Atenção Primária à Saúde. Brasília. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2023.

CARVALHO, F. F. B.; NOGUEIRA, J. A. D. Práticas corporais e atividades físicas na perspectiva da Promoção da Saúde na Atenção Básica. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 6, p. 1829-1838, 2016.

DUTRA, R. P.; VIERO, V. S. F.; KNUTH, A. G. Inserção de profissionais de educação física no Sistema Único de Saúde: análise temporal (2007-2021). **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, Pelotas, v. 28, p. 1-9, 2023.

GUIMARÃES, J. A. C. *et al.* Estudo transversal sobre uso de ferramentas virtuais para orientar a atividade física durante a COVID-19. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, Pelotas, v. 25, p. 1-8, 2020.

HARDY, C. J.; REJESKI, W. J. Not what, but how one feels: the measurement of affect during exercise. **Journal of Sport and Exercise Psychology**, Champaign, v. 11, n. 3, 1989.

KNUTH, A. G.; CARVALHO, F. F. B.; FREITAS, D. D. Discursos de instituições de saúde brasileiras sobre atividade física no início da pandemia de COVID-19. **Revista Brasileira de Atividade Física Saúde**, Pelotas, v. 25, p. 1-9, 2020.

SILVA, C, R. M. *et al.* Perception of barriers and facilitators for users to participate in physical activity programs. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 4, e00081019, 2020.

STRAIN, T. *et al.* National, regional, and global trends in insufficient physical activity among adults from 2000 to 2022: a pooled analysis of 507 population-based surveys with 5·7 million participants. **The Lancet Global Health**, London, v.12, n. 8, 2024.

THE WORLD HEALTH ORGANIZATION QUALITY OF LIFE ASSESSMENT (WHOQOL): position paper from the World Health Organization. **Social Science & Medicine**, Oxford, v. 41, n. 10, p. 1403-1409, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Programa – **Residência Multiprofissional em Saúde da Família (REMULTISF)**. Florianópolis: UFSC, 2025. Disponível em: <https://remultisf.ufsc.br/programa/>. Acesso em: 4 fev. 2026.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Global action plan on physical activity 2018-2030: more active people for a healthier world**. Geneva: WHO, 2018. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789241514187>. Acesso em: 20 maio 2026.

ZHANG, Y. *et al.* Effectiveness of Digital Health Interventions on Sedentary Behavior Among Patients With Chronic Diseases: Systematic Review and Meta-Analysis. **JMIR Mhealth Uhealth**, Toronto, v. 13, n. 24, e59943, 2025. DOI: 10.2196/59943.

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ORGANIZAÇÃO DE GINCANAS ESCOLARES

Igor Pereira Marques¹

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Ana Flávia Backes²

Secretaria do Estado de Educação de Santa Catarina (SED/SC)

Jaqueline da Silva³

Instituto Superior e Centro Educacional Luterano Bom Jesus (IELUSC)

Allana Alencar⁴

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Elisa Dell'Antonio⁵

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

INTRODUÇÃO E OBJETIVO

As gincanas escolares podem ser compreendidas como eventos organizados a partir da realização de jogos, provas e desafios individuais e coletivos, geralmente representados por equipes, orientados por regras previamente definidas e por um tempo determinado de execução. No contexto escolar, essas atividades constituem uma forma específica de organização de práticas pedagógicas que mobilizam diferentes modos de participação dos estudantes, professores e gestores (Silva; Backes; Alencar, 2023).

Na Educação Física (EF), as gincanas frequentemente articulam conhecimentos e atividades relacionadas às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, sobretudo os jogos e brincadeiras, às regras que as organizam, aos contextos culturais em que se constituem e aos modos de participação

¹ CREF 041276-G/SC. E-mail para contato: prof.igorpereiram@gmail.com

² CREF 018905-G/SC. E-mail para contato: anafbackes@hotmail.com

³ CREF 019397-G/SC. E-mail para contato: jaquelines913@gmail.com

⁴ CREF 034006-G/SC. E-mail para contato: allanaa.alencar@gmail.com

⁵ CREF 015182-G/SC. E-mail para contato: elisa.antonio@udesc.br

que envolvem a cooperação, o respeito e a inclusão (Freire; Venâncio, 2005; Alencar; Schmitt; Pereira, 2024). A organização dessas atividades requer, portanto, o planejamento, a definição de critérios de participação, a distribuição de tarefas e o acompanhamento das provas pelos professores, configurando-se como uma prática pedagógica intencionalmente estruturada que mobiliza toda a comunidade escolar (Cavallari; Zacharias, 2008).

Nesse processo, a atuação de professores abrange um conjunto de ações relacionadas ao planejamento, à organização e à condução das atividades, ações que vão desde a definição de objetivos educacionais condizentes com os jogos e brincadeiras adequados à faixa etária dos estudantes até a estruturação de propostas que considerem o tempo, os espaços e os materiais necessários e disponíveis para o desenvolvimento das provas (Coutinho, 2016). A realização de eventos dessa natureza também requer articulação com a equipe pedagógica e administrativa, bem como a definição de procedimentos para condução e organização segura das atividades e das equipes participantes (Greenwell, 2019; Silva; Backes; Alencar, 2023).

A participação recorrente de professores de EF no planejamento e na organização de gincanas escolares pode ser compreendida a partir da relação entre a natureza dessas atividades e os conhecimentos específicos que estruturam a área. Em geral, as gincanas são compostas por jogos, brincadeiras, desafios e provas que integram o conjunto de práticas corporais frequentemente abordadas nas aulas de EF, dialogando diretamente com os conteúdos, métodos e objetivos pedagógicos previstos por esse componente curricular (Poit, 2004). A formação inicial desses professores contempla conhecimentos relacionados à pedagogia do jogo, à organização e mediação de práticas corporais educativas, recreativas, rítmicas, esportivas e de lazer que possibilitem construir e ampliar, intencionalmente, a compreensão e a vivência acerca da cultura corporal de movimento (Silva *et al.*, 2022). O processo formativo envolve, geralmente, componentes curriculares voltados ao ensino do planejamento, organização, execução e avaliação de eventos no ambiente escolar, considerando a gestão de recursos, a definição de tarefas e a articulação entre os estudantes, os demais professores e a gestão escolar.

A realização da gincana demanda processos de análise e avaliação das atividades desenvolvidas, permitindo examinar as condições de organização, as formas de participação e os limites e possibilidades da realização de eventos no contexto da escola. Nesse sentido, este estudo tem como objetivo relatar a experiência pedagógica de professores de EF no processo de planejamento, organização e desenvolvimento de uma gincana escolar com as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola do município de Florianópolis.

METODOLOGIA

Este estudo qualitativo, de caráter descritivo, configura-se como um relato de experiência e tem como objetivo apresentar os processos de planejamento, organização e desenvolvimento de uma gincana escolar por professores de EF escolar. A descrição das etapas busca socializar a experiência vivenciada, possibilitando que ela contribua como referência para outras práticas pedagógicas no contexto da EF escolar. Cabe destacar que o evento aqui relatado foi inicialmente concebido como uma ação pedagógica da escola, não tendo sido planejado, *a priori*, como atividade de investigação acadêmica.

A experiência foi realizada em uma instituição educativa privada localizada no município de Florianópolis. A escola, com aproximadamente quarenta anos de funcionamento, atende cerca de quatrocentos estudantes e oferece turmas que vão do berçário ao 9º ano do Ensino Fundamental.

A organização do evento foi conduzida por um coordenador, em parceria com dois professores de EF da instituição. Embora o local e as datas do evento estivessem previamente definidos no início do ano no calendário letivo, destaca-se que a primeira reunião de planejamento, que teve como objetivo discutir as melhores estratégias de utilização do espaço físico e do tempo disponível para as atividades, ocorreu dois meses antes da data prevista para o evento.

A realização da gincana demandou a mobilização de diferentes recursos físicos, humanos, materiais e financeiros, os quais se fizeram fundamentais para garantir o desenvolvimento adequado das atividades e possibilitar a participação segura e organizada dos estudantes ao longo do evento. A coordenação geral ficou a cargo de um coordenador pedagógico, responsável por supervisionar

o planejamento, definir diretrizes organizacionais e acompanhar todas as etapas do evento. Os professores de EF atuaram na concepção e estruturação das provas, definindo regras, critérios de pontuação, organização das equipes, supervisão e realização das atividades, além de colaborar na organização dos espaços e na avaliação geral do evento. Dez professores de diferentes componentes curriculares e regentes de turma acompanharam os estudantes durante as provas, auxiliando na organização das equipes, incentivando a participação e contribuindo para a condução das atividades. Monitores ofereceram apoio operacional na organização dos materiais, na orientação dos deslocamentos e na execução das tarefas necessárias ao andamento das provas.

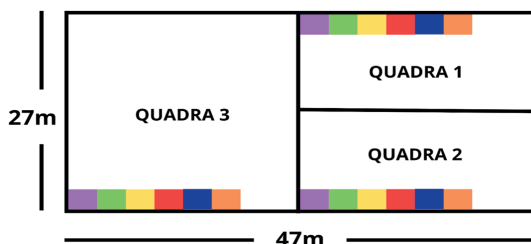
A escola viabilizou a contratação de profissionais responsáveis pelo controle de acesso e pela segurança do espaço, uma vez que a gincana foi realizada em uma arena de futebol *society* situada no mesmo bairro da instituição, a aproximadamente um quilômetro de distância. Diferentes espaços da arena foram utilizados, bem como materiais pedagógicos e objetos necessários à execução das atividades propostas.

Os recursos financeiros foram administrados pela própria escola e destinados principalmente à aquisição ou reposição de materiais, ao aluguel da arena, à contratação de profissionais de segurança e à organização geral do evento. Em relação aos recursos materiais, foram utilizados trinta cones, quinze coletes, 28 arcos, vinte bambolês, três cordas, cinco bastões, cinquenta balões, trinta cadeiras, duas caixas de som, quatro microfones, quatro bolas de futebol, duas traves pequenas, quatro bolas de voleibol e dez bolas de borracha. Todos esses materiais pertenciam ao acervo da escola e foram transportados para o local do evento com dois dias de antecedência.

Considerando a necessidade de garantir dinamicidade às atividades e ampliar as possibilidades de participação, as equipes foram distribuídas estrategicamente em três ambientes distintos e devidamente identificados (Figura 1). Em cada uma das quadras foram demarcados seis espaços com dimensões aproximadas de três metros por três metros. A organização das equipes foi realizada por meio de um sistema de cores, a fim de facilitar a identificação dos grupos ao longo das atividades (amarela, azul, laranja, roxa, verde e vermelha), e cada estudante utilizou uma camiseta correspondente à cor da sua equipe. Cabe destacar que o custo da vestimenta foi incluído na

taxa de matrícula cobrada no início do ano letivo, o que garantiu que todos os estudantes tivessem acesso à camiseta de sua respectiva equipe, contribuindo para a identificação visual dos grupos e para a segurança do evento.

FIGURA 1. ILUSTRAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO



Fonte: elaborada pelos autores, 2026.

Participaram do evento dez turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, envolvendo estudantes entre 6 e 10 anos de idade, totalizando cerca de 240 participantes. Para promover uma disputa mais equilibrada e favorecer a socialização, cada equipe foi composta por estudantes de diferentes idades distribuídos entre o 1º e o 5º ano do Ensino Fundamental. Para evitar desproporção entre as equipes, os professores regentes e de EF realizaram uma análise considerando aspectos físicos, sociais, técnicos e motores, buscando compor grupos com características relativamente equilibradas. Apesar dessa organização interséries, a participação nas provas respeitou a faixa etária dos estudantes, de modo que cada um competia em atividades destinadas ao seu grupo de idade (1º e 2º anos; 3º e 4º anos; e 5º ano).

No espaço da arena, cada professor assumiu a condução das atividades em uma quadra específica. O coordenador permaneceu responsável pelo espaço destinado ao futebol, enquanto os dois professores de EF conduziram as demais atividades nas quadras 1 e 2. Para cada uma dessas quadras, bem como para cada dia de realização do evento, ocorrido no período vespertino ao longo de dois dias, foi elaborado um cronograma de atividades que incluiu momentos comuns a todos os participantes, como o cerimonial de abertura, os intervalos para lanche e a premiação final (Quadro 1).

QUADRO 1. CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DA GINCANA ESCOLAR

Horário	1º dia	2º dia
13h-13h30	Recepção dos alunos e organização das equipes em quadra pelos professores	Chegada dos alunos e organização das equipes em quadra pelos professores
13h30-14h	Cerimônia de abertura	Q1 (Prof. A): Circuito de provas/4º e 5º ano Q2 (Prof. B): Circuito de provas/1º ano Q3 (Prof. C): Futebol/2º e 3º ano
14h-15h	Q1 (Prof. A): Circuito de provas/1º ano Q2 (Prof. B): Circuito de provas/2º e 3º ano Q3 (Prof. C): Futebol/4º e 5º ano	Q1 (Prof. A): Circuito de provas/2º e 3º ano Q2 (Prof. B): Circuito de provas/4º e 5º ano Q3 (Prof. C): Futebol/1º ano
15h-15h30	Intervalo	Intervalo
15h30-16h	Q1 (Prof. A): Circuito de provas/1º ano Q2 (Prof. B): Circuito de provas/2º e 3º ano Q3 (Prof. C): Futebol/4º e 5º ano	Q1 (Prof. A): Circuito de provas/2º e 3º ano Q2 (Prof. B): Circuito de provas/4º e 5º ano Q3 (Prof. C): Futebol/1º ano
16h-17h	Q1 (Prof. A): Circuito de provas/4º e 5º ano Q2 (Prof. B): Circuito de provas/1º ano Q3 (Prof. C): Futebol/2º e 3º ano	Organização dos alunos na Q1 para premiação Cerimônia de premiação Organização dos alunos para saída
17h-17h15	Organização dos alunos para saída	Saída dos alunos
17h15	Saída dos alunos	—

Legenda: Q1 = Quadra 1; Q2 = Quadra 2; Q3 = Quadra 3.

Fonte: elaborado pelos autores, 2026.

DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS

No decorrer da gincana, diversas demandas organizacionais foram executadas para além da condução das atividades previstas. Objetivando uma visualização melhor dos procedimentos adotados e das etapas do evento, serão descritos os jogos e as atividades realizadas. No início das atividades, tanto no primeiro quanto no segundo dia, os estudantes chegavam ao local acompanhados de seus pais e/ou responsáveis e, na entrada da arena, eram recebidos pela coordenadora pedagógica dos anos iniciais, juntamente com o segurança responsável pelo controle de acesso e pela orientação inicial das famílias. Após esse momento, os alunos eram direcionados até a quadra e aguardavam os colegas para o início formal das atividades.

No primeiro dia foi realizada a cerimônia de abertura do evento, iniciada com uma fala da diretora da escola, que agradeceu a presença das famílias e destacou a importância daquele momento de convivência, integração e participação coletiva. Em seguida, foi executado o Hino Nacional, ocasião em que um estudante de cada equipe foi convidado a auxiliar no posicionamento das bandeiras do município, do estado e do país. Posteriormente, cada equipe realizou a apresentação da sua bandeira e do grito de guerra criado pela equipe com o apoio dos professores regentes de turma.

Em ambos os dias da gincana foram previstos intervalos para alimentação. Para isso, foi instalada uma lona entre as três quadras, criando um espaço comum destinado ao lanche dos estudantes. Essa organização permitiu manter a proximidade entre as equipes e contribuiu para preservar a organização e a limpeza do ambiente antes da retomada das atividades. O lanche poderia ser levado de casa ou adquirido na cantina da própria arena, que disponibilizava diferentes opções de alimentos e bebidas. Os estudantes que optassem por adquirir o lanche no local eram orientados a comprar antecipadamente uma ficha logo na chegada ao evento, reduzindo a formação de filas e contribuindo para a fluidez da logística do evento.

Para o planejamento das provas que compuseram a gincana foram consideradas, principalmente, as orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), bem como as sugestões e experiências prévias dos professores da escola. O Quadro 2 apresenta os jogos e brincadeiras desenvolvidos com as turmas do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, considerando as habilidades previstas pela BNCC para essa unidade temática.

QUADRO 2. JOGOS E BRINCADEIRAS DESENVOLVIDOS NAS QUADRAS 1 E 2 COM AS TURMAS DO 1º E 2º ANO DE ACORDO COM HABILIDADES DA BNCC

Atividade e descrição	Materiais e tempo	Habilidade da BNCC
Acerte o alvo: arremessos de bola em bambolês suspensos com pontuações diferenciadas por cores; a pontuação é registrada pelas professoras mediadoras.	Bambolês e bolas; 20-25min.	Experimentar e aperfeiçoar diferentes formas de arremesso e controle de objetos em jogos e brincadeiras.
Não deixe a bola cair: trocas de passes em duplas com o objetivo de manter a bola no ar.	Doze bolas e cordas; 5-10min.	
Derrubando o picolé: disputa em duplas para derrubar a bola apoiada no cone do adversário utilizando espaguete.	Doze bolas, cones e espaguete; 10-15min.	
Dança dos cones: deslocamento ao redor de cones ao som de música; quando o som é interrompido, deve-se pegar um cone, sendo eliminado quem ficar sem um.	Dezoito cones e aparelho de som; 10-15min.	Explorar deslocamentos e mudanças de direção em jogos e brincadeiras.
Corrida dos animais: circuito com diferentes obstáculos realizado por meio da imitação de animais.	Escada de agilidade, túnel e cones; 5-10min.	
Pega colete: disputa entre equipes para retirar a fita presa ao quadril dos adversários sem perder a própria.	Trinta fitas (TNT); 5-10min.	Participar de jogos que envolvam perseguição, estratégia e cooperação.
Salto em distância: realização de saltos buscando alcançar distâncias progressivamente maiores.	Cordas; 15-20min.	Experimentar saltos e impulsões em atividades lúdicas e desafios motores.
Atravessando os obstáculos às cegas: percurso em circuito com obstáculos realizado em duplas, sendo um integrante vendado e o outro responsável pela orientação.	Dezesseis cones e vendas; 10-15min.	Desenvolver percepção corporal e orientação espacial em jogos cooperativos.
Cabo de força: equipes posicionadas em lados opostos puxam a corda até levar a marca central para o próprio campo.	Corda; 10-15min.	Participar de jogos coletivos que envolvam cooperação e estratégia.
Prova do bambolê: em círculo e de mãos dadas, o bambolê deve ser passado entre os integrantes sem soltar as mãos.	Bambolês e corda; 10-15min.	Participar de jogos cooperativos que envolvam coordenação e organização coletiva.
Prova do túnel: formação de túnel com o corpo, com deslocamento sucessivo até que todos completem o percurso.	Cones; 15-20min.	
Campo minado: equipes arremessam bolinhas de papel para o campo adversário durante tempo determinado.	Bolinhas de papel; 20min.	Experimentar arremessos em jogos coletivos.

Prova da minhoca: deslocamento inicial rolando no chão até marca definida e retorno em corrida.	Cordas; 10-15min.	Explorar diferentes formas de deslocamento corporal em jogos e desafios motores.
Revezamento dos animais: percurso em formato de revezamento com deslocamentos que imitam diferentes animais.	Cordas; 10min.	

Fonte: elaborado pelos autores, 2026.

Para as turmas do 2º ano e 3º ano, outros jogos e brincadeiras foram propostos (Quadro 3), considerando as habilidades propostas pela BNCC.

QUADRO 3. JOGOS E BRINCADEIRAS DESENVOLVIDOS NAS QUADRAS 1 E 2 COM AS TURMAS DO 2º E 3º ANO DE ACORDO COM HABILIDADES DA BNCC

Atividade e descrição	Materiais e tempo	Habilidade da BNCC
Derrubando os cones: cones dispostos na quadra devem ser derrubados utilizando uma bola presa à meia-calça, sem uso das mãos, dentro de tempo determinado.	Dez cones e três bolas; 15min.	Experimentar diferentes formas de manipulação de objetos e desafios motores em jogos e brincadeiras.
Lançamento de dardo: lançamento de espaguete buscando alcançar a maior distância possível.	Seis espaguetes; 5min.	
Balão no tornozelo: integrantes com um balão amarrado no tornozelo tentam estourar o balão das equipes adversárias, mantendo o próprio intacto.	36 balões e 36 fitas; 10-15min.	Criar estratégias para resolver conflitos durante a participação em brincadeiras e jogos do Brasil.
Túnel estoura balão: integrante passa por baixo das pernas da equipe até o centro e estoura o balão antes de retornar à fila.	Balões; 15min.	
Tirando a bola: disputa para retirar a bola de uma área delimitada utilizando apenas espaguetes.	Espaguetes, cordas e bolas; 10min.	
Comando de movimentos: duplas executam comandos corporais até o momento de pegar rapidamente a bola posicionada à frente.	Bolas; 10-15min.	
Prova do soletrando: desafio de soletrar palavras sorteadas, com pontuação para a equipe quando a palavra é soletrada corretamente.	Microfone, papel e caneta; 10-15min.	Desenvolver concentração, atenção e autocontrole em desafios corporais e cognitivos.
Desafio da prancha: manutenção da posição de prancha pelo maior tempo possível entre os participantes.	3 min.	
Corrida do saco: deslocamento pulando dentro do saco até a linha de chegada e retorno para passagem ao próximo integrante da equipe.	Sacos e cordas; 10min.	Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos do contexto regional, respeitando as diferenças individuais e de desempenho.
Corrida do saci: deslocamento em uma perna até a linha de chegada, em formato de revezamento entre integrantes da equipe.	Cordas; 10min.	

Travessia da centopeia: equipe atravessa a quadra em fila, mantendo uma bola entre os integrantes sem deixá-la cair.	Bolas de borracha; 10min.	Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos inclusivos, valorizando o trabalho em equipe e a participação de todos.
Circuito maluco: percurso com diferentes obstáculos realizado em sequência pelos integrantes da equipe.	Cones, cordas e bambolês; 10min.	
Estoura balão: integrante busca o balão da equipe, retorna ao ponto de partida e o estoura antes de liberar o próximo participante.	Balões e cones; 10-15min.	
Revezamento canguru: deslocamento em salto até o centro para buscar uma bola e retornar à equipe, liberando o próximo participante.	Cesto, bolas e cones; 15min.	Criar estratégias para resolver conflitos durante a participação em brincadeiras e jogos do Brasil.
Prova dos copinhos: revezamento em que integrantes correm até o cone, passam um barbante pelo copo plástico e retornam para liberar o próximo.	Cones, copo plástico e barbante; 10min.	
Tirando a bola: disputa para retirar a bola de uma área delimitada utilizando apenas espaguete	Espaguete, cordas e bolas; 10min.	
Comando de movimentos: duplas executam comandos corporais até o momento de pegar rapidamente a bola posicionada à frente.	Bolas; 10-15min.	

Fonte: elaborado pelos autores, 2026.

Seguindo esta mesma lógica, o Quadro 4 apresenta as atividades desenvolvidas com as turmas do 4º ano e 5º ano, também considerando as habilidades previstas pela BNCC.

QUADRO 4. JOGOS E BRINCADEIRAS DESENVOLVIDOS COM TURMAS DO 4º E 5º ANO DE ACORDO COM HABILIDADES DA BNCC

Atividade e descrição	Materiais e tempo	Habilidade da BNCC
Descubra o objeto: com os olhos vendados, um integrante identifica objetos colocados dentro de uma caixa.	Objetos diversos, caixa e vendas; 10min.	Experimentar jogos de tabuleiro e reconhecer a importância das regras para planejar e utilizar diferentes estratégias.
Direita/esquerda: em círculo, cada integrante segura um bastão e, ao ouvir o comando, desloca-se para a direita ou esquerda, trocando de bastão sem deixá-lo cair.	Bastões; 10min.	
Barbante na garrafa PET: um integrante deve conduzir a caneta presa ao barbante até encaixá-la na boca da garrafa PET dentro do tempo estipulado.	Garrafa PET, caneta e barbante; 15min.	
Pique-bandeira: equipes buscam capturar a “bandeira” (bola) e lançá-la para sua equipe sem deixá-la cair, evitando ser capturado.	Bolas e corda; 15min.	
Desafio pedra, papel e tesoura: deslocamento pelos bambolês até encontrar o adversário, quando ocorre o desafio de “pedra, papel e tesoura”.	Bambolês; 15-20min.	

Raquete de frescobol: ao sinal do professor, a bola deve ser rebatida sucessivamente na raquete, sendo contabilizado o número de batidas durante tempo cronometrado.	Raquete de frescobol e bolinhas de tênis; 10min.	Experimental e recriar individual e coletivamente, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos do mundo.
Corrida do ovo: deslocamento segurando uma colher com o “ovo”, contornando o cone e retornando para entregar ao próximo integrante sem deixar cair.	Colher e bolinhas; 10min.	
Circuito de ginástica: percurso composto por salto, estrelinha, cambalhota e rolamento, realizado no menor tempo possível.	Cordas; 15min.	
Salto em altura: salto sobre uma corda posicionada entre cones, cuja altura aumenta progressivamente a cada rodada.	Cordas e cones; 15min.	
Pênalti: chutes ao gol entre equipes, vencendo aquela que obtiver o maior número de gols.	Bola e trave; 15min.	
Pulando corda: saltos contínuos de corda durante tempo determinado, sendo contabilizado o número de execuções.	Corda; 10min.	
Queimada: as equipes lançam a bola para atingir adversários; participantes atingidos deixam o jogo até restar apenas uma equipe.	Bolas de borracha; 15min.	
Três pernas: duplas com pernas amarradas deslocam-se juntas até atravessar o campo sem cair.	Fita (TNT); 10-15min.	
Avião de papel: confecção e lançamento de avião de papel, vencendo aquele que alcançar maior distância.	Papel; 10min.	
Corrida de revezamento com bastão: corrida até o cone e retorno equilibrando o bastão antes de entregá-lo ao próximo integrante da equipe.	Cones e bastão; 10min.	

Fonte: elaborado pelos autores, 2026.

Considerando a centralidade histórica e cultural do futebol no contexto brasileiro, a quadra 3 foi destinada exclusivamente ao desenvolvimento de atividades relacionadas a essa modalidade. No contexto específico da escola em que a gincana foi realizada, o futebol ocupa um lugar de destaque na cultura de práticas corporais vivenciadas pelos estudantes, fato que contribui para que a modalidade se configure como uma prática de grande interesse, mobilizando, para além dos aspectos motores, a interação social característica desse tipo de jogo coletivo. Assim, a inclusão do futebol na programação buscou dialogar com a cultura escolar, ampliando as oportunidades de participação e engajamento dos estudantes.

Para a organização das disputas, foram realizadas competições separadas para meninos e meninas em cada grupo etário. Cada partida foi disputada por equipes compostas por quatro jogadores, com duração total de quatro minutos. A estrutura do torneio foi organizada a partir do sorteio de duas

chaves (A e B) para cada grupo etário, cada uma composta por três equipes. Dentro de cada chave foram realizados confrontos no sistema todos contra todos, possibilitando que todas as equipes se enfrentassem ao menos uma vez na fase classificatória.

O sistema de pontuação adotado seguiu o modelo convencional utilizado em competições esportivas: três pontos para vitória, um ponto para empate e nenhum ponto para derrota. Para definir a classificação final dentro de cada chave foram utilizados, como critérios de desempate, os seguintes indicadores, em ordem de prioridade: número total de pontos, número de vitórias, saldo de gols, gols marcados e gols sofridos.

Para ampliar as oportunidades de participação dos estudantes e proporcionar maior tempo de prática durante o evento, além das partidas correspondentes à disputa pelo primeiro e terceiro lugares, também foi realizada a disputa pelo quinto lugar. Dessa forma, buscou-se garantir que todas as equipes envolvidas permanecessem ativas ao longo da programação, reduzindo períodos de inatividade e favorecendo uma experiência mais participativa para os estudantes envolvidos. A organização dos confrontos seguiu a tabela de jogos apresentada no Quadro 5.

QUADRO 5. ORGANIZAÇÃO DOS JOGOS DE FUTEBOL REALIZADOS NA GINCANA

Ano	Jogo	Fase	Feminino Equipe A	X	Feminino Equipe B	Chave	Masculino Equipe A	X	Masculino Equipe B	Chave
1º ano	1	Classificatória	ROXO	X	LARANJA	A	VERMELHO	X	AZUL	A
	2	Classificatória	VERDE	X	ROXO	A	VERDE	X	VERMELHO	A
	3	Classificatória	LARANJA	X	VERDE	A	AZUL	X	VERDE	A
	4	Classificatória	AZUL	X	VERMELHO	B	LARANJA	X	ROXO	B
	5	Classificatória	VERMELHO	X	AMARELO	B	ROXO	X	AMARELO	B
	6	Classificatória	AZUL	X	AMARELO	B	LARANJA	X	AMARELO	B
	7	Disputa 5º e 6º	3º A	X	3º B	–	3º A	X	3º B	–
	8	Disputa 3º e 4º	2º A	X	2º B	–	2º A	X	2º B	–
	9	Disputa 1º e 2º	1º A	X	1º B	–	1º A	X	1º B	–

2º e 3º ano	1	Classificatória	VERMELHO	X	LARANJA	A	AMARELO	X	AZUL	A
	2	Classificatória	VERDE	X	VERMELHO	A	ROXO	X	AMARELO	A
	3	Classificatória	LARANJA	X	VERDE	A	AZUL	X	ROXO	A
	4	Classificatória	AZUL	X	ROXO	B	LARANJA	X	VERDE	B
	5	Classificatória	ROXO	X	AMARELO	B	VERDE	X	VERMELHO	B
	6	Classificatória	AZUL	X	AMARELO	B	LARANJA	X	VERMELHO	B
	7	Disputa 5º e 6º	3º A	X	3º B	–	3º A	X	3º B	–
	8	Disputa 3º e 4º	2º A	X	2º B	–	2º A	X	2º B	–
	9	Disputa 1º e 2º	1º A	X	1º B	–	1º A	X	1º B	–
4º e 5º ano	1	Classificatória	VERMELHO	X	AZUL	A	VERMELHO	X	AZUL	A
	2	Classificatória	VERDE	X	VERMELHO	A	ROXO	X	VERMELHO	A
	3	Classificatória	AZUL	X	VERDE	A	AZUL	X	ROXO	A
	4	Classificatória	LARANJA	X	ROXO	B	LARANJA	X	VERDE	B
	5	Classificatória	ROXO	X	AMARELO	B	VERDE	X	AMARELO	B
	6	Classificatória	LARANJA	X	AMARELO	B	LARANJA	X	AMARELO	B
	7	Disputa 5º e 6º	3º A	X	3º B	–	3º A	X	3º B	–
	8	Disputa 3º e 4º	2º A	X	2º B	–	2º A	X	2º B	–
	9	Disputa 1º e 2º	1º A	X	1º B	–	1º A	X	1º B	–

Fonte: elaborado pelos autores, 2026.

No segundo dia da gincana, após todos os jogos e brincadeiras previstos, os estudantes foram organizados com suas respectivas equipes para a cerimônia de premiação. Nesse momento, a diretora da escola divulgou a classificação final das equipes e incentivou que todas fossem reconhecidas e aplaudidas coletivamente, independentemente de sua colocação. Cada estudante recebeu das mãos dos professores de EF uma medalha simbólica de participação, além de um bombom de chocolate. Após a entrega da premiação, os alunos retornavam aos espaços previamente organizados para suas equipes.

Após as atividades em cada dia do evento, os estudantes permaneciam na quadra até a chegada de seus responsáveis ao portão da arena. Os monitores responsáveis pela circulação no espaço comunicavam, por rádio, aos professores posicionados nas quadras a chegada do responsável. A partir dessa comunicação, o professor orientava o estudante a deslocar-se até o portão para encontrar sua família, garantindo maior controle e segurança no processo de saída.

PÓS-EVENTO: AVALIAÇÃO DAS PROPOSTAS DESENVOLVIDAS

A realização de uma gincana escolar envolve diferentes desafios organizacionais e pedagógicos, que exigem dos professores capacidade de planejamento, adaptação e tomada de decisão ao longo de todo o processo. Um desses desafios refere-se à participação efetiva dos estudantes nas atividades propostas. Para além da presença no evento, espera-se o engajamento nas tarefas, a interação com os colegas e o envolvimento com a equipe. Contudo, ainda que a proposta busque estimular a participação de todos, observa-se que, por diferentes razões, alguns estudantes optam por não se envolver plenamente nas atividades. A presença desses estudantes constitui uma realidade frequente em eventos dessa natureza e demanda dos professores sensibilidade pedagógica e estratégias inclusivas que favoreçam a construção de um ambiente no qual todos se sintam pertencentes ao evento, independentemente do nível de participação nas atividades competitivas.

Outro desafio relaciona-se às condições climáticas do período em que o evento ocorreu, durante o inverno. A baixa temperatura fez com que muitos estudantes utilizassem jaquetas e casacos sobre a camiseta da equipe, o que dificultou a identificação visual dos grupos, especialmente em momentos de maior deslocamento ou quando os alunos estavam posicionados de costas. Além disso, embora o espaço utilizado fosse coberto, a incidência de chuva lateral em determinados momentos acabou interferindo em algumas atividades programadas, exigindo adaptações pontuais na condução das tarefas.

Também foi possível identificar algumas dificuldades relacionadas ao envolvimento integral de determinados professores regentes no desenvolvimento das atividades. Observou-se, em alguns momentos, certa resistência ou insegurança em relação às funções atribuídas a eles no evento. Tal situação indica a necessidade de ampliar o diálogo prévio com a equipe pedagógica, destacando a relevância da participação coletiva dos professores e a importância que iniciativas dessa natureza têm para a formação dos estudantes e para a vida escolar como um todo.

A realização da gincana evidenciou potencialidades pedagógicas relacionadas sobretudo à ampliação das interações entre estudantes e ao desenvolvimento de experiências coletivas no contexto escolar. A organização das

equipes com alunos de diferentes turmas favoreceu a cooperação, o diálogo e a resolução conjunta de desafios, ao mesmo tempo que possibilitou a vivência de situações de competição mediadas por princípios de respeito e convivência. Essas experiências contribuíram para a reflexão sobre atitudes éticas nas práticas corporais e para o desenvolvimento de habilidades sociais no ambiente escolar. Além disso, a realização do evento em um espaço externo à escola ampliou as possibilidades de interação entre os estudantes e fortaleceu a dimensão coletiva das atividades. De modo geral, a participação em iniciativas dessa natureza contribui para a construção de vínculos entre os alunos e para o fortalecimento do sentimento de pertencimento à comunidade escolar.

CONCLUSÃO

O relato evidenciou que a implementação de eventos dessa natureza depende da articulação entre distintos atores da comunidade escolar, incluindo professores de EF, docentes regentes, equipe gestora, funcionários, estudantes e famílias. A participação desses sujeitos mostrou-se fundamental para a viabilização das atividades e para a consolidação de um ambiente favorável à realização do evento. Ao sistematizar essa experiência, este estudo busca oferecer subsídios para a reflexão sobre a organização de práticas pedagógicas semelhantes no contexto da EF escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, A.; SCHMITT, B. D.; PEREIRA, M. P. V. C. Resgate do brincar: reflexões no âmbito da educação física escolar. **Journal of Sport Pedagogy & Research**, [S. l.], v. 10, p. 1, 2024. Disponível em: <https://jspr-scpd.ipg.pt/article/29>. Acesso em: 12 maio 2026.

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

CAVALLARI, R. B.; ZACHARIAS, V. M. Gincana escolar: sugestão de atividades recreativas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 183-200, 2008.

COUTINHO, L. S. **O planejamento estratégico como ferramenta de gestão**. [S. l.: s. n.]. 2016.

FREIRE, J. B.; VENÂNCIO, S. (org.). **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas: Autores Associados, 2005.

GREENWELL, H. Logistics. *In: The international encyclopedia of geography*. Hoboken: John Wiley & Sons, 2019. p. 1-6.

POIT, G. A gincana como recurso pedagógico na Educação Física escolar. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 59-70, 2004.

SILVA, J.; BACKES, A. F.; ALENCAR, A.; FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. Content and its dimensions in Physical Education in Elementary School: a review study. **Movimento**, Porto Alegre, v. 28, p. e28052, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.114307>

SILVA, J.; BACKES, A. F.; ALENCAR, A. Organização de eventos esportivos como um método de avaliação na Educação Física escolar no ensino médio. *In: BRANCHER, E. A.; SALVATI, D. (org.). Boas práticas na Educação Física catarinense*. 9. ed. Florianópolis: [s. n.], 2023. p. 184-197. Disponível em: <https://crefsc.org.br/2023/09/Livro-Boas-Praticas.pdf>. Acesso em: 12 maio 2026.

HIIT ESCOLAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA PROMOÇÃO DA APTIDÃO FÍSICA E DA VIDA ATIVA EM ESCOLA PÚBLICA CATARINENSE

Caroline Schramm Alves¹

Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Alan Carlos Ferreira²

Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Guilherme Felix Hoffmann³

Universidade Regional de Blumenau (FURB)

INTRODUÇÃO

Os níveis insuficientes de atividade física e o aumento do comportamento sedentário entre crianças e adolescentes representam um dos principais desafios de saúde pública da atualidade. A Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que mais de 80% das crianças e adolescentes no mundo não atingem o mínimo recomendado de atividade física diária – pelo menos sessenta minutos de atividade moderada a vigorosa –, cenário associado a um maior risco de obesidade, doenças cardiovasculares, distúrbios metabólicos e prejuízos ao desenvolvimento global da saúde (WHO, 2020). No Brasil, a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) de 2019 apontou que 23,8% dos adolescentes apresentam excesso de peso, dado que reflete uma tendência crescente e preocupante nas últimas décadas. Esse cenário é agravado pelo aumento do tempo de exposição a telas: em 2019, 89% das crianças entre 9 e 17 anos já eram usuárias regulares de internet, e o uso noturno de dispositivos digitais tem sido associado a piores hábitos alimentares e maior inatividade física (Cetic.br, 2020).

¹ CREF 006566 G/SC. E-mail para contato: csalves@furb.br

² E-mail para contato: alancarlos@furb.br

³ E-mail para contato: alancarlos@furb.br

O impacto da inatividade física não se restringe ao corpo. Crianças fisicamente inativas tendem a apresentar indisposição, cansaço excessivo e maiores dificuldades de concentração, fatores que interferem diretamente no rendimento escolar. Por outro lado, a prática regular de atividade física na infância está associada a benefícios físicos, motores e psicossociais relevantes: melhora da aptidão cardiorrespiratória, fortalecimento muscular e ósseo, aprimoramento das habilidades motoras e redução de sintomas de ansiedade e depressão (Faigenbaum *et al.*, 2009). Esses benefícios são especialmente relevantes no período escolar, quando os hábitos formados tendem a se estender até a vida adulta.

Nesse cenário, a escola constitui espaço privilegiado para intervenções estruturadas de atividade física, por ser o ambiente onde a criança passa grande parte do seu dia e onde é possível alcançar um maior número de indivíduos, independentemente da condição socioeconômica. Em áreas urbanas com restrições de espaço seguro para brincadeiras ao ar livre – realidade crescente nas cidades catarinenses –, a escola frequentemente representa um dos principais espaços acessíveis para a prática de atividade física supervisionada. A Educação Física (EF) escolar assume papel insubstituível nesse contexto: é o componente curricular que garante a todas as crianças, independentemente de seus contextos familiares, o acesso a experiências corporais sistematizadas, ao desenvolvimento da aptidão física relacionada à saúde e à construção de hábitos orientados para a vida ativa.

O Treinamento Intervalado de Alta Intensidade (HIIT) destaca-se como uma estratégia pedagógica eficaz e de fácil adaptação ao contexto escolar. Caracterizado por séries curtas de exercícios de alta intensidade intercaladas com períodos de recuperação (Gibala *et al.*, 2012), o HIIT tem demonstrado resultados positivos na aptidão cardiorrespiratória, na composição corporal e na resistência muscular de crianças e adolescentes, mesmo em sessões de curta duração. Uma revisão sistemática com metanálise conduzida por Duncombe *et al.* (2022), analisando programas de HIIT escolar em crianças e adolescentes, concluiu que essa modalidade produz melhoras significativas na capacidade aeróbia e em indicadores de saúde quando comparada às aulas tradicionais

de EF. Propostas dessa natureza também ampliam o repertório de práticas corporais dos estudantes, favorecem o engajamento nas aulas e contribuem para a construção de experiências positivas com o movimento.

Entre as variações possíveis de HIIT, protocolos inspirados na lógica do método Tabata – séries curtas de esforço intenso intercaladas com breves períodos de descanso (Tabata *et al.*, 1996) – são particularmente adequados ao ambiente escolar devido a sua dinamicidade, ao uso de peso corporal e materiais simples, e ao apelo motivacional para o público infantil. Nessa perspectiva, o HIIT é compreendido não como mera reprodução de protocolos do treinamento esportivo, mas como conteúdo pedagogicamente adaptado, orientado por intencionalidade educativa, segurança, ludicidade e adequação à faixa etária.

Este artigo descreve a implementação de um programa de HIIT escolar nas aulas de EF em uma escola pública municipal de Indaial (SC), com crianças de 10 anos, apresentando a fundamentação pedagógica da proposta, sua organização prática, os efeitos observados sobre indicadores de aptidão física e as recomendações detalhadas para replicação em outras escolas catarinenses.

A proposta é apresentada como uma boa prática pedagógica em EF escolar, com potencial de adaptação e replicação em outros contextos da rede pública catarinense.

OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

O objetivo desta prática foi descrever, aplicar e analisar uma proposta pedagógica de HIIT escolar integrada às aulas de EF com crianças do 4º ano do Ensino Fundamental, visando a promoção da aptidão física relacionada à saúde e ao favorecimento de experiências escolares orientadas para a vida ativa em uma escola pública de Santa Catarina, gerando subsídios concretos para a replicação da prática em outros contextos escolares catarinenses.

A justificativa da prática fundamenta-se em três eixos complementares: o primeiro eixo é a urgência do problema identificado. Os dados de diagnóstico coletados com as crianças participantes, por meio de questionário estruturado de atividades físicas e comportamento sedentário para crianças, elaborado

para este estudo com base em itens da PeNSE (IBGE, 2021), revelaram um panorama preocupante: 52,7% das crianças avaliadas não atingiam as recomendações mínimas da OMS para atividade física semanal, sendo classificadas como insuficientemente ativas ou sedentárias. Quase metade delas (47,4%) praticava atividade física intensa – aquela com maiores benefícios cardiovasculares e metabólicos – em apenas um dia por semana. Esse diagnóstico inicial evidenciou a necessidade urgente de uma intervenção pedagógica estruturada no próprio ambiente escolar, como parte das aulas regulares de EF, sem depender de atividades em contraturno ou de adesão voluntária das famílias.

O segundo eixo é a viabilidade pedagógica da proposta. O HIIT permite otimizar o tempo disponível nas aulas de EF, geralmente limitado a 45 minutos, e proporcionar estímulos de intensidade adequada de forma segura, inclusiva e motivadora. A organização em estações facilita o gerenciamento de turmas numerosas – realidade comum nas escolas públicas brasileiras – e mantém o engajamento das crianças ao longo da aula por meio da variação de exercícios e do dinamismo inerente ao formato. Diferentemente de abordagens tradicionais centradas em um único exercício contínuo, o sistema de estações permite que cada criança trabalhe em seu próprio ritmo, reduzindo a exposição e favorecendo a participação de alunos com menor aptidão física inicial.

O terceiro eixo é a acessibilidade e replicabilidade da prática. A proposta utiliza exclusivamente materiais de baixo custo já disponíveis na maioria das escolas públicas – bambolês, cones, bolas e colchonetes – sem necessidade de investimentos em equipamentos especializados. A ausência de barreiras materiais é especialmente relevante para municípios de menor porte no interior de Santa Catarina, onde o acesso a materiais esportivos diferenciados é frequentemente limitado. A proposta foi concebida para funcionar tanto em quadras cobertas quanto em pátios abertos, o que amplia ainda mais seu potencial de replicação no estado.

DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS

CONTEXTO E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA

A intervenção foi desenvolvida em uma escola pública municipal de Indaial, no período de setembro a novembro de 2025, compreendendo oito sessões semanais efetivamente realizadas. A prática foi desenvolvida no âmbito de uma pesquisa aprovada por um comitê de ética em pesquisa, com consentimento dos responsáveis e assentimento das crianças participantes. Foram incluídas 34 crianças de 10 anos do 4º ano do Ensino Fundamental, sem restrições clínicas previamente identificadas para a prática de exercícios de intensidade moderada a alta, distribuídas em Grupo de Intervenção (GI, $n = 19$) e Grupo de Controle (GC, $n = 15$). Por se tratar de turmas já constituídas no contexto escolar, não houve randomização dos participantes, o que deve ser considerado na interpretação comparativa dos resultados. A comparação ocorreu entre uma turma submetida ao protocolo adicional de HIIT e outra exposta apenas à rotina habitual das aulas de EF.

O GI realizou uma sessão semanal de HIIT integrada às aulas regulares de EF, com duração de até 45 minutos por sessão. O GC manteve apenas as duas aulas semanais regulares de EF, sem intervenção adicional. Após o encerramento da coleta de dados, o mesmo programa de exercícios foi oferecido ao GC, preservando a equidade entre as turmas.

O perfil antropométrico inicial dos grupos foi semelhante: o GI apresentou média de massa corporal de 36,2 kg, estatura de 1,40 m e Índice de Massa Corporal (IMC) de 18,1 kg/m², enquanto o GC registrou 37,5 kg, 1,42 m e IMC de 18,4 kg/m². A classificação do estado nutricional revelou que 36,9% das crianças do GI e 26,7% do GC apresentavam excesso de peso (sobrepeso ou obesidade), reforçando a pertinência da intervenção proposta.

ESTRUTURA PEDAGÓGICA DAS SESSÕES

Cada sessão de HIIT foi organizada em três momentos. O aquecimento, com duração aproximada de cinco minutos, utilizou jogos lúdicos e exercícios dinâmicos de baixa intensidade, com dupla função: preparar o organismo das

crianças para o esforço subsequente e criar um clima motivador no início da aula. A parte principal, com duração de vinte a trinta minutos, foi estruturada em sistema de estações, com exercícios de alta intensidade, abordando diferentes grupos musculares e capacidades físicas. A volta à calma, de aproximadamente dez minutos, incluiu alongamentos e um momento de feedback coletivo sobre a aula – percepções, dificuldades, sugestões –, que se mostrou importante para o engajamento das crianças nas sessões seguintes.

A intensidade foi monitorada pela Escala de Percepção de Esforço OMNI-Scale adaptada para crianças (Robertson *et al.*, 2000), buscando valores entre 7 e 9 durante os períodos ativos e entre 2 e 3 nos intervalos de recuperação. Antes de cada sessão, a escala foi explicada às crianças com exemplos simples e concretos de esforço leve, moderado e forte – como “caminhar no corredor”, “subir escadas correndo” e “correr o mais rápido que conseguir” –, para favorecer a compreensão e a autorregulação do esforço individual.

As sessões foram organizadas em um sistema de estações, com exercícios que abordavam diferentes grupos musculares, capacidades físicas e intencionalidades pedagógicas, conforme o Quadro 1.

QUADRO 1. ESTRUTURA PEDAGÓGICA DAS SESSÕES DE HIIT ESCOLAR

Foco muscular	Exemplos de exercícios	Materiais	Capacidade predominante
Membros inferiores	Salto em bambolês, agachamentos com salto, avanços, agachar e correr até o cone	Bambolês, cones	Força e potência de membros inferiores, coordenação motora
Membros superiores	Flexões com variações, <i>mountain climber</i> , corrida em carrinho de mão em duplas	Colchonetes	Força de membros superiores, estabilização de tronco
Tronco e abdômen	Prancha com toque no ombro oposto, abdominal remador, <i>hollow rocks</i> , abdominal <i>tik tak</i>	Colchonetes	Resistência muscular localizada
Capacidade cardiorrespiratória	<i>Shuttle run</i> com cones, corrida de vaivém, jogos de perseguição, relés com bola	Cones, bolas	Aptidão aeróbia, agilidade, reatividade

Fonte: elaborado pelos autores, 2025.

Cada estação foi ocupada por entre quatro e seis alunos simultaneamente, com tempo de trabalho entre vinte e quarenta segundos e intervalo de dez a quinze segundos entre estações. O sinal de transição foi dado por apito, e as crianças rotacionavam em sentido único, de modo que todas passassem por todas as estações ao longo da sessão. Esse formato permitiu ao professor circular entre as estações, corrigir a execução dos movimentos, oferecer encorajamento individual e identificar crianças que necessitavam de adaptação ou maior atenção.

A progressão ao longo das oito semanas respeitou três fases pedagógicas deliberadas. As semanas 1 e 2 foram dedicadas à adaptação: foco na aprendizagem técnica dos movimentos, sem pressão por velocidade ou volume de repetições. Essa fase foi essencial para garantir a segurança das crianças e para que os exercícios fossem executados com qualidade nas fases seguintes. As semanas 3 a 5 introduziram um aumento progressivo na complexidade dos movimentos – combinações de gestos, exercícios em duplas, variações que exigiam maior coordenação. As semanas 6 a 8 foram marcadas pelo aumento da intensidade propriamente dito, com redução gradual dos intervalos de recuperação e maior exigência de esforço durante os períodos ativos.

A experiência mostrou maior engajamento das crianças em exercícios com desafio coletivo ou competição saudável do que em séries isoladas e repetitivas, o que deve orientar o planejamento de qualquer adaptação da proposta.

AValiação dos Indicadores de Aptidão Física

Os indicadores de aptidão física relacionada à saúde foram avaliados em dois momentos – pré e pós-intervenção – por meio de três instrumentos padronizados e de fácil aplicação em contexto escolar: o teste de Léger (vaivém de 20 metros) para aptidão cardiorrespiratória (Tomkinson *et al.*, 2017); o teste de flexões abdominais em um minuto (sit-ups) para resistência muscular abdominal (Pelegriini *et al.*, 2011); e o teste de sentar e levantar de um minuto (1-minute sit-to-stand test, STS) para força de membros inferiores (Haile *et al.*, 2021). Esses instrumentos foram selecionados por não exigirem equipamentos especializados, por serem aplicáveis em grupos e por disporem de valores

normativos para a faixa etária avaliada, permitindo ao professor comparar os resultados de sua turma com referências nacionais e internacionais. O Quadro 2 apresenta a síntese dos resultados obtidos.

QUADRO 2. SÍNTESE DOS RESULTADOS PRÉ E PÓS-INTERVENÇÃO POR INDICADOR

Indicador	GI	GC	Observação
Aptidão cardiorrespiratória (Léger)	+25% na média de estágios	+57% na média de estágios	Ambos os grupos migraram da classificação “Muito Ruim” para “Ruim” (Tomkinson <i>et al.</i> , 2017)
Resistência muscular abdominal (<i>sit-ups</i>)	+27% geral; meninos +25%; meninas +20%	+16% geral; meninos +15%; meninas +17%	GI superior ao GC em todos os subgrupos
Força de membros inferiores (STS)	+14% geral; meninos +28,6%; meninas +7%	+23% geral; meninos +22%; meninas +24%	GC superior no geral; meninos do GI foram o subgrupo de maior evolução proporcional do estudo

Fonte: elaborado pelos autores, 2025.

Em síntese, os dados sugerem maior sensibilidade da resistência muscular abdominal ao protocolo aplicado, enquanto os efeitos sobre a aptidão cardiorrespiratória e a força de membros inferiores mostraram-se menos consistentes na frequência semanal adotada.

A resistência muscular abdominal foi o indicador em que a intervenção demonstrou os resultados mais expressivos e consistentes. O GI apresentou melhora percentual superior ao GC em todos os subgrupos avaliados. Antes da intervenção, os meninos do GI estavam abaixo da média de referência nacional para a faixa etária – 27,26 repetições para meninos de 10 anos (Pelegrini *et al.*, 2011); após as oito semanas de HIIT, atingiram 28,02 repetições, superando essa referência. Esse resultado indica que mesmo uma sessão semanal de HIIT é capaz de estimular adaptações musculares localizadas relevantes em crianças, dado consistente com a literatura (Faigenbaum *et al.*, 2009). A

natureza dos exercícios abdominais presentes em todas as sessões – prancha, abdominal remador, hollow rocks, tiktak – provavelmente contribuiu para a especificidade desse resultado.

No indicador cardiorrespiratório, a prática não produziu ganhos superiores ao GC, o que sugere que uma sessão semanal foi insuficiente para adaptações mais robustas nessa capacidade. Ambos os grupos migraram da classificação “Muito Ruim” para “Ruim”, segundo os valores normativos de Tomkinson *et al.* (2017), indicando alguma evolução geral. Entretanto, o GC apresentou melhora percentual superior (57% contra 25%), o que impede de atribuir com segurança ao protocolo de HIIT os ganhos observados no GI. Como ambos os grupos seguiram expostos às aulas regulares de EF e ao processo natural de desenvolvimento infantil, parte das melhoras observadas em ambos pode decorrer de fatores não controlados pela intervenção. A literatura indica que resultados consistentes na aptidão aeróbia requerem frequência mínima de duas sessões semanais e períodos superiores a dez semanas (Duncombe *et al.*, 2022).

Na força de membros inferiores (STS), os resultados foram heterogêneos. No geral, o GC superou o GI em termos percentuais. No entanto, ao analisar por sexo, os meninos do GI foram o subgrupo de maior evolução proporcional de todo o estudo (28,6%), percentual superior inclusive ao dos meninos do GC (22%). As meninas do GI apresentaram evolução mais modesta (7%), o que pode estar relacionado, entre outros fatores, ao engajamento durante os exercícios de membros inferiores, ao estágio maturacional e à composição das turmas. Crianças pré-púberes frequentemente apresentam evolução motora mesmo sem estímulos específicos, em função do amadurecimento neuromuscular natural (Faigenbaum *et al.*, 2009), o que pode explicar parte dos ganhos espontâneos observados no GC.

De forma geral, os resultados evidenciam que o programa de HIIT escolar, mesmo em frequência reduzida de uma sessão semanal, é uma estratégia pedagógica viável, com efeitos positivos documentados especialmente sobre a resistência muscular abdominal. A ampliação da frequência e da duração da intervenção representa o principal caminho para potencializar os efeitos também sobre a aptidão cardiorrespiratória e a força de membros inferiores, favorecendo, de modo mais amplo, a promoção da vida ativa no contexto escolar.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES PARA REPLICAÇÃO DA PRÁTICA

O HIIT escolar mostrou-se uma prática pedagógica viável, segura, de baixo custo e com efeitos positivos sobre a aptidão física relacionada à saúde de crianças de 10 anos em uma escola pública de Santa Catarina, especialmente sobre a resistência muscular abdominal. O diagnóstico inicial realizado por meio do Questionário de Atividade Física para Crianças (QAFCS) confirmou níveis insuficientes de atividade física na maioria das crianças avaliadas, reforçando que a EF escolar representa um espaço insubstituível para a promoção da vida ativa e de experiências corporais significativas desde a infância. A prática demonstrou que é possível, no tempo regular de uma aula de 45 minutos, oferecer estímulos de qualidade utilizando apenas materiais já disponíveis na escola, sem custo adicional significativo e com possibilidade de aplicação pelo professor de EF no contexto escolar, desde que observados os cuidados pedagógicos e de segurança.

Para professores de EF que desejam replicar essa prática em suas escolas, apresentam-se as seguintes recomendações organizadas por eixos práticos:

- **Frequência e duração:** recomenda-se no mínimo duas sessões semanais de HIIT para que os efeitos sobre a aptidão cardiorrespiratória também sejam observados de forma consistente. O período total de intervenção deve ser de pelo menos dez a doze semanas. Com apenas uma sessão semanal os ganhos tendem a se concentrar na resistência muscular localizada, sem adaptações cardiorrespiratórias mais robustas. Professores que dispõem de duas ou três aulas semanais têm condições ideais para implementar o protocolo com maior frequência e, portanto, com expectativa de resultados mais amplos.

- **Diagnóstico inicial:** antes de iniciar o programa, recomenda-se aplicar um questionário simples de atividade física – como o QAFCS adaptado da PeNSE – para conhecer o perfil de atividade da turma. Esse diagnóstico orienta

a intensidade inicial da intervenção e permite ao professor justificar a proposta para direção escolar e as famílias com dados concretos sobre a necessidade da prática.

- Organização da aula: a estrutura em três momentos – aquecimento lúdico, parte principal em estações e volta à calma com feedback coletivo – mostrou-se eficaz nos 45 minutos disponíveis. Recomenda-se de três a quatro estações por sessão, com quatro a seis alunos por estação. O tempo de trabalho pode variar de vinte a quarenta segundos, com intervalos de dez a quinze segundos entre estações. O momento de feedback ao final da aula – ainda que breve, de três a cinco minutos – mostrou-se valioso para manter a motivação das crianças e para que o professor ajuste as sessões seguintes conforme as percepções da turma.

- Progressão pedagógica: é essencial respeitar as três fases descritas. Iniciar com duas semanas de adaptação técnica, sem pressão por intensidade. Aumentar a complexidade dos exercícios nas semanas 3 a 5, introduzindo combinações de movimentos e exercícios em duplas. Elevar a intensidade e reduzir os intervalos nas semanas finais. Professores que pularem a fase de adaptação técnica correm o risco de gerar lesões e perda de engajamento nas primeiras sessões.

- Controle da intensidade: a OMNI-Scale adaptada para crianças (Robertson *et al.*, 2000) é simples, não requer equipamentos e pode ser impressa e afixada em cada estação. Antes da primeira sessão, é fundamental explicar a escala com exemplos do cotidiano das crianças, para que elas a utilizem de forma significativa. Crianças com menor aptidão inicial tendem a perceber o esforço como mais intenso; o professor deve acompanhá-las individualmente e, se necessário, adaptar o exercício da estação – reduzindo a amplitude do movimento, oferecendo uma variação de menor intensidade ou permitindo uma recuperação um pouco mais longa.

- Materiais e espaço: todos os exercícios podem ser realizados com materiais já disponíveis na maioria das escolas públicas catarinenses. O sistema de estações adapta-se a quadras de tamanho reduzido, pátios cobertos ou espaços

abertos. Para turmas com poucos materiais disponíveis, exercícios com peso corporal e em duplas garantem a mesma qualidade de estímulo. Em dias de chuva, sem acesso à quadra coberta, a maioria das estações pode ser adaptada no corredor ou na sala de aula com carteiras afastadas.

- **Atenção à heterogeneidade da turma:** os dados do estudo sugerem que estratégias diversificadas – cooperativas, lúdicas e desafiadoras – podem favorecer o engajamento de diferentes perfis de estudantes, devendo o professor observar as respostas individuais da turma e adaptar as estações conforme necessário. Exercícios com caráter cooperativo e com bola são especialmente indicados para turmas heterogêneas em aptidão física, pois permitem que cada criança se engaje segundo seu próprio nível de esforço, sem exposição ou constrangimento.

- **Avaliação dos resultados:** recomenda-se aplicar o Léger, o teste de sit-ups em um minuto e o STS antes e após o programa. Esses três instrumentos são de baixo custo, de fácil aplicação em grupos e dispõem de tabelas de referência publicadas na literatura, permitindo ao professor situar o desempenho de sua turma em relação a valores normativos nacionais e internacionais. Os resultados da avaliação final podem ser compartilhados com as crianças e com as famílias como evidência concreta do impacto da prática, fortalecendo o vínculo entre a escola e a promoção da saúde.

Ao articular diagnóstico inicial, intervenção de baixo custo, organização pedagógica clara e potencial de replicação, a proposta reforça a EF escolar como componente curricular estratégico na promoção da saúde, da aptidão física relacionada à saúde e de experiências corporais significativas orientadas para a vida ativa na infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **TIC Kids Online Brasil 2019**: pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil. São Paulo: Cetic.br, 2020. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/kids-online/>. Acesso em: 9 jun. 2025.

DUNCOMBE, S. I. *et al.* School-based high-intensity interval training programs in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. **PLOS One**, San Francisco, v. 17, n. 4, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0266427>. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0266427>. Acesso em: 11 jun. 2025.

FAIGENBAUM, A. D. *et al.* Youth resistance training: updated position statement paper from the National Strength and Conditioning Association. **Journal of Strength and Conditioning Research**, Philadelphia, v. 23, n. 5, p. S60-S79, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1519/JSC.obo13e31819df407>. Disponível em: https://journals.lww.com/nsca-jscr/fulltext/2009/08005/youth_resistance_training__updated_position.2.aspx. Acesso em: 9 jun. 2025.

GIBALA, M. J. *et al.* Physiological adaptations to low-volume, high-intensity interval training in health and disease. **The Journal of Physiology**, Hoboken, v. 590, n. 5, p. 1077-1084, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1113/jphysiol.2011.224725>. Disponível em: <https://physoc.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1113/jphysiol.2011.224725>. Acesso em: 9 jun. 2025.

HAILE, S. R. *et al.* Reference values and validation of the 1-minute sit-to-stand test in healthy 5-16-year-old youth: a cross-sectional study. **BMJ Open**, London, v. 11, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-049143>. Disponível em: <https://bmjopen.bmj.com/content/11/5/e049143>. Acesso em: 24 nov. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9134-pesquisa-nacional-de-saude-do-escolar.html>. Acesso em: 9 jun. 2025.

PELEGRINI, A. *et al.* Aptidão física relacionada à saúde de escolares brasileiros: dados do Projeto Esporte Brasil. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 92-96, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-86922011000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbme/a/Qzw6HnCnk5SZfswV9FpdRnC/?lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2025.

ROBERTSON, R. J. *et al.* Concurrent validation of the OMNI perceived exertion scale for children using perceived exertion-oxygen uptake relations. **Medicine and Science in Sports and Exercise**, Philadelphia, v. 32, n. 2, p. 452-458, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1097/00005768-200002000-00029>. Disponível em: https://journals.lww.com/acsm-msse/fulltext/2000/02000/children_s_omni_scale_of_perceived_exertion__mixed.29.aspx. Acesso em: 9 jun. 2025.

TABATA, I. *et al.* Effects of moderate-intensity endurance and high-intensity intermittent training on anaerobic capacity and VO₂max. **Medicine and Science in Sports and Exercise**, Philadelphia, v. 28, n. 10, p. 1327-1330, 1996. DOI: <https://doi.org/10.1097/00005768-199610000-00018>. Disponível em: https://journals.lww.com/acsm-msse/fulltext/1996/10000/effects_of_moderate_intensity_endurance_and.18.aspx. Acesso em: 11 jun. 2025.

TOMKINSON, G. R. *et al.* International normative 20 m shuttle run values from 1,142,026 children and youth representing 50 countries. **British Journal of Sports Medicine**, London, v. 51, n. 21, p. 1545-1554, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1136/bjsports-2016-095987>. Disponível em: <https://bjsm.bmj.com/content/51/21/1545>. Acesso em: 20 nov. 2025.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour**. Geneva: WHO, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128>. Acesso em: 9 jun. 2025.

JOGOS ELETRÔNICOS E A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O DIGITAL E O REAL

Cássio Schauemberg de Campos¹

Secretaria Municipal de Educação de Brusque

Lucas Vitor Baumgärtner²

Secretaria Municipal de Educação de Brusque

INTRODUÇÃO

A infância contemporânea é marcada por intensas transformações culturais, especialmente relacionadas ao avanço das tecnologias digitais. Entre essas transformações, os jogos eletrônicos tornaram-se parte significativa do cotidiano das crianças, influenciando suas formas de brincar, interagir e compreender o mundo.

No contexto escolar, especialmente da Educação Física na Educação Infantil, surge o desafio de compreender como essas experiências digitais podem dialogar com a cultura corporal do movimento. Em vez de compreender os jogos eletrônicos apenas como fatores de sedentarismo, torna-se relevante analisá-los como manifestações culturais que podem ser ressignificadas pedagogicamente.

De acordo com Huizinga (2019, p. 33), “o jogo é uma atividade livre, conscientemente separada da vida cotidiana, capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total”. Nesse sentido, os jogos digitais também podem ser compreendidos como espaços de experiência lúdica. Inevitavelmente, hoje os jogos eletrônicos estão dentro da vida das crianças desde muito cedo.

A Educação Física escolar, ao trabalhar com a cultura do movimento, busca proporcionar experiências corporais diversas que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças. Para Betti (1999, p. 25), a Educação Física deve possibilitar aos alunos “o acesso crítico à cultura corporal de movimento”.

¹ CREF 024006-G/SC. E-mail para contato: cassio.s.campos@gmail.com

² CREF 024136-G/SC. E-mail para contato: lucasvbaumgartner@gmail.com

Nesse cenário, compreender os jogos eletrônicos como parte da cultura infantil permite ao professor aproximar as vivências pedagógicas das crianças, estabelecendo relações entre o universo digital e as práticas corporais presentes no ambiente escolar.

Assim, este texto apresenta um relato de experiência que busca refletir sobre a utilização de elementos inspirados em jogos eletrônicos nas aulas de Educação Física da Educação Infantil, estabelecendo relações entre o digital e o brincar corporal, real.

Do ponto de vista metodológico, o presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza básica, com objetivo descritivo, desenvolvida por meio do relato de experiência (Gil, 2002).

O relato aqui descrito decorre de uma intervenção pedagógica realizada durante as aulas de Educação Física em um Centro de Educação Infantil localizado no município de Brusque, Santa Catarina. A população envolvida compreendeu as crianças matriculadas na Educação Infantil da unidade. Contudo, para fins deste estudo, a amostra foi constituída especificamente pelas crianças das turmas de Infantil II, Pré-escola I e Pré-escola II, com faixa etária entre 3 e 6 anos.

OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

O presente trabalho tem como objetivo relatar uma experiência pedagógica realizada durante as aulas de Educação Física da Educação Infantil, na qual elementos inspirados em jogos eletrônicos foram utilizados como ponto de partida para o desenvolvimento de brincadeiras e vivências corporais.

A justificativa para a realização desta proposta está relacionada às mudanças culturais que atravessam a infância contemporânea. As crianças chegam à escola trazendo repertórios construídos a partir de experiências digitais, incluindo personagens, desafios e narrativas presentes nos jogos eletrônicos.

Segundo Kishimoto (2011, p. 17), “o brincar é uma forma privilegiada de expressão da criança e de construção de conhecimentos sobre o mundo”. Dessa forma, ao considerar as referências culturais presentes no cotidiano infantil, o professor amplia as possibilidades de aprendizagem.

Além disso, a Educação Física na Educação Infantil possui papel fundamental no desenvolvimento motor, cognitivo e social das crianças. Conforme apontam Gallahue e Ozmun (2005, p. 42), “o movimento é essencial para o desenvolvimento da criança e para a construção de sua autonomia”.

Outro aspecto relevante a ser considerado refere-se ao avanço das tecnologias digitais, que têm ocupado espaço cada vez mais presente no cotidiano das infâncias. Nesse cenário, torna-se importante promover estratégias pedagógicas que possibilitem às crianças ampliar suas experiências para além do ambiente digital, incentivando o brincar e a exploração do movimento no mundo real por meio do corpo inteiro. A articulação entre elementos dos jogos digitais e as brincadeiras corporais mostrou-se, nesse contexto, um recurso motivador, estimulando a participação das crianças nas atividades propostas.

Nesse sentido, a proposta de aproximar jogos eletrônicos e práticas corporais busca valorizar as experiências culturais das crianças e transformá-las em oportunidades de aprendizagem por meio do movimento.

DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS

Para a construção das propostas foram selecionados jogos digitais amplamente conhecidos pelo público infantil, como Angry Birds, Super Mario Run Lava, Subway Surfers e Just Dance, cujas dinâmicas envolvem desafios relacionados ao movimento, à coordenação motora, à agilidade, ao ritmo e à tomada de decisões, as quais se relacionam com a aula de Educação Física.

A escolha desses jogos fundamentou-se na possibilidade de estabelecer aproximações entre o universo digital, a cultura corporal do movimento e os interesses próprios da infância, considerando que as experiências tecnológicas já integram o cotidiano das crianças, pois “as tecnologias digitais fazem parte da cultura das novas gerações” (Prensky, 2012, p. 41). Dessa forma, buscou-se valorizar os repertórios culturais do grupo, transformando elementos do jogo em vivências corporais significativas.

Cabe ressaltar que a faixa etária das crianças participantes, entre 3 e 6 anos, caracteriza-se como uma etapa em que o brincar, o movimento e a interação social assumem papel fundamental nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. O Quadro 1 apresenta a descrição de cada jogo eletrônico citado no relato de experiência.

QUADRO 1. JOGOS ELETRÔNICOS UTILIZADOS DURANTE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Id	Nome do jogo	Descrição do jogo
1	Angry Birds	É um jogo digital em que o jogador precisa lançar pássaros com um estilingue em direção a estruturas onde estão os porquinhos, que são os “alvos” do jogo. O objetivo é derrubar essas construções, utilizando estratégia, força e direção no arremesso, para atingir todos os porcos e avançar de fase. O jogo envolve desafios relacionados à pontaria, noção espacial e planejamento das ações.
2	Super Mario Run Lava	É um jogo digital de corrida contínua em que o personagem Mario avança automaticamente pelo cenário. Durante o percurso, o jogador precisa ajudá-lo a superar desafios como pular obstáculos, desviar de objetos, agachar em determinados momentos e coletar itens. O jogo exige atenção, tempo de reação e coordenação para conseguir avançar nas fases.
3	Subway Surfers	Trata-se de um jogo digital de corrida infinita em que o personagem percorre trilhos e caminhos urbanos enquanto foge de um perseguidor. Ao longo do trajeto, o jogador deve desviar de obstáculos, mudar de direção, saltar e coletar moedas e bônus. A dinâmica envolve agilidade, tomada rápida de decisões e orientação espacial.
4	Just Dance	É um jogo digital de dança em que os participantes acompanham coreografias apresentadas na tela ao som de diferentes músicas. O objetivo é imitar os movimentos no ritmo proposto, buscando precisão e expressão corporal. O jogo estimula a coordenação motora, o senso rítmico, a criatividade e a participação coletiva.

Fonte: elaborado pelos autores, 2026.

Durante as aulas, foi proposta às crianças uma vivência que articulou o universo digital ao movimento corporal, tomando como referência o jogo (1) Angry Birds. Inicialmente, o professor apresentou vídeos relacionados aos personagens presentes no jogo, favorecendo a familiarização das crianças com seus elementos. Em determinados momentos, o professor realizou questionamentos

sobre o que foi observado, como: “Quais as cores dos pássaros?”, “Todos eram iguais?”, “Qual era o poder de cada um?”, “Qual era o objetivo dos porcos?” e “Em qual objeto os pássaros subiam para serem lançados?”.

Na sequência, em outra aula, retomaram-se as falas do encontro anterior para maior assimilação da proposta do jogo. Em seguida, oportunizou-se às crianças a exploração do notebook, especialmente do uso do mouse, para que conseguissem executar o jogo. Essa atividade explorou a motricidade fina ao clicar e selecionar estratégias relacionadas ao melhor “ângulo” para derrubar os porcos. A dinâmica ocorreu de forma individual, porém com projeção da imagem em tela, permitindo que as demais crianças observassem e acompanhassem o desafio.

A proposta favoreceu a ampliação do repertório cultural e corporal ao estabelecer relações entre experiências digitais e práticas no espaço escolar. A mediação do professor contribuiu para a compreensão das regras e estratégias do jogo, estimulando a observação, a participação e o enfrentamento de desafios, bem como articulando o brincar ao desenvolvimento motor, cognitivo e social.

Posteriormente, buscando ampliar essa experiência para o contexto real, as crianças participaram de uma atividade de arremesso de bolinhas em alvos físicos organizados no espaço da aula. Foram construídas “montanhas” com materiais diversos, como caixas e cones (porcos), simulando os cenários do jogo digital. Ao realizar os arremessos, as crianças vivenciaram desafios relacionados à força, direção, coordenação e noção espacial, estabelecendo relações com a experiência previamente vivida no ambiente virtual.

A proposta integrou elementos da cultura digital ao desenvolvimento das habilidades motoras, favorecendo o interesse e a participação ativa nas atividades corporais. Ao relacionar o jogo digital com a prática no espaço real, evidenciou-se que tais experiências influenciam a forma como as crianças aprendem e interagem, considerando que “os jogos eletrônicos influenciam formas de pensar e agir” (Santaella, 2013, p. 233). Para saber mais sobre essa vivência, acesse o link: <https://drive.google.com/file/d/11YGlPJHf3vhFSSvnt6zWUKlKIEqhFaxw/view?usp=sharing>.

A aproximação com referências conhecidas pelas crianças contribuiu para ampliar a motivação durante as aulas, reforçando que “o jogo é essencial ao desenvolvimento infantil” (Kishimoto, 2011, p. 27).

Outra vivência nas aulas teve como referência o jogo (2) “Super Mario Run Lava”. Inicialmente, as crianças foram convidadas a observar e interagir com o jogo no formato digital, visualizando os desafios enfrentados pelo personagem durante a corrida, como saltar, agachar e desviar lateralmente para evitar obstáculos que surgem ao longo do percurso.

Posteriormente, essa experiência foi ressignificada para o contexto das práticas corporais. Organizadas em frente à tela (retroprojektor na parede), as crianças participaram de uma atividade que simulava a corrida do personagem, realizando movimentos corporais conforme os estímulos visuais apresentados. Assim, ao surgirem obstáculos na tela, deveriam pular, agachar ou desviar lateralmente, reproduzindo com o próprio corpo as ações necessárias para avançar no jogo.

Observou-se, durante a dinâmica, a possibilidade de desenvolver a atividade com o grande grupo, tendo em vista que a vivência também foi realizada em diferentes espaços da unidade escolar. Evidenciou-se, ainda, elevada motivação das crianças, pois, a cada personagem salvo, os obstáculos surgiam de forma mais rápida e desafiadora, intensificando o envolvimento na proposta. Nesse contexto, manifestaram-se expressões de euforia tanto por parte de quem executava a atividade quanto daqueles que a observavam, sendo frequentes falas de incentivo e orientação entre os pares, como “pula”, “abaixa” e “cuidado”.

Destaca-se que, por se tratar de um personagem amplamente difundido na cultura midiática, especialmente por meio de jogos digitais e produções cinematográficas, a maioria das crianças demonstrou já conhecer o personagem Super Mario, o que contribuiu para o engajamento e a participação ativa na vivência.

A proposta favoreceu a coordenação motora ampla, a agilidade, o tempo de reação e a atenção, além de estimular a participação ativa e o envolvimento das crianças. Desse modo, foi possível ampliar o significado da brincadeira e incentivar o movimento, uma vez que “brincar é forma privilegiada de interação com o mundo” (Brougère, 2010, p. 104). Para saber mais sobre essa vivência, acesse o link: <https://drive.google.com/file/d/13xjLBrPSX-AzTKoGrkZVGE4DWKAtUSPE/view?usp=sharing>.

A terceira vivência foi uma atividade inspirada no jogo (3) Subway Surfers. Inicialmente, o jogo foi apresentado por meio do aparelho celular do docente, possibilitando que as crianças observassem a organização do espaço, os desafios e a dinâmica de corrida contínua, coleta de moedas e perseguição ao personagem. Ao serem questionadas sobre brincadeiras já vivenciadas parecidas com a proposta, a maioria relacionou-a às brincadeiras de pega-pega e de polícia e ladrão, experiências anteriormente trabalhadas na temática das brincadeiras populares.

Na sequência, a vivência foi transportada para o contexto das práticas corporais por meio da organização de um circuito motor no espaço da aula. Nesse percurso, as crianças deveriam correr, desviar e contornar obstáculos, além de coletar as “moedas”, representadas por cones chineses distribuídos ao longo do trajeto. Para tornar a atividade mais dinâmica, enquanto uma criança realizava o circuito, outra assumia o papel de perseguidora, tentando alcançá-la antes do término do percurso, simulando a lógica do jogo digital.

Durante a proposta, foram feitas adaptações em conjunto com as crianças, como a alteração na quantidade de moedas, a inclusão de novos obstáculos e a realização do percurso em sentidos diferentes. Essas estratégias favoreceram a compreensão da relação entre os materiais utilizados e os elementos presentes no jogo, estimulando o envolvimento lúdico e a participação ativa do grupo. Observou-se intensa motivação, evidenciada pelas disputas para completar o percurso e pela interação entre os pares, tanto na coleta das moedas quanto na perseguição.

A atividade contribuiu para o desenvolvimento da velocidade, agilidade, coordenação motora e noção espacial, além de favorecer a tomada de decisões rápidas durante o movimento e o respeito às regras. Essa proposta possibilitou ressignificar elementos da cultura digital em experiências pedagógicas que valorizam o movimento e o brincar nas aulas de Educação Física. Para saber mais sobre essa vivência, acesse o link: https://drive.google.com/file/d/1m3ldGoH4gFS4D4VhDw_PmCGEDbuyX-m-/view?usp=sharing.

A organização das propostas em forma de brincadeira e movimento está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, que indica que, na Educação Infantil, “as interações e as brincadeiras constituem eixos estruturantes das práticas pedagógicas” (Brasil, 2017, p. 37).

Por fim, foi desenvolvida uma atividade inspirada no jogo (4) Just Dance, bastante atrativo para as crianças por envolver música, movimento e expressão corporal. Inicialmente, elas tiveram contato com o jogo em formato digital, observando os personagens e as coreografias apresentadas na tela, bem como a dinâmica de acompanhar os movimentos conforme o ritmo da música.

Na sequência, ampliou-se a experiência para o contexto das práticas corporais. As crianças foram posicionadas de frente para a imagem espelhada projetada na parede, sendo convidadas a dançar conforme os estímulos do vídeo. Nesse momento, puderam imitar os movimentos propostos, explorar diferentes formas de deslocamento e também criar seus próprios passos, favorecendo a autonomia e a expressão criativa.

A atividade contribuiu para o desenvolvimento da coordenação motora, do ritmo e da percepção corporal, bem como para a expressão das crianças durante a vivência, considerando que “o movimento é a linguagem fundamental da criança” (Basei, 2008, p. 59). Essa proposta possibilitou ressignificar o uso das tecnologias no contexto pedagógico, promovendo experiências lúdicas e significativas que valorizam o movimento, a musicalidade e a expressão das crianças nas aulas de Educação Física.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES PARA REPLICAÇÃO DA PRÁTICA

A experiência pedagógica relatada evidenciou que a utilização de elementos inspirados em jogos eletrônicos durante as aulas de Educação Física na Educação Infantil constitui uma estratégia didática relevante para ampliar o interesse, a participação e o envolvimento das crianças nas vivências corporais. Assim, foi possível ressignificar práticas presentes no cotidiano infantil, transformando-as em oportunidades de aprendizagem por meio do brincar e do movimento.

As atividades desenvolvidas demonstraram potencial para favorecer o desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais, como coordenação, equilíbrio, agilidade, ritmo, orientação espacial e tempo de reação. Além disso, contribuíram para aspectos sociais e afetivos importantes, como a interação, o respeito às regras, a cooperação e a construção da autonomia. Observou-se

também que a aproximação com referências culturais já conhecidas pelas crianças promoveu maior motivação, participação ativa e envolvimento durante as aulas.

Nesse sentido, a integração entre jogos digitais e práticas corporais mostra-se como uma possibilidade pedagógica significativa no contexto da Educação Física escolar atualmente, desde que planejada de forma intencional, segura e adequada à faixa etária atendida. A prática reforça o papel do professor como mediador das experiências lúdicas, capaz de transformar interesses contemporâneos da infância em situações educativas que valorizem o movimento, a expressão corporal e o desenvolvimento integral das crianças.

Para a replicação da proposta em outros contextos educativos, recomenda-se que o professor considere os interesses e repertórios culturais do grupo ao selecionar os jogos digitais a serem trabalhados, organize o espaço físico e os materiais de forma a garantir segurança e participação ativa e coletiva, e adapte os desafios motores às características e necessidades da turma. Também se destaca a importância de estabelecer regras claras, promover momentos de diálogo e reflexão sobre as vivências realizadas e utilizar os recursos tecnológicos de maneira mediada e com intencionalidade pedagógica.

Por fim, sugere-se que novas experiências sejam desenvolvidas e investigadas, ampliando as possibilidades de articulação entre tecnologia, ludicidade e cultura corporal do movimento na Educação Física da Educação Infantil, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas, significativas e alinhadas às demandas da infância contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASEI, Andreia Paula. A Educação Física na Educação Infantil: perspectivas para o desenvolvimento da criança. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 55-64, 2008.

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GALLAHUE, David; OZMUN, John. **Compreendendo o desenvolvimento motor**. São Paulo: Phorte, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac, 2012.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2013.

O EFEITO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA COORDENAÇÃO MOTORA DE CRIANÇAS

Marcos Adelmo do Reis¹

Rede Municipal de Ensino de Caçador (SC)

Mauro Rogério dos Reis²

Rede Municipal de Ensino de Caçador (SC)

Ricardo Kinal³

Rede Municipal de Ensino de Caçador (SC)

INTRODUÇÃO

Gallahue, Ozmun e Goodway (2013) afirmam que crianças que não têm oportunidade ou não são estimuladas a correr, saltar, lançar e agarrar de modo proficiente terão limitações motoras e, principalmente, restrições sociais e nas práticas de lazer decorrentes do fraco repertório motor.

Kiphard e Schilling (2007) sustentam, além disso, que a coordenação motora depende da interação harmoniosa entre os sistemas musculoesquelético e nervoso, o que permite aos indivíduos desempenhar ações motoras com maior precisão, de forma mais eficiente e de acordo com as demandas específicas de cada tarefa. Assim, com estímulos adequados e com o avanço do tempo, da instrução e da experiência, as crianças conseguem desempenhar com maior eficiência as mais diferentes habilidades motoras. Assim, experiências fornecidas e, principalmente, dirigidas, às crianças são essenciais para desenvolver e manter a coordenação motora.

É extremamente necessária a oferta de estímulos para a evolução da coordenação motora, de acordo com as possibilidades da criança (Ratel; Duché; Williams, 2006). No desenvolvimento motor normal de uma criança acontece

¹ CREF: 1542-G/SC. E-mail para contato: marcos.reis@cacador.edu.sc.gov.br

² CREF: 1547-G/SC. E-mail para contato: mauroreis44@yahoo.com.br

³ CREF: 7848-G/SC. E-mail para contato: r.kinal@yahoo.com.br

um grande progresso na aquisição da coordenação motora entre os cinco e dez anos de idade, além de uma facilitação para a aprendizagem de habilidades motoras mais complexas (Gallahue; Ozmun; Goodway, 2013).

Dessa forma, crianças que apresentam níveis de coordenação motora adequados para sua idade têm mais probabilidade de corresponder positivamente a diversas tarefas diárias, bem como desenvolver uma trajetória saudável em fases posteriores da vida (Robinson *et al.*, 2015; Stodden; Langendorfer; Rivilis, 2009). Assim sendo, a evolução adequada da coordenação motora é necessária para o engajamento de crianças na prática de atividades físicas e na formação de percepções positivas de competência motora (Gallahue; Ozmun; Goodway, 2013).

Dessa forma, o desenvolvimento da coordenação motora é de suma importância para o engajamento de crianças e adolescentes na prática de atividade física e na formação de percepções positivas de competência motora (Gallahue; Ozmun; Goodway, 2013). Restrições biológicas e ambientais podem afetar o desempenho coordenativo, e há uma conexão entre o contexto ambiental no qual o jovem está inserido e os níveis de coordenação motora (Barros *et al.*, 2003; Hua *et al.*, 2016; Venetsanou; Kambas, 2010). Além da análise do ambiente, que pode influenciar de forma positiva ou negativa o desenvolvimento motor, avaliar a coordenação motora é necessário para prevenir futuras complicações de saúde.

O professor de Educação Física é fundamental para o desenvolvimento da coordenação motora, especialmente por possibilitar o engajamento em atividades físicas diversificadas. Nesse sentido, García-Hermoso *et al.* (2020) mostraram que a qualidade das aulas de Educação Física influenciou o desenvolvimento de habilidades e coordenação motora. Entretanto, características de infraestrutura e disponibilidade de materiais e equipamentos adequados na escola também são aspectos imprescindíveis, pois estudos sugerem a importância de escolas com equipamentos apropriados e condições estruturais para uma aprendizagem que proporcione a evolução da coordenação motora de forma efetiva (Hua *et al.*, 2016; Venetsanou; Kambas, 2010).

As aulas de Educação Física nas escolas são uma importante ferramenta prática relacionada ao desenvolvimento da coordenação motora, e a adoção de comportamentos ativos na escola, além da prática orientada por um professor, é considerada um fator estruturante para a consolidação da coordenação motora (Moreira, 2014).

OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

A Educação Física escolar possui um papel essencial no desenvolvimento motor durante a infância, em razão de sua capacidade de proporcionar às crianças diversas experiências por meio de situações nas quais elas podem descobrir e criar novos movimentos, além de reelaborar ideias e conceitos sobre os movimentos e suas respectivas ações (Silva *et al.*, 2021). Assim, com a vivência corporal e a interação social, as crianças enfrentam desafios, descobrem seus próprios limites, localizam-se no espaço, relacionam-se com outras pessoas, expressam seus sentimentos por meio da linguagem corporal, valorizam seu próprio corpo e percebem a origem do movimento, numa atuação crítica e consciente (Bonfietti *et al.*, 2019).

Diante de uma perspectiva pedagógica, é fundamental compreender como ocorre a coordenação dos movimentos. A compreensão abrangente da coordenação motora permite identificar se as crianças estão desenvolvendo suas capacidades coordenativas adequadamente, de acordo com sua fase de desenvolvimento, o que possibilita intervir caso atrasos motores sejam verificados, além de otimizar a aprendizagem (Gallahue; Ozmun; Goodway, 2013).

Crianças mais coordenadas tendem a executar as habilidades motoras com mais sucesso, progredindo para atender demandas de execução de padrões de movimentos mais específicos e complexos (Lubans *et al.*, 2010). Com o avanço da idade da criança na escola, existe uma tendência de melhorar a coordenação motora (Chaves *et al.*, 2013). Um dos fatores que contribui para tal melhora é o fato de que crianças mais velhas têm mais experiência nas interações, ou seja, tiveram mais oportunidades de desenvolver sua coordenação (Gallahue; Ozmun; Goodway, 2013). Dessa forma, experiências vividas pela criança tornam-se primordiais para que haja uma evolução da coordenação motora. É de

suma importância a oferta em qualidade e em quantidade de estímulos para o progresso das capacidades e habilidades motoras, dentro da possibilidade de aprendizagem da criança.

Portanto, considerando as informações apresentadas anteriormente, o objetivo geral deste trabalho foi identificar qual o efeito das aulas de Educação Física na coordenação motora de estudantes da Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Professora Maria Luiza Martins Barbosa, de Caçador (SC), em 2025.

DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS

Este estudo caracterizou-se por apresentar um delineamento transversal, de natureza quantitativa, com característica descritiva e exploratória. A amostra do estudo foi constituída por 282 estudantes (152 meninas e 130 meninos) reunidos em fevereiro de 2025, e 287 estudantes (150 meninas e 137 meninos) reunidos em novembro de 2025, todos com 5 a 11 anos de idade, regularmente matriculados na EMEB Professora Maria Luiza Martins Barbosa e presentes na escola nos dias em que foram realizadas as mensurações.

O instrumento utilizado foi o Teste de Coordenação Motora KTK, validado por Kiphard e Schilling (Gorla; Araújo; Rodrigues, 2009), que avalia a capacidade de coordenação motora das crianças utilizando quatro tarefas (trave de equilíbrio, salto monopedal, salto lateral e transferência sobre plataformas). Pretendeu-se examinar funções motoras básicas que desempenham um papel importante no desenvolvimento motor da criança à medida que a idade avança. Por meio do quociente motor geral é possível classificar os sujeitos entre a insuficiência e a coordenação normal. De acordo com Reis, Bridi e Kinal (2019, p. 100), trata-se de uma bateria de testes que utiliza as tarefas motoras para avaliar os alunos quanto às pressões de tempo, sequência, variabilidade e carga.

• Tarefa 1 – Equilíbrio para trás: trave de equilíbrio

Objetivo: estabilidade do equilíbrio em marcha para trás sobre a trave.

Execução: três passagens regulares em cada trave, onde a criança caminha de costas, sendo contados em voz alta os passos que ela efetua. Se cair, ela passa a uma nova tentativa válida. São no total nove passagens e, em cada uma delas, o número computado não será superior a oito passos, mesmo que a criança ultrapasse esse valor. Para a avaliação são somados todos os passos das nove passagens.

• Tarefa 2 – Salto monopedal

Objetivo: coordenação dos membros inferiores; energia dinâmica/força.

Execução: saltar sobre um ou mais blocos utilizando uma perna só. As espumas são empilhadas gradativamente de cinco em cinco centímetros, conforme o executante consegue saltar sem derrubar ou encostar nelas. Para se impulsionar, a criança deve tomar uma distância de aproximadamente um metro e meio das espumas, que estão posicionadas na transversal em relação à direção do salto. Vale ressaltar que essa distância deve ser percorrida com saltos da mesma perna que estiver sendo utilizada.

A criança deve passar por cima da espuma e dar mais dois saltos com a mesma perna do outro lado, para garantir sua segurança no contato com o solo. Cada vez que consegue ultrapassar as espumas, uma nova é adicionada. São consideradas também tentativas não válidas, como encostar o outro pé no chão e não efetuar os dois saltos do outro lado.

Para cada salto, a cada altura, há até três tentativas. Na avaliação registra-se o valor atingido no salto validado em cada altura. Ou seja, se o executante ultrapassa as espumas na primeira tentativa, contabilizam-se três pontos para aquela altura, dois pontos para a segunda tentativa e, para a terceira, um ponto.

A altura máxima que pode ser alcançada por criança é de sessenta centímetros, sendo doze blocos e 78 o total de pontos, somando as sequências das duas pernas.

• Tarefa 3 – Salto lateral

Objetivo: velocidade em saltos alternados.

Execução: consiste em perfazer duas sequências de saltos laterais com as duas pernas unidas durante quinze segundos. A criança deve efetuar quantos saltos puder. Ela deverá saltar de um lado para o outro, sem pisar no centro ou fora das tábuas, e sem parar. É necessário ter precaução quanto ao apoio de um pé após o outro, o que não é permitido.

Para a avaliação, são considerados os saltos nos dois lados da plataforma e são somados os saltos efetuados nas duas sequências. Ou seja, contabiliza-se um ponto a cada vez que os dois pés unidos tocam a base da plataforma.

• Tarefa 4 – Transferência sobre plataforma (lateral)

Objetivo: lateralidade e estruturação espaço-temporal.

Execução: a execução da tarefa consiste em transferir lateralmente as plataformas e o corpo, em vinte segundos, quantas vezes a criança puder. Devem ser efetuadas duas sequências com igual período de tempo, sendo permitidos dez segundos de intervalo entre cada sequência.

O aplicador deve contar os pontos em voz alta. É computado um ponto para cada pegada e outro ponto para cada troca de plataforma efetuada pelo corpo. Os pontos das duas sequências serão somados.

Após os testes aplicados, o somatório dos resultados de cada um dos testes motores foi transformado por meio de tabelas normativas, considerando idade e sexo, a um Quociente Motor (QM) indicado pelo autor do protocolo como apontado na Tabela 1.

TABELA 1. CLASSIFICAÇÃO DO SOMATÓRIO DO QM DA BATERIA DE TESTES KTK

Classificação	Quociente Motor
Alta	$131 \leq QM \leq 145$
Boa	$116 \leq QM \leq 130$
Normal	$86 \leq QM \leq 115$
Regular	$71 \leq QM \leq 85$
Insuficiente	$70 \leq QM$

Fonte: elaborado pelos autores, adaptado de Gorla, Araújo e Rodrigues (2009).

Os dados foram analisados pelo pacote estatístico SPSS versão 22.0 e o nível de significância estabelecido foi de $p \leq 0,05$.

Na Tabela 2 são apresentadas as proporções dentro de cada nível de classificação dos alunos pesquisados.

TABELA 2. COMPARATIVO NOS DIFERENTES NÍVEIS DA COORDENAÇÃO MOTORA NA EMEB PROF^a MARIA LUIZA M. BARBOSA EM 2025

Classificação	Amostra		Feminino		Masculino	
	Fev./25	Nov./25	Fev./25	Nov./25	Fev./25	Nov./25
Insuficiente	8,4%	3,1%	12,9%	3,2%	2,9%	2,9%
Regular	22,0%	17,2%	29,0%	24,2%	13,6%	8,7%
Normal	63,4%	65,2%	53,2%	62,9%	75,7%	68,0%
Boa	4,8%	12,1%	4,0%	8,9%	5,8%	17,5%
Alta	0,9%	1,8%	0,8%	0,8%	1,9%	2,9%
QM	93,2	98,5*	88,5	95,2*	98,7	102,5*

* Apresentou diferença estatística significativa em relação à avaliação realizada em fevereiro.

Fonte: elaborado pelos autores, 2025.

De acordo com a Tabela 2, verificou-se que predominam crianças com coordenação classificada como “normal”, e aumentou a proporção de alunos com essa classificação durante o ano letivo (63,4% em fevereiro e 65,2% em novembro). Entretanto, 30,4% da amostra apresentou coordenação abaixo do normal (“regular” e “insuficiente”) no início das atividades em fevereiro, diminuindo, em novembro, para 20,3%. Em fevereiro, apenas 5,7% dos estudantes foram considerados com índices de coordenação acima do normal (classificação “boa” e “alta”); em novembro, esse índice alcançou 13,9% dos alunos.

Na Tabela 2, considerando a média dos QM, observa-se um aumento de 93,2 pontos em fevereiro para 98,5 pontos em novembro entre os sexos; existe uma diferença estatística significativa entre os períodos avaliativos ($p = 0,000$), que foi apresentada tanto por meninas quanto por meninos.

Ainda considerando a Tabela 2, os meninos apresentaram um QM maior quanto aos níveis de coordenação motora em relação às meninas. Esse resultado corrobora os estudos de Carminato (2010), Pelozin *et al.* (2009) e Ramos (2014), que também encontraram níveis melhores de coordenação motora entre os indivíduos

do sexo masculino. De acordo com Pelozin *et al.* (2009, p. 128), as diferenças apresentadas nos níveis de coordenação motora entre meninos e meninas podem ser explicadas pelas oportunidades de seus lares, com sua família, e da escola, bem como pelo envolvimento mais efetivo do próprio grupo masculino em práticas de atividades físico-motoras (Lopes *et al.*, 2011; Valdivia *et al.*, 2008). Tais evidências revelaram que os meninos têm o repertório motor mais bem desenvolvido, o que reforça a ideia de que, culturalmente, eles têm maior interesse e envolvimento com atividades físicas de modo geral. Além disso, as meninas dedicam menos tempo à participação em atividades e jogos ativos em comparação com os meninos (Valdivia *et al.*, 2008). No entanto, ressalta-se que essa constatação difere das informações apresentadas em alguns estudos portugueses (Faustino *et al.*, 2004; Lopes *et al.*, 2011; Maia; Lopes; 2007).

Embora vários estudos (Brauner; Valentini, 2009; Deus *et al.*, 2008; Fernandes; Moura; Silva, 2017) tenham demonstrado que meninas tipicamente atingem escores menores em testes de desenvolvimento e de coordenação motora do que meninos, isso tem sido relacionado menos a fatores maturacionais do que a fatores culturais relativos, por exemplo, ao tempo gasto em atividades físicas, tipicamente menor em meninas (Fisher *et al.*, 2005). De fato, na faixa etária deste estudo, os estudantes estão no estágio de desenvolvimento fundamental, no qual os padrões motores não estão definidos, ou se encontram no estágio inicial ou elementar, e, portanto, não se espera observar diferença maturacional entre os sexos (Gallahue; Ozmun; Goodway, 2013).

TABELA 3. COMPARATIVO DOS DIFERENTES NÍVEIS DE COORDENAÇÃO MOTORA NA EMEB PROFª MARIA LUIZA M. BARBOSA EM 2025, DE ACORDO COM AS IDADES ANALISADAS

Idade	Avaliação Fevereiro/2025				Avaliação Novembro/2025			
	Abaixo %	Normal %	Acima %	Média QM	Abaixo %	Normal %	Acima %	Média QM
6 anos	34,6	53,8	11,6	94,2	17,3	55,8	26,9	103,2*
7 anos	17,8	68,9	13,3	100,3	13,3	62,2	24,5	105,4*
8 anos	28,9	69,2	1,9	91,6	23,1	73,1	3,8	94,1*
9 anos	34,8	65,2	0,0	89,0	26,1	65,2	8,7	93,5*
10 anos	37,6	62,4	0,0	90,1	21,9	71,8	6,3	95,5*

*** Apresentou diferença estatística significativa em relação à avaliação realizada em fevereiro.**

Fonte: elaborado pelos autores, 2025.

A Tabela 3 e os níveis de desempenho motor entre os grupos etários avaliados confirmam o que Carminato (2010, p. 62) apresenta:

Considerando os níveis de desempenho motor entre os grupos etários de cada sexo, os resultados do presente estudo corroboram os encontrados por Collet *et al.*, sugerindo que o desempenho motor pode não aumentar linear e proporcionalmente na medida em que a idade aumenta. O que, segundo [os autores], pode ocorrer devido ao desinteresse da criança por atividades físicas com o avançar da idade.

O QM é um indicador global da capacidade de coordenação motora que resulta dos valores obtidos em cada teste da bateria KTK. Os cálculos são efetuados considerando os valores normativos para cada teste e ajustando os resultados a cada intervalo etário (Maia; Lopes, 2007).

Em um estudo com 252 alunos de 6 a 10 anos de idade, na cidade de Caçador, Reis *et al.* (2021) encontraram 35,3% dos estudantes com coordenação abaixo do normal, 9,5% com índices de coordenação motora acima do normal e um predomínio de 55,2% das crianças com classificação “normal”.

Reis *et al.* (2022) afirmam que, após a pandemia de covid-19, ainda na cidade de Caçador, a proporção de alunos com índice de coordenação motora considerado abaixo do esperado para sua idade saltou de 35,3%, em 2020, para 50,5% em 2021. Tais dados mostram que os estudantes da EMEB Prof^a Maria Luiza M. Barbosa conseguiram alcançar em 2025 índices de coordenação motora equivalentes ao período pré-pandemia.

As aulas de Educação Física na escola do município de Caçador podem ter contribuído para os resultados encontrados neste estudo, pois, conforme Gallahue, Ozmun e Goodway (2013) afirmam, é na escola que as crianças devem vivenciar experiências que darão base para um desenvolvimento saudável. Além disso, é na faixa etária dos 6 aos 10 anos que acontece a transição das habilidades motoras fundamentais para as habilidades motoras refinadas, que propiciam o estabelecimento de jogos de liderança e o desenvolvimento

de habilidades atléticas. Conforme Boato (2003), ambientes inadequados, inibidores ou pouco estimulantes podem repercutir de forma negativa no desenvolvimento infantil.

O movimento é ele próprio o centro da vida ativa da criança e uma face importante de todos os aspectos do seu desenvolvimento, no domínio motor, cognitivo, social ou afetivo. A falta de atividade física impede as crianças de colher muitos benefícios, negando-lhes a oportunidade de experimentar a alegria do movimento eficiente, seus os efeitos saudáveis e uma vida inteira como seres móveis competentes e confiantes (Gallahue; Ozmun; Goodway, 2013). Existe ainda, na literatura, a evidência unânime de que a prática de atividade física regular é benéfica para a saúde (Lopes *et al.*, 2011).

CONCLUSÕES

Observados em conjunto, os resultados apontam que um dos fatores primordiais para a aquisição e o aprimoramento das habilidades está nas oportunidades práticas. Estudantes de uma mesma escola, com o mesmo tempo de aula e a mesma disponibilidade de espaço físico e materiais podem apresentar desempenho desigual. As habilidades motoras não aparecem naturalmente e não são pautadas na maturação orgânica. É necessário organizar práticas com objetivos claros para que a criança alcance o desempenho esperado e para que sustente a continuidade da prática na vida adulta.

Atualmente é cada vez mais comum encontrar crianças com déficit motor, não apenas no início da vida escolar, mas também ao longo do ensino fundamental, sobretudo quando não praticam atividade física ou brincam fora da escola. O resultado do inadequado desenvolvimento das habilidades motoras pode ser causado por vários fatores, como desinteresse das crianças, das famílias ou da escola. Inevitavelmente isso acaba afetando a aprendizagem, o que prejudica a capacidade das crianças de processar informações sobre o que elas percebem, principalmente em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, K. M. F. T. *et al.* Do environmental influences alter motor abilities acquisition? A comparison among children from day-care centers and private schools. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, São Paulo, v. 61, n. 2A, p. 170-175, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0004-282X2003000200002>.

BOATO, E. M. **Henri Wallon e a deficiência múltipla**: uma proposta de intervenção pedagógica. Brasília, DF: Hildebrando, 2003.

BONFIETTI, P. E. *et al.* O/A professor/a de Educação Física na educação infantil. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 160-176, 2019. DOI: <https://doi.org/10.26843/v12.n1.2019.674.p160-176>.

BRAUNER, L. M.; VALENTINI, N. C. Análise do desempenho motor de crianças participantes de um programa de atividades físicas. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 20, n. 2, p. 205-216, 2009. DOI: <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v20i2.6070>.

CARMINATO, R. A. **Desempenho motor de escolares através da bateria de teste KTK**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

CHAVES, R. N. *et al.* Desempenho coordenativo de crianças: construção de cartas percentílicas baseadas no método LMS de Cole e Green. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 25-41, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1807-55092013005000004>.

DEUS, R. K. B. C. *et al.* Coordenação motora: estudo de tracking em crianças dos 6 aos 10 anos da Região Autônoma dos Açores, Portugal. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, Florianópolis, v. 10, n. 3, p. 215-222, 2008. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-0037.2008v10n3p215>.

FAUSTINO, J. D. *et al.* Estudo comparativo entre alunos do 2º ano da escola EB 1 nº 4-S-Rª da Piedade (Castelo Branco) e os das escolas EB do Retaxo, Cebolais, Sobral do Campo e Juncal do Campo. **Revista do Departamento de Educação Física e Artística**, Castelo Branco, v. 5, p. 299-308, 2004.

FERNANDES, S. D. P.; MOURA, S. S.; SILVA, S. A. Coordenação motora de escolares do ensino fundamental: influência de um programa de intervenção. **Journal Physical Education**, Maringá, v. 28, p. 3-10, 2017. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v28i1.2842>.

FISHER, A. *et al.* Fundamental movement skills and habitual physical activity in young children. **Medicine & Science in Sports & Exercise**, Washington, DC, v. 37, n. 4, p. 684-688, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1249/01.MSS.0000159138.48107.7D>.

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

GARCÍA-HERMOSO, A. *et al.* Association of physical education with improvement of health-related physical fitness outcomes and fundamental motor skills among youths: a systematic review and meta-analysis. **JAMA Pediatrics**, Chicago, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.0223>.

GORLA, J. I.; ARAÚJO, P. F.; RODRIGUES, J. L. **Avaliação motora em educação física adaptada**: teste KTK para deficientes mentais. São Paulo: Phorte, 2009.

HUA, J. *et al.* Effects of home and education environments on children's motor performance in China. **Developmental Medicine & Child Neurology**, Hoboken, v. 58, n. 8, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1111/dmcn.13073>.

KIPHARD, E. J.; SCHILLING, F. **Körperkoordinationstest für kinder: KTK**. [S. l.], Beltz-Test, 2007.

LOPES, V. P. *et al.* Estudo do nível de desenvolvimento da coordenação motora da população escolar (6 a 10 anos de idade) da região autónoma dos Açores. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v. 3, n. 1, p. 47-60, 2011.

LUBANS, D. R. *et al.* Fundamental movement skills in children and adolescents. **Sports Medicine**, New York, v. 40, n. 12, p. 1019-1035, 2010. DOI: <https://doi.org/10.2165/11536850-000000000-00000>.

MAIA, J. A. R.; LOPES, V. P. **Crescimento e desenvolvimento de crianças e jovens açorianos: o que pais, professores, pediatras e nutricionistas gostariam de saber**. Porto: Universidade do Porto, 2007.

MOREIRA, R. B. **Níveis de atividade física nas aulas de Educação Física**. Porto Alegre: Lume UFRGS, 2014.

PELOZIN, F. *et al.* Nível de coordenação motora de escolares de 09 a 11 anos da rede estadual de ensino da cidade de Florianópolis/SC. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 8, n. 2, 2009.

RAMOS, F. A. **Avaliação do desempenho motor de escolares na cidade de Barra do Bugres através da bateria de testes KTK**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade de Brasília, Barra do Bugres, 2014.

RATEL, S.; DUCHÉ, P.; WILLIAMS, C. A. Muscle fatigue during high-intensity exercise in children. **Sports Medicine**, New York, v. 36, n. 12, p. 1031-1065, 2007. DOI: <https://doi.org/10.2165/00007256-200636120-00004>.

REIS, M. A.; BRIDI, L. A.; KINAL, R. Nível de coordenação motora em crianças de 6 a 10 anos de idade. In: JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 13., 2019, Concórdia. **Anais [...]**. Concórdia: Fundação Universidade do Contestado: Embrapa Suínos e Aves, 2019. p. 100-101.

REIS, M. A. *et al.* Consequências da pandemia de covid-19 na coordenação motora de alunos de uma escola pública. *In:* BRANCHER, E. A.; SALVATI, D. O. S. (org.). **Boas práticas na educação física Catarinense 2022**. 8. ed. Florianópolis: CREF3/SC, 2022. p. 71-86.

REIS, M. A. *et al.* Perfil da coordenação motora em alunos de 6 a 11 anos de idade. *In:* BRANCHER, E. A.; SALVATI, D. O. S. (org.). **Boas práticas na educação física catarinense 2021**. 7. ed. Florianópolis: CREF3/SC, 2021. p. 162-171.

ROBINSON, L. E. *et al.* Motor competence and its effect on positive developmental trajectories of health. **Sports Medicine**, New York, v. 45, n. 9, p. 1273-1284, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40279-015-0351-6>.

SILVA, D. C. *et al.* Aspectos motores do desenvolvimento motor e a participação esportiva sistematizada em crianças dos 6 aos 10 anos de idade: uma revisão narrativa. **Biomotriz**, Cruz Alta, v. 5, n. 1, p. 279-290, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33053/biomotriz.v15i1.547>.

STODDEN, D.; LANGENDORFER, S.; ROBERTON, M. A. The association between motor skill competence and physical fitness in young adults. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, Abingdon-on-Thames, v. 80, n. 2, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/02701367.2009.10599556>.

VALDIVIA, A. B. *et al.* Coordinación motora: influencia de la edad, sexo, estatus socio-económico y niveles de adiposidad en niños peruanos. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, Florianópolis, v. 10, n. 1, 2008.

VENETSANO, F.; KAMBAS, A. Environmental Factors Affecting Preschoolers' Motor Development. **Early Childhood Education Journal**. v. 37, p. 319-327, 2010. DOI 10.1007/s10643-009-0350-z.

O HÓQUEI DA QUADRA PARA O CADERNO: UM PROJETO INTERDISCIPLINAR

Ana Paula Nonato de Souza¹

E.B.M. Bilíngue Lauro Muller

Marcelli Ugoski²

E.B.M. Bilíngue Lauro Muller

INTRODUÇÃO

Embora o hóquei ainda seja um esporte considerado novo no Brasil, vem ganhando visibilidade nos últimos anos, impulsionado pela atuação da Confederação Brasileira de Hóquei sobre a Grama e Indoor (CBHG). Essa entidade tem selecionado escolas para sediar polos da modalidade, e a E.B.M. Bilíngue Lauro Muller (Blumenau/SC) foi uma delas, espaço onde aconteceram todas as etapas deste projeto. O objetivo deste relato é compartilhar nossa experiência didático-pedagógica sobre a temática do hóquei, que emergiu dos estudantes e resultou em significativos aprendizados, evidenciando o potencial do esporte como prática educativa no contexto escolar.

Segundo Darido e Rangel (2005), a inserção de diferentes modalidades esportivas no ambiente escolar amplia o repertório motor e cultural dos estudantes, permitindo que conheçam práticas corporais pouco difundidas no contexto tradicional. Nesse sentido, o hóquei surge como uma alternativa potente, pois rompe com a hegemonia de esportes mais populares e oferece novas possibilidades de vivência, inclusão e aprendizado. Além disso, por suas características e regras, favorece o desenvolvimento de habilidades como cooperação, estratégia e coordenação motora, alinhando-se aos objetivos da Educação Física escolar contemporânea.

¹ CREF 030831-G/SC. E-mail para contato: anapasouza@ensinablumenau.sc.gov.br

² CREF 032473-G/SC. E-mail para contato: marcellicoavila@ensinablumenau.sc.gov.br

De acordo com Finco (2020), o objetivo do hóquei é marcar o maior número de gols, sendo proibido o contato físico entre os jogadores, a fim de preservar a integridade dos atletas. No ambiente escolar, esse aspecto possibilita a formação de equipes mistas e amplia a participação dos estudantes, contribuindo para um ambiente mais inclusivo. O esporte também se apresenta como uma excelente oportunidade de ampliação cultural, permitindo que os alunos aprendam algo novo desde o início, sem necessidade de grandes adaptações na estrutura da escola, uma vez que utilizamos a quadra e os materiais já disponibilizados³.

Na busca de uma aprendizagem mais significativa e contextualizada acerca da temática, a interdisciplinaridade mostrou-se uma abordagem pedagógica fundamental para superar a fragmentação do conhecimento no contexto escolar. Conforme destaca Paulo Freire (1996), ensinar exige compreender a educação dialógica e integrada à realidade do estudante, o que pressupõe a articulação entre diferentes áreas do saber. Neste sentido, a escola deixa de ser um espaço de transmissão isolada de conteúdos e passa a ser um ambiente de construção coletiva do conhecimento, no qual as disciplinas dialogam entre si em busca de uma educação mais crítica, contextualizada e significativa.

Neste relato apresentaremos uma experiência pedagógica interdisciplinar realizada de forma colaborativa entre as disciplinas de Educação Física, Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia e Espanhol, tendo como eixo articulador a prática do hóquei.

OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

Esta prática teve como objetivo geral articular os conhecimentos de diferentes áreas a partir do esporte, buscando promover o desenvolvimento integral dos estudantes. O hóquei é uma das modalidades ofertadas para as turmas do tempo integral na instituição, onde as docentes observaram o entusiasmo dos estudantes ao praticá-lo. O interesse espontâneo pela atividade desencadeou

³ Nossa escola recebeu tacos e bolinhas oficiais, pois é o polo da modalidade em Blumenau. Outras instituições podem entrar em contato para realizar essa parceria. Também é possível adaptar o material com bolinhas de tênis e tacos de cano.

este projeto, transformando essa motivação em uma oportunidade pedagógica de tomar o esporte como ponto de partida para um trabalho interdisciplinar, conectando-o a diferentes áreas do conhecimento de forma prática, criativa e significativa.

Para a organização deste projeto, traçamos objetivos específicos a partir das áreas de conhecimento, a saber:

- Língua Portuguesa – localizar informações explícitas e inferir informações implícitas em diferentes textos; identificar e empregar advérbios em produções escritas; planejar e produzir textos relacionados ao tema do hóquei e à vivência escolar (relatos, convites, regulamentos);
- Matemática – resolver e elaborar problemas utilizando as quatro operações em contextos de torneio (pontuação, tempo de jogo, divisão de equipes); construir e interpretar gráficos simples e tabelas com dados do torneio (ranking, número de gols, chaves dos jogos); trabalhar com noções de medida e proporção (tamanho da quadra, distância, tempo de jogo);
- História e Geografia – compreender a origem e evolução do hóquei como prática cultural em diferentes tempos e lugares; reconhecer e respeitar a diversidade cultural, étnica e histórica dos povos que praticam o hóquei; utilizar diferentes fontes (mapas, croquis, imagens) para representar o espaço da escola e países onde o hóquei é popular.
- Educação Física: desenvolver habilidades motoras e estratégias específicas do hóquei; praticar atitudes de respeito, cooperação e convivência em jogos coletivos; organizar e participar de um interclasse, com definição de regras, montagem de equipes, elaboração da tabela de jogos, registros e avaliação coletiva da experiência;
- Língua Espanhola: ampliar o vocabulário relacionado ao hóquei com palavras e expressões da língua espanhola.

Com essa proposta, buscamos não apenas desenvolver habilidades motoras, mas também ampliar os saberes dos estudantes em diversas áreas, visando sua formação forma integral, em consonância com o Currículo Municipal de Blumenau (2021, p. 358):

O ensino de objetos de conhecimento de maneira contextualizada ganha cada vez mais importância para que a aprendizagem apresente sentido para o estudante e propicie, assim, o seu desenvolvimento. Dessa forma, ele pode vivenciar situações em que um conceito é construído, refletido e utilizado conforme a necessidade de cada situação ou contexto. Essas ideias entram em consenso com a perspectiva da formação integral, onde a escola se apresenta como espaço que possibilita ao estudante experiências educacionais que levem ao seu desenvolvimento físico, cognitivo, emocional, social, ético e moral. Essa formação pode ser privilegiada não somente por meio dos objetos de conhecimento em si, mas também a partir de metodologias que evidenciem a participação ativa do estudante.

Pensando nisso, este projeto explora metodologias ativas no ensino articulando as disciplinas em torno de uma temática central de interesse da turma. Dessa forma, tornamos o currículo mais conectado à realidade dos estudantes, ressignificando os conhecimentos e trazendo sentido às práticas emergentes do grupo.

DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS

O projeto ocorreu de junho a julho de 2025 com as turmas de 5º e 6º anos que estudavam em tempo integral em nossa escola. Semanalmente, as professoras trocavam feedbacks das atividades realizadas para conversarmos sobre os próximos passos, tendo em vista os objetivos citados.

O componente de Língua Portuguesa contemplou pesquisa, leitura e interpretação de textos a partir de reportagens⁴ sobre o hóquei em Blumenau, onde já ocorreram Jogos Municipais e capacitações. Os estudantes criaram textos de autoria própria contando sua evolução na modalidade, relatando desafios, aprendizados e percepções sobre a prática esportiva.

⁴O site do qual selecionamos as reportagens foi o Brasil Hóquei, disponível em: <https://hoqueisobregrama.com.br/noticias/>. Acesso em: 11 maio 2026.

Em Matemática, os alunos mediram a quadra escolar para realizarem cálculos a partir de situações-problema e gráficos. Contextualizaram também o tempo de jogo, a quantidade de participantes e os resultados, registrando todas as etapas no caderno.

Nos componentes de História e Geografia, os estudantes investigaram países onde a modalidade possui maior tradição, analisando aspectos culturais, históricos e geográficos relacionados ao esporte. Como atividade prática, construíram um mapa indicando os países onde ocorrem competições, discutindo fatores como clima, território e cultura esportiva.

Na disciplina de Língua Espanhola, os estudantes ampliaram o vocabulário relacionado ao hóquei, aprendendo a pronunciar e identificar em espanhol os principais elementos da modalidade. Como atividade, desenharam instrumentos utilizados no esporte, como taco, bolinha e materiais de proteção, identificando-os com seus respectivos nomes no idioma. Em grupos, também elaboraram cartazes ilustrados com esses elementos e jogos educativos (como um jogo da memória, relacionando imagem e palavra).

Durante as aulas de Educação Física desenvolvemos o hóquei, iniciando com a apresentação de vídeos de jogos para que os estudantes conhecessem a modalidade e os materiais oficiais utilizados nela. Posteriormente, apresentamos o material disponível na escola e, a partir dele, começamos a explorar os fundamentos do jogo e as regras básicas necessárias para a prática. Por meio de atividades lúdicas⁵, foram introduzidas noções de tática, evoluindo gradativamente para situações de jogos reduzidos e pequenos até chegar ao hóquei propriamente dito.

Cada aula iniciava com uma roda de conversa, retomando o que havia sido trabalhado anteriormente, como regras, fundamentos e atividades já realizadas, facilitando a compreensão do processo e reforçando os conhecimentos construídos. Em seguida, eram apresentadas a proposta e as atividades do dia.

⁵ Utilizamos o livro *Iniciação ao Hóquei* (Finco, 2020), que é excelente para quem está iniciando, pois reúne muitas estratégias conforme o nível da turma.

Para finalizar o projeto, foi promovido um interclasse de hóquei entre as turmas de 5º e 6º anos. Os próprios estudantes participaram da organização do evento, colaborando na formação das equipes, definição dos jogos e preparação das partidas. Também se envolveram na divulgação do interclasse, circulando pelos diferentes espaços da escola para convidar a comunidade escolar a prestigiar os jogos. Além disso, produziram cartazes de torcida e materiais de decoração para o espaço das partidas, contribuindo para a ambientação do evento.

A CBHG apoiou a realização do interclasse. A partir de um ofício enviado pela escola, a entidade patrocinou o evento enviando medalhas para os participantes e uma árbitra, que auxiliou na condução das partidas e na orientação das regras da modalidade. Essa parceria contribuiu para valorizar a experiência esportiva vivenciada pelos estudantes e aproximá-los do contexto oficial da prática do hóquei.

Além do contexto escolar, o projeto também foi socializado em espaços de divulgação científica e educacional. O trabalho foi apresentado na Feira Municipal de Iniciação Científica (FEMIC) de Blumenau, promovida pela Secretaria Municipal de Educação. A FEMIC reúne projetos desenvolvidos por estudantes e docentes da rede municipal com o objetivo de divulgar práticas pedagógicas, incentivar a investigação e valorizar o protagonismo escolar. Na ocasião, o projeto foi reconhecido em primeiro lugar como trabalho destaque, evidenciando seu potencial pedagógico e a relevância da integração entre o esporte e os diferentes componentes curriculares no processo de aprendizagem dos estudantes.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES PARA REPLICAÇÃO DA PRÁTICA

Este projeto foi resultado de muitas mãos trabalhando juntas, evidenciando que as disciplinas podem dialogar entre si para que os conteúdos sejam abordados de forma integrada e significativa. O hóquei foi trabalhando a partir de diferentes esferas, mostrando que o movimento é fundamental, mas os saberes sobre a prática e os aspectos atitudinais são tão importantes quanto.

Destaca-se o protagonismo dos estudantes ao longo do projeto, com pesquisas, organização do interclasse e socialização do trabalho em eventos científicos, fortalecendo o vínculo entre aprendizagem, esporte e produção de conhecimento no contexto escolar. Não temos dúvidas do quanto o trabalho interdisciplinar é desafiador, mas observamos que ele nos proporcionou ensinar e aprender de forma mais conectada à realidade dos estudantes por ser um tema que fazia sentido para eles.

Quando afunilamos a reflexão para a área da Educação Física, é relevante dizer que o esporte tem sido frequentemente utilizado como ferramenta para difundir o movimento corporal na escola. No entanto, apenas algumas modalidades esportivas costumam fazer parte do currículo, o que evidencia uma carência de novas práticas e de maior diversidade de modalidades nesse contexto. Na literatura (Bracht, 1992; Belloli, 2016; Novaes, 2018), encontramos sinais de que os conteúdos das aulas de Educação Física muitas vezes se restringem ao voleibol, futebol, basquetebol e handebol, quando isso não se reduz ao chamado “largobol”⁶, em função de diferentes fatores.

Compartilhamos nosso processo didático-pedagógico para demonstrar o que pode ser realizado nas aulas de forma sistemática, com intencionalidade e mediação pedagógica. Esperamos que outros profissionais da educação possam se inspirar, aplicar e ressignificar essas práticas em seus contextos.

Por fim, agradecemos a CBHG por seu papel neste processo, que está sempre em busca de novos polos, oferecendo suporte e fazendo a diferença para que o esporte cresça e chegue a todos.

⁶ Expressão utilizada na Educação Física para se referir a práticas em que o professor apenas disponibiliza o material e deixa os alunos à vontade, sem mediação pedagógica ou organização da atividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLOLI, E. F. **A hegemonia do esporte e a esportivização da aula de educação física no âmbito escolar**: uma revisão bibliográfica. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/148411>. Acesso em: 13 mar. 2026.

BLUMENAU. **Currículo da Rede Municipal de Ensino de Blumenau**. Blumenau: Secretaria Municipal de Educação, 2021.

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FINCO, Daniel. **Iniciação ao hóquei**. Rio de Janeiro: CBHG, 2020. Disponível em: <https://hoqueisobregama.com.br/wp-content/uploads/2020/08/LIVRO-INICIA%C3%87%C3%83O-AO-H%C3%93QUEI-FINAL.pdf>. Acesso em: 11 maio 2026.

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

NOVAES, V. S. Práticas de ensino: desafios e possibilidades. **Trajetória Multicursos**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2018. Disponível em: <https://cientifica.cniec.br/index.php/trajetoria-multicursos/article/view/276>. Acesso em: 10 fev. 2026.

O QUE CABE EM UMA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR?

Bruna Toretti de Faveri¹

Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina

INTRODUÇÃO

Como professora de Educação Física atuando há mais de oito anos em escolas públicas na rede estadual do sul de Santa Catarina, compreendo a necessidade de repensar o que cabe em uma aula da disciplina, conforme propõe o título deste artigo. Este relato de caso é baseado na minha experiência prática em uma escola estadual de educação básica em Balneário Gaivota, no extremo sul catarinense, com turmas do 2º e do 3º ano do Ensino Médio, em 2025.

O município de Balneário Gaivota, localizado na região turística denominada Caminho dos Cânions, no sul de Santa Catarina, situa-se a aproximadamente 247 km da capital Florianópolis. Destaca-se por possuir a maior faixa litorânea contínua do estado, com cerca de 23 km de extensão, além de aproximadamente quinze lagoas, que favorecem tanto o lazer quanto a prática de esportes náuticos. A economia local tem como principais pilares a pesca artesanal e o turismo, que impulsionam o desenvolvimento socioeconômico do município (Balneário [...], 2025).

Planejar uma aula de Educação Física e escolher os conteúdos a serem ensinados é uma questão fundamental, tanto para definir como ensinar quanto para exercer de forma consciente a responsabilidade docente. Nesse sentido, a organização da aula se mostra essencial para todas as áreas do conhecimento. Como disciplina da área de Linguagens, a Educação Física precisa garantir o desenvolvimento de diversas competências e habilidades que ultrapassem o movimento corporal, proporcionando experiências e vivências significativas aos estudantes.

¹ CREF 024684-G/SC. E-mail para contato: daef.ensino@gmail.com

Para isso, o Coletivo de Autores (2012) afirma que o planejamento das aulas constitui o pilar da disciplina, sendo essencial considerar: o objeto de conhecimento da Educação Física, que neste caso é a cultura corporal; o tempo pedagógico necessário para a apropriação do conhecimento; e a metodologia utilizada no ensino. De forma concisa, podem-se destacar alguns princípios curriculares no trato com o conhecimento que orientam a seleção, a organização e a sistematização do conteúdo, entre eles: a relevância social do conteúdo; a contemporaneidade; a adequação às possibilidades sociocognitivas do aluno; e a contraposição de saberes.

Para Libâneo (1985, p. 39) “os conteúdos são realidades exteriores ao aluno que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, eles não são fechados e refratários às realidades sociais”, pois “não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados é preciso que se liguem de forma indissociável à sua significação humana e social”.

No Ensino Médio a Educação Física ocupa um papel importante, indo além da prática de exercícios ou esportes. A disciplina incentiva o protagonismo dos alunos, a socialização e a compreensão crítica da cultura corporal, oferecendo experiências diversificadas que dialogam com a realidade e os interesses dos jovens.

Além da experimentação de novos jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre as possibilidades de utilização dos espaços públicos e privados que frequentam para desenvolvimento de práticas corporais, inclusive as aprendidas na escola, de modo a exercer sua cidadania e seu protagonismo comunitário. Esse conjunto de experiências, para além de desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado com o corpo e a saúde, a socialização e o entretenimento, favorece o diálogo com as demais áreas de conhecimento, ampliando a compreensão dos estudantes a respeito dos fenômenos da gestualidade e das dinâmicas sociais associadas às práticas corporais (Brasil, 2017, p. 486).

De acordo com o Coletivo de Autores (2012, p. 85),

sugere-se que o professor desenvolva abordagens diferenciadas para jogos e modalidades esportivas a partir não do gesto técnico e sim do significado que os fundamentos desses jogos e modalidades possuem.

Portanto, os conteúdos da cultura corporal a serem aprendidos na escola, devem partir da realidade social e concreta do mundo do aluno.

E quando se busca alinhar os objetivos da Educação Física escolar aos pressupostos da Educação Básica, é fundamental refletir sobre o estudante do Ensino Médio como protagonista do processo de ensino-aprendizagem. É durante a adolescência que o indivíduo compreende, enfrenta e consolida questões de gênero, sociais e culturais relevantes para sua vida e para o seu contexto. Dessa forma, uma aula prazerosa, significativa e contextualizada pode exercer efeitos positivos duradouros na formação do aluno (Martins, 2021).

Martins (2021) salienta que é essencial que o professor encontre estratégias para não privilegiar e enaltecer os componentes técnicos e de desempenho. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça que o aluno ocupa posição central no processo de ensino-aprendizagem, sendo concebido como protagonista de sua própria formação. Desse modo, deve-se promover o desenvolvimento de competências e habilidades que lhe permitam compreender, interpretar e interagir criticamente com o mundo. Na Educação Física, isso significa criar oportunidades para que os estudantes explorem diferentes movimentos, desenvolvam senso crítico e relacionem o aprendizado à sua realidade cotidiana (Brasil, 2017).

Diante dessas discussões, torna-se evidente que a organização das aulas deve ser pensada de forma estratégica e reflexiva. No próximo tópico, serão detalhados os procedimentos metodológicos adotados, incluindo a forma como as aulas foram estruturadas e os conteúdos selecionados, evidenciando a aplicação prática dos fundamentos teóricos aqui apresentados.

OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

O objetivo geral deste relato é repensar as práticas de Educação Física na escola pública, valorizando diferentes formas da cultura corporal e conectando a aprendizagem ao cotidiano dos estudantes.

Quanto aos objetivos específicos, pretende-se: analisar como os conteúdos podem ser planejados a partir da realidade e dos interesses dos alunos; identificar práticas que ultrapassem os limites da quadra e da escola, ampliando o significado do movimento; destacar a importância de uma Educação Física contextualizada, que contemple a diversidade da cultura corporal; e refletir sobre estratégias pedagógicas que despertem interesse e engajamento dos estudantes.

A justificativa para o estudo se encontra na necessidade de fortalecer práticas pedagógicas que tornem a Educação Física mais significativa e contextualizada, considerando a diversidade da cultura corporal, objeto de conhecimento da disciplina. Ao apresentar esta reflexão a partir da prática docente, busca-se demonstrar como a disciplina pode ser repensada, contribuindo para a formação integral dos estudantes dentro e fora da escola.

DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS

A metodologia adotada para este estudo envolveu a organização e condução das aulas no período compreendido entre fevereiro e novembro de 2025. Foram considerados aspectos fundamentais, como o espaço físico disponível na escola; a duração e frequência de cada aula (45 minutos, sendo que as turmas do Ensino Médio contam com duas aulas semanais); e as características específicas de cada grupo, de modo a adequar as atividades às necessidades e particularidades dos estudantes.

O planejamento das aulas foi embasado na perspectiva crítico-supera-dora, que, segundo o Coletivo de Autores (2012), busca superar abordagens meramente técnicas, individualistas ou voltadas apenas para o desempenho, características presentes na lógica capitalista. Essa perspectiva propõe um ensino centrado na formação integral do aluno, valorizando a reflexão crítica

sobre a prática corporal e a compreensão do contexto social e coletivo em que se inserem as atividades. Dessa forma, as aulas se tornam espaços de construção compartilhada do conhecimento, promovendo cooperação, solidariedade e consciência crítica sobre as relações sociais e culturais.

Além disso, foram realizadas ações colaborativas com profissionais do território, que compartilharam seus conhecimentos e experiências, ampliando a compreensão dos alunos sobre os conteúdos trabalhados. Os materiais utilizados incluíram recursos didáticos e pedagógicos variados, selecionados de acordo com os objetivos de cada atividade, e os métodos aplicados priorizaram estratégias participativas, práticas e contextualizadas, favorecendo a vivência, a experimentação e a interação entre os estudantes.

Todos os conteúdos desenvolvidos como relato de ensino encontram-se fundamentados nas unidades temáticas previstas pela BNCC para a área da Educação Física no Ensino Médio. Nesse sentido, foram contempladas as práticas corporais de aventura na natureza, bem como os esportes de rede/quadra dividida e invasão, além da abordagem dos esportes radicais.

No referido período, foram desenvolvidos conteúdos relacionados a trilhas na natureza, beach tênis, skate, surfe, futvôlei e *tchoukball*, levando em consideração as condições climáticas favoráveis à realização das práticas em espaços externos, para além dos muros escolares.

O conteúdo referente ao surfe foi desenvolvido com apoio do professor Júnior, morador e surfista da cidade, que mantém um projeto em parceria com a Secretaria de Esportes do município voltado à iniciação de crianças e adolescentes na modalidade. A atividade com as turmas do Ensino Médio ocorreu no período da manhã, durante as aulas de Educação Física, e foi estruturada em dois momentos. Inicialmente, o professor realizou uma abordagem teórica na areia, contemplando instruções relacionadas ao posicionamento corporal, ao equilíbrio na prancha, à colocação dos pés e à técnica de transição para a postura em pé. Em seguida, procedeu-se à prática no mar, respeitando todos os protocolos de segurança necessários.

O *tchoukball*, esporte suíço, por se caracterizar como uma modalidade sem contato físico direto, revelou-se particularmente adequado para a prática em turmas mistas, favorecendo a participação equitativa de todos os estudantes. As aulas ocorreram inicialmente em sala, com recursos audiovisuais para

apresentar a modalidade, sua origem, fundamentos e relevância educativa. Na sequência, procedeu-se à explanação das regras básicas, da dinâmica de jogo e de seus principais objetivos, proporcionando aos alunos uma compreensão teórica prévia antes da vivência prática. Para a adaptação das atividades, foram utilizados quadros de rebote com *jumps* e pratos chineses para a demarcação das linhas, possibilitando a implementação da prática de forma compreensível.

A turma do 3º ano realizou uma trilha na região dos cânions, no município de Jacinto Machado/SC, com destino a uma cachoeira. A atividade foi elaborada em interdisciplinaridade entre a Educação Física e a Geografia, articulando o desenvolvimento físico e motor dos estudantes com a compreensão das características naturais, da formação geológica e da importância ambiental da região. A prática foi conduzida em parceria com um guia turístico local, garantindo a valorização do patrimônio natural e a segurança de todos os participantes, seguindo os protocolos necessários.

Partindo da realidade social das turmas, que demonstraram grande interesse pela modalidade de vôlei, optou-se por realizar um campeonato de voleibol em duplas. O objetivo foi promover a participação de todos os estudantes em diferentes funções: aqueles que não estavam diretamente na prática do jogo assumiram atividades como elaboração da súmula, controle do placar, arbitragem de linha e apoio geral à partida. A arbitragem e a definição do regulamento, incluindo pontuação dos sets e delimitação do espaço da quadra, foram conduzidas pelos próprios alunos, promovendo autonomia e protagonismo. Ao final, realizou-se uma discussão sobre as principais diferenças entre o voleibol de quadra e de areia, seguida da premiação dos participantes, com o intuito de reforçar a motivação e o engajamento nas aulas.

Abordou-se, ainda, a modalidade de beach tênis, esporte em crescimento na cidade, especialmente durante o verão. A atividade contou com a participação do professor e atleta local, Silvio, que trouxe os materiais adequados à prática, incluindo raquetes específicas. Inicialmente, contemplamos a parte teórica, as regras da modalidade, a adaptação ao espaço de jogo disponível na quadra da escola e a relevância do esporte para a comunidade local, considerando sua ascensão e impacto, principalmente na alta temporada. Essa experiência possibilitou aos alunos compreender não apenas a técnica e a prática da modalidade, mas também sua dimensão cultural e social na realidade do município.

Destacou-se também o futvôlei. Para essa atividade, as turmas saíram da escola e foram até as quadras de areia públicas, espaço utilizado pela comunidade para a prática esportiva. A aula contou com a colaboração de um ex-atleta local de futebol de campo e morador do município. Inicialmente, foram apresentados e vivenciados os fundamentos básicos da modalidade, como domínio de bola, passes e controle corporal. Em um segundo momento, após a compreensão da dinâmica do jogo, os estudantes praticaram o futvôlei de forma coletiva.

Por fim, as turmas do 2º e 3º ano do Ensino Médio vivenciaram o skate, uma das modalidades mais recentes a ser incluída nas Olimpíadas. Recebemos em nossa escola o skatista Anderson, professor da modalidade, que também ministra palestras abordando os paradigmas, preconceitos e estereótipos associados ao skate, como o julgamento sobre vestimenta, aparência e comportamento dos praticantes.

Durante a atividade, os alunos puderam refletir sobre como a cultura do skate rompe padrões sociais e expressa identidade, autonomia e criatividade, compreendendo que a prática esportiva vai além da técnica, incorporando dimensões culturais, sociais e históricas. Dessa forma, a aula proporcionou não apenas o aprendizado motor, mas também a reflexão crítica sobre preconceitos, inclusão e valorização de diferentes manifestações culturais dentro da Educação Física.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES PARA REPLICAÇÃO DA PRÁTICA

A partir do relato apresentado, é possível perceber que uma aula de Educação Física vai muito além da prática de esportes de alto rendimento ou da simples execução de movimentos. O que cabe em uma aula de Educação Física é, sobretudo, a construção de experiências significativas que conectem o aprendizado à realidade dos estudantes, promovendo o protagonismo, a reflexão crítica e a socialização.

As práticas corporais devem contemplar a diversidade da cultura corporal, desde esportes tradicionais, jogos e brincadeiras até modalidades alternativas como tchoukball, beach tênis, futevôlei, surfe e trilhas na natureza, respeitando as especificidades de cada grupo e estimulando a participação de todos. Quando o planejamento das aulas se baseia em uma perspectiva crítico-superadora, ele favorece não apenas o desenvolvimento físico e motor, mas também a compreensão das relações sociais, culturais e ambientais presentes na vida dos alunos.

Para que esta prática possa ser replicada em diferentes contextos escolares, recomenda-se que o professor considere as condições e especificidades de sua realidade, como o espaço disponível, os materiais acessíveis e o perfil dos estudantes. As atividades podem ser adaptadas conforme a faixa etária, o número de participantes e os recursos da escola, priorizando sempre a participação coletiva, o respeito às diferenças e o caráter educativo das práticas corporais.

Salienta-se a importância de valorizar os saberes da comunidade, buscando parcerias com profissionais, atletas locais ou pessoas que tenham conhecimentos sobre determinadas práticas corporais, ampliando as possibilidades de aprendizagem. O planejamento prévio das atividades, a organização dos materiais e a abertura para ajustes ao longo do processo são elementos fundamentais para o sucesso da proposta.

Dessa forma, a prática pode ser reproduzida em diferentes escolas, mantendo como princípio central a valorização da cultura corporal do movimento e a construção de experiências pedagógicas significativas para os estudantes.

Portanto, em uma aula de Educação Física cabe tudo aquilo que possibilite aos estudantes vivenciar, compreender e transformar a cultura corporal em experiências significativas, contextualizadas e que dialoguem com sua realidade, formando indivíduos mais críticos, ativos e conscientes do seu corpo e do seu papel na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALNEÁRIO Gaivota. **Portal de Turismo de Balneário Gaivota**. 2025. Disponível em: <https://turismo.balneariogaivota.sc.gov.br/pagina-68/>. Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: 2017.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico- social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

MARTINS, Alexandre. **Reflexões e práticas formação continuada – Educação Física**: livro do professor. São Paulo: Moderna, 2021.

PARADESPORTO EM CENA: O ENSINO DO VOLEIBOL SENTADO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Jaqueline da Silva¹

Faculdade IELUSC (IELUSC)

Allana Alencar²

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Ana Flávia Backes³

Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

Secretaria do Estado da Educação de Santa Catarina (SED-SC)

INTRODUÇÃO

O paradesporto teve seu ápice com a realização da primeira edição dos Jogos Paralímpicos em 1960, em Roma. Este grande feito foi idealizado pelo médico alemão Ludwig Guttman, refugiado da guerra que utilizou a prática esportiva para a reabilitação física, social e emocional de ex-soldados com lesões medulares, no Hospital de Stoke Mandeville, na Inglaterra (Gold; Gold, 2007).

A cada edição dos Jogos Paralímpicos percebe-se o aumento de adeptos às modalidades paradesportivas, bem como um maior acompanhamento e visibilidade do evento pelas mídias, gerando um momento ideal para a análise crítica, histórica e social do evento (Hilgemberg, 2019). A participação brasileira tem se destacado com inúmeras conquistas e presença nos pódios. Na edição dos Jogos Paralímpicos de Paris 2024, o Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB) convocou uma delegação recorde de 255 atletas com deficiência (117 mulheres e 138 homens) (CPB, 2024).

Na área da educação, o paradesporto ainda necessita de avanços. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que norteia a educação nacional brasileira, destaca no componente curricular de Educação Física as seguintes unidades temáticas a serem desenvolvidas no contexto escolar: jogos

¹ CREF: 019397G/SC. E-mail para contato: jaquelines913@gmail.com

² CREF: 034006G/SC. E-mail para contato: allanaa.alencar@gmail.com

³ CREF: 018905G/SC. E-mail para contato: anafbackes@hotmail.com

e brincadeiras; esportes; lutas; práticas corporais de aventura; ginásticas; e danças (Brasil, 2018). Com relação ao paradesporto, a BNCC não cita especificamente o termo nem exemplos de modalidades. Contudo, entende-se que o paradesporto encontra-se na unidade temática de esportes, a qual compreende as manifestações mais formais e suas derivações, com a comparação de desempenho e resultados entre os competidores que seguem regras e normas estabelecidas por instituições, as quais organizam as modalidades.

Outro ponto de destaque no documento refere-se a uma das competências específicas da Educação Física, a qual reforça a necessidade de experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo (Brasil, 2018).

Por sua vez, há documentos norteadores para a área da Educação Física escolar, mais especificamente na cidade de Joinville/SC, contexto deste estudo, nos quais tem-se um direcionamento mais claro e objetivo para o ensino do paradesporto nas aulas de Educação Física. O documento curricular da rede de ensino aponta a unidade temática, as expectativas de aprendizagem, a habilidade e o conhecimento prévio do estudante. Cita-se o exemplo da expectativa de aprendizagem para o sexto ano: identificar e diferenciar o voleibol, vôlei sentado, vôlei de praia e futevôlei quanto à sua história, curiosidades gerais, regras e fundamentos básicos. Logo, reconhece-se e valoriza-se o ensino do paradesporto. Neste sentido, percebe-se que o ensino perpassa o esporte e a sequência ao paradesporto, facilitando a associação da aprendizagem dos fundamentos e regras das modalidades pelos estudantes.

O voleibol sentado, tema central deste relato, é exclusivo para pessoas com deficiência física ou de locomoção. A adaptação do voleibol surgiu a partir de 1956, na Holanda, como forma de reabilitação para ex-soldados da Segunda Guerra Mundial. Em 1980, o voleibol sentado foi incluído nos Jogos Paralímpicos (Impolcetto, 2012). De forma geral, possui as mesmas regras do voleibol, exceto com relação ao bloqueio de saque, que no vôlei sentado é permitido. Durante o jogo, para o contato com a bola, o jogador precisa estar com o quadril no solo, exceto para os deslocamentos em quadra. Os

jogadores são divididos em duas classes: a VS1, deficiência mais severa, com maior comprometimento; e a VS2, que se refere a uma deficiência de menor comprometimento (CPB, 2024).

Considerando a necessidade de valorizar e reconhecer ainda mais o paradesporto, a Educação Física escolar torna-se uma grande aliada ao oferecer tempo e espaço para novas aprendizagens e experiências paradesportivas. Contudo, percebe-se que a literatura e os próprios documentos norteadores da educação ainda apresentam lacunas e referências incipientes para o desenvolvimento de práticas exitosas. O voleibol sentado deve ser praticado e experimentado dentro do espaço escolar, haja vista que a quantidade de experiência prática e teórica na escola ainda é emergente quando comparada aos demais esportes (Cunha, 2013). De fato, tal temática ainda está em processo de amadurecimento, considerando seus recentes fatos históricos em relação aos Jogos Olímpicos.

OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

Este estudo tem como objetivo relatar o ensino do voleibol sentado na Educação Física escolar em uma escola da cidade de Joinville/SC.

Haja vista que o ensino do paradesporto nas aulas de Educação Física escolar ainda carece de referências e possibilidades, bem como de tempo e espaço para o ensino e a experiencição pelos estudantes, espera-se com este estudo despertar novas ideias e caminhos para o reconhecimento e a valorização do paradesporto. Além disso, busca-se oportunizar o conhecimento, refletir e discutir sobre a pessoa com deficiência no contexto esportivo, passando por conceitos, procedimentos, atitudes e valores.

O presente estudo pretende contribuir com a prática pedagógica dos professores de Educação Física escolar, relatando uma possibilidade de ensino do voleibol sentado por meio de ações atrativas e dinâmicas, que perpassam as dimensões do conteúdo e fortalecem o protagonismo do estudante durante o processo de ensino e aprendizagem. Ademais, tal relato pode contribuir com o ensino de outras modalidades paradesportivas utilizando as mesmas estratégias e metodologias compreendidas neste percurso.

DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS

As aulas de Educação Física escolar sobre o voleibol sentado foram desenvolvidas em uma escola da cidade de Joinville, com os estudantes dos 6os anos do período vespertino e após o ensino do voleibol, no qual os alunos conheceram e praticaram os fundamentos básicos da modalidade.

Na busca de valorizar o estudante como protagonista de sua própria aprendizagem, adotou-se a teoria do ensino centrada no aprendiz (Weimer, 2002). Portanto, a professora atuou como mediadora, fornecendo um equilíbrio dinâmico do poder, no qual os estudantes assumiram funções de líderes e condutores das aulas, incentivando a autonomia, a responsabilidade e o comprometimento deles com o processo formativo.

A sequência didática compreendeu oito aulas dedicadas à prática do voleibol sentado, ao estudo das regras e de sua história, à visualização de vídeos e à organização de uma feira sobre esse esporte. Nas aulas práticas, foram montadas estações com miniquadras de voleibol sentado para a prática de 3x3. Tatames foram utilizados, considerando que a quadra disponível não possuía uma superfície lisa para os deslocamentos sentados durante o jogo. Em uma das aulas, realizou-se um circuito com estações de minijogo de voleibol e voleibol sentado. O objetivo foi oportunizar aos alunos a reflexão sobre a diferença entre as pessoas e a conscientização de que todos têm suas potencialidades. Portanto, experimentar o jogo sentado, mesmo sem uma deficiência, possibilita um ambiente de visão crítica do esporte (Souza; Machado, 2014).

Ao longo do jogo, inicialmente permitia-se um a dois quiques da bola no chão para continuar a jogada e até mesmo mais de três toques. Nesta perspectiva, Borgmann, Pena e Almeida (2016) destacam que a forma de jogar sentado pode ser incrementada aos poucos, para que, com o tempo, compreendam a necessidade de suas ações motoras e a realização do jogo.

Algumas aulas aconteceram em sala, nas quais os alunos visualizaram um vídeo de partidas de voleibol sentado das seleções brasileiras masculina e feminina. Foi solicitado aos estudantes que pesquisassem e registrassem no caderno de Educação Física a história e as principais regras do voleibol sentado. Além disso, todos os alunos desenharam em seus cadernos a quadra do voleibol sentado, com seus respectivos seis jogadores de cada lado.

O Quadro 1 reúne algumas diferenças entre o vôlei sentado e o voleibol convencional. A partir deste quadro apresentado aos estudantes, discutiram-se e reforçaram-se os conhecimentos sobre as modalidades. Tal estratégia facilitou a compreensão das regras e diferenças entre o vôlei sentado e o voleibol convencional.

QUADRO 1. DIFERENÇAS ENTRE O VÔLEI SENTADO E O VOLEIBOL CONVENCIONAL

Características	Voleibol sentado	Voleibol
Dimensão da quadra	10 metros de comprimento x 6 metros de largura	18 metros de comprimento x 9 metros de largura
Linhas de ataque	São desenhadas a 2 metros de distância da linha central	São desenhadas a 3 metros de distância da linha central
Altura da rede	1,15 metros para homens e 1,05 metros para mulheres	2.43 metros para homens e 2.24 metros para mulheres
Bloqueio do saque	Permitido	Não é permitido
Contato com a bola	Quadril deve estar em contato com o solo no momento da ação com a bola	Não se aplica
Deficiência	Pessoa com deficiência física e/ou de locomoção	Pessoa sem deficiência
Evento esportivo	Jogos Paralímpicos	Jogos Olímpicos

Fonte: adaptado de Impolcetto (2012).

Assim como no estudo de Borgmann, Pena e Almeida (2016), os estudantes demonstraram interesse, curiosidade e motivação em conhecer e praticar o voleibol sentado. A maioria recebeu de forma positiva o ensino desse paradesporto. A sua prática favorece a participação de todos, reduz as quedas e o contato entre os jogadores, além de possibilitar a execução em pouco espaço (González, 2010).

O ápice das ações desenvolvidas neste projeto se refletiu na organização de uma feira sobre a modalidade, a qual foi realizada no período vespertino, durante duas aulas seguidas com a turma do 6º ano. Para isso, os alunos foram divididos em grupos de quatro a cinco estudantes. Cada grupo escolheu um formato de apresentação para a sua estação, sendo eles: jornal, encenação, jogo de tabuleiro, jogo prático, cartaz, mapa mental, maquete e jogo de mesa. A partir desses formatos, os estudantes decidiram quais informações destacariam em sua apresentação, podendo ser: regras, classificação funcional, quadra de

jogo, história, curiosidades, atitudes e valores. Foram destinadas duas aulas para a elaboração das oficinas e construção dos materiais. No Quadro 2 são apontadas as estações e a descrição das ações realizadas em cada uma delas.

QUADRO 2. ESTAÇÕES DA FEIRA DO VOLEIBOL SENTADO

Estações	Atividades desenvolvidas pelos estudantes
Jornal	O grupo elaborou um jornal do tamanho de uma cartolina, contendo as regras do voleibol sentado.
Jogo de tabuleiro	O jogo era composto por perguntas sobre as regras do voleibol sentado ou desafios para os jogadores. Estes desafios eram relacionados à quantidade de execução de manchetes ou toques para um companheiro do grupo de forma sentada.
Cartaz	O grupo elaborou um cartaz com todas as informações sobre o voleibol sentado. Além disso, os estudantes explicaram a forma correta de determinados conceitos, como a substituição de “paraolímpico” por “paralímpico”, “deficiente” por “pessoa com deficiência”.
Maquete	O grupo produziu uma maquete representando a quadra e os jogadores em ação. Os jogadores e a bola foram feitos de massinha de modelar; a rede foi feita com palito, fita e barbante; e a quadra, com base de isopor.
Jogo de tabuleiro	O grupo produziu um jogo de tabuleiro com bonecos e um dado. Os participantes jogavam em duplas. Ao jogar o dado, a dupla sentada tinha que realizar uma quantidade de manchetes de acordo com o número do dado. Caso executassem sem a bola cair ao chão, andavam com o boneco no tabuleiro de acordo com o número retirado no dado, e se a bola caísse ao chão, permaneciam no mesmo lugar do tabuleiro.
Jogo de voleibol sentado e exercícios	O grupo organizou um jogo de voleibol sentado, 6x6, utilizando tatames, cones e um elástico preso aos cones para simular a rede. Com relação aos exercícios, o grupo desenvolveu uma atividade na qual os participantes, sentados tinham que aplicar fundamentos de toque ou manchete com a bola tentando acertá-la no carrinho que estava à frente, a uma distância de três metros.
Maquete	O grupo produziu uma maquete representando a quadra e os jogadores em ação. Os jogadores foram feitos de lego; a bola, de papel; a rede foi produzida com palitos e barbante; e a quadra, com base de papelão.
Mapa mental	O grupo elaborou um mapa mental em uma cartolina com várias informações sobre o voleibol sentado.
Imagens	O grupo produziu um grande mural com diversas imagens do voleibol sentado (quadra, jogadores, formato do jogo).

Fonte: elaborado pelas autoras (2026).

Após a produção, foram dedicadas duas aulas na quadra para que cada grupo apresentasse aos colegas de turma as oficinas que seriam ofertadas na feira. Portanto, foram momentos de treinamento, análise de ajustes, melhorias ou outras adaptações necessárias quanto ao domínio do conteúdo, espaço e materiais para o dia da feira.

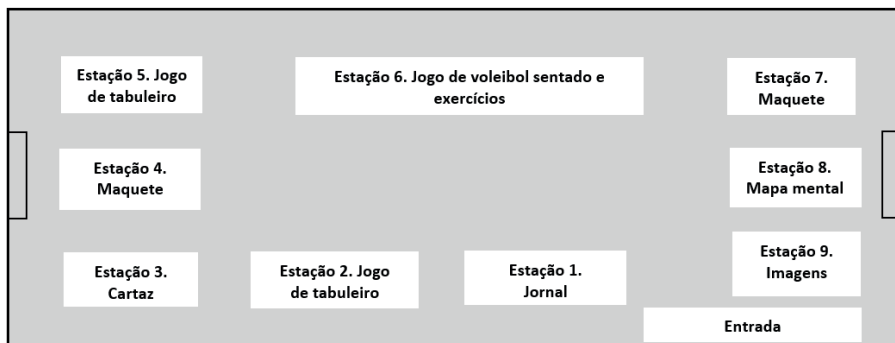
Para facilitar a organização de cada oficina, no dia da feira, antes da chegada dos estudantes organizadores do evento, a professora de Educação Física escreveu no chão da quadra com giz o número de cada estação. Cada grupo sabia antecipadamente seu número e a localidade da sua estação na quadra. Além disso, colocaram-se cones para demarcar o espaço de atuação dos grupos.

No dia do evento, foi disponibilizado um tempo para os estudantes preparem seus espaços de apresentação. Cada grupo poderia combinar uma vestimenta diferenciada, fazer crachá, colocar balão na sua estação ou outros acessórios. Assim foi feito porque a criatividade era um dos critérios de avaliação.

Na sequência, turmas do 5º e 7º anos foram convidadas para a visita. Os alunos visitantes, após apreciarem cada estação, precisavam escrever um feedback para cada grupo, que poderia ser uma mensagem ou um valor de 0 a 10 sobre o desempenho na feira.

A Figura 1 ilustra a organização do espaço para a feira do voleibol sentado, realizada na quadra coberta da escola. As estações foram organizadas nas extremidades da quadra de forma que os espectadores tivessem maior visibilidade e liberdade de circulação.

FIGURA 1. ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO PARA A FEIRA DO VOLEIBOL SENTADO



Fonte: elaborada pelos autores (2026).

Foram estabelecidos os seguintes critérios para essa avaliação: comprometimento e planejamento do grupo; criatividade; organização da estação; vestimenta; domínio de conteúdo; e feedback dos espectadores quanto ao desenvolvimento da estação.

Após o evento, dedicou-se uma aula para discutir seus pontos positivos e negativos. A professora solicitou que os grupos se reunissem, discutissem e registrassem em uma folha as suas percepções.

Os pontos positivos registrados pelos estudantes foram: trabalho em grupo; espectadores gentis e interessados em saber sobre o voleibol sentado; respeito às regras dos jogos pelos participantes; feedbacks positivos sobre os trabalhos. Com relação aos pontos negativos, os estudantes apontaram: nervosismo em apresentar para alunos de outras turmas; trabalho em grupo, necessidade de modificação do cenário durante a feira. Alguns grupos relataram que não houve pontos negativos durante a ação.

De forma geral, os estudantes dos sextos anos relataram que foi uma experiência divertida, criativa e diferente, na qual conseguiram aprender mais sobre a modalidade. Um dos grupos sugeriu que o tempo de exposição da feira poderia ter sido maior e oportunizado para outras turmas.

A partir desta ação os estudantes desenvolveram e aperfeiçoaram diferentes habilidades e competências, compreendendo a dimensão do “saber ser” – trabalhar em grupo, saber ouvir o outro, respeitar o colega, ser criativo, comprometido e organizado; a dimensão do “saber sobre” – conhecer os conceitos, as regras, a história, a quadra de jogo, as classes funcionais; e a dimensão do “saber fazer” – reproduzir os fundamentos básicos do jogo e produzir ações diferenciadas (mapa mental, maquete, jogos).

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES PARA REPLICAÇÃO DA PRÁTICA

O ensino do voleibol sentado contribuiu para experiências de aprendizagem criativas e dinâmicas, as quais oportunizaram papéis de protagonistas aos estudantes. Para além da prática desse esporte, os alunos conheceram mais sobre o paradesporto e a pessoa com deficiência, despertando novas reflexões e prazer pelo voleibol sentado.

Recomenda-se que mais intervenções como esta sejam realizadas no contexto escolar, possibilitando o ensino de diferentes modalidades paradesportivas. No caso, a feira poderia compor estações com diferentes paradesportos, tornando a experiência ainda mais diversificada dentro dessa temática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGMANN, T.; PENA, L. G. S.; ALMEIDA, J. J. G. O ensino do voleibol sentado nas aulas de Educação Física escolar. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 9-16, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: Ministério de Educação, 2018.

COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO. Brasil terá 280 atletas nos Jogos Paralímpicos de Paris 2024. **CPB Notícias**, 18 jul. 2024.

CUNHA, L. M. **O esporte adaptado como conteúdo nas aulas de educação física**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física, Currículo e Cotidiano Escolar) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

GOLD, J. R.; GOLD, M. M. Access for all: The rise of the Paralympic Games. **The Journal of the Royal Society for the Promotion of Health**, London, v. 127, n. 3, p. 133-141, 2007.

GONZÁLEZ, P. M. El voleibol para personas con discapacidad. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 14, n. 140, 2010.

HILGEMBERG, T. Jogos Paralímpicos: história, mídia e estudos críticos da deficiência. **Record**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 1-19, 2019.

IMPOLCETTO, F. M. **Livro didático como tecnologia educacional**: uma proposta de construção coletiva para a organização curricular do conteúdo voleibol. 2012 Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, 2012.

SOUZA, C. A.; MACHADO, R. E. Possibilidades para a transformação do esporte em aulas de educação física: uma experiência com o voleibol sentado. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, v. 8, n. 2, p. 22-33, 2014.

WEIMER, M. **Learner-centered teaching**: Five key changes to practice. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.

PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO SURFE COMO CONTEÚDO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Milena Engels de Camargo¹

Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Denis Augusto de Camargo²

Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Luiz Gustavo Stolf Galeazzi³

Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Cristian Nunes Stahnke⁴

Universidade Regional de Blumenau (FURB)

INTRODUÇÃO

As aulas de Educação Física (EF) na escola, historicamente, têm privilegiado determinadas práticas corporais, especialmente os esportes coletivos com bola, como futebol, vôlei, handebol e basquete. Lima (2023) aponta que essa predominância está relacionada às influências hegemônicas do esporte incorporadas ao contexto escolar, sobretudo a partir da ascensão do regime militar no Brasil, em 1964, período em que o esporte passou a ser valorizado como estratégia para obtenção de resultados em competições. Nesse cenário, a EF passou a ser tratada basicamente como sinônimo de esporte, com forte ênfase na aptidão física e na detecção de talentos esportivos (Darido, 2003).

Essa centralidade também se manifesta nas memórias escolares dos estudantes e nas experiências formativas de futuros professores durante os estágios obrigatórios dos cursos de licenciatura em EF, evidenciando uma tendência de repetir conteúdos tradicionalmente consolidados no currículo da área. Mesmo diante da ampliação de referenciais pedagógicos e metodológicos, muitos professores ainda privilegiam essas modalidades nas aulas, frequentemente influenciados por suas próprias experiências escolares.

¹ CREF: 010233-G/SC. E-mail para contato: mengels@furb.br

² CREF: 015464-G/SC. E-mail para contato: dacamargo@furb.br

³ CREF: 042812-G/SC. E-mail para contato: gutogaleazzi@gmail.com

⁴ Graduando do curso de Educação Física. E-mail para contato: cristian.nunes365@gmail.com

Em alguns contextos, observam-se ainda as chamadas “aulas livres”, nas quais os estudantes escolhem as atividades a serem realizadas. Entretanto, diante de um repertório restrito de vivências corporais, essa liberdade tende a reproduzir as mesmas modalidades já consolidadas, dificultando o contato com outras manifestações culturais. Além disso, quando os conteúdos não são devidamente ensinados, muitos estudantes acabam não se identificando com as práticas esportivas, sentindo-se excluídos e demonstrando desinteresse pelas aulas de EF na escola (Darido, 2016; Mariano; Miranda; Metzner, 2017).

Diante desse cenário, a ampliação do repertório de conteúdos da EF torna-se fundamental para proporcionar experiências corporais mais diversificadas e significativas aos estudantes. A inserção de práticas corporais menos tradicionais pode contribuir para tornar as aulas mais atrativas e alinhadas aos interesses juvenis, conforme reconhecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Esse documento organiza os conteúdos da EF em diferentes unidades temáticas, entre elas, as práticas corporais de aventura (Brasil, 2018), que envolvem desafios, tomada de decisão e interação com diferentes ambientes, podendo ser desenvolvidas tanto em espaços naturais quanto adaptadas ao contexto escolar. No Ensino Médio, a EF integra a área de Linguagens e suas Tecnologias, reconhecendo o corpo e o movimento como formas de expressão, comunicação e produção de sentidos.

Práticas como o surfe podem ser compreendidas enquanto manifestações culturais que articulam dimensões físicas, populares e ambientais. Mesmo em cidades não litorâneas, sua abordagem pode ocorrer por meio de adaptações pedagógicas e recursos tecnológicos que permitam simular seus fundamentos, como veremos a seguir.

OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

O objetivo geral deste estudo foi analisar a percepção de estudantes do Ensino Médio de Blumenau/SC sobre a implementação do surfe como conteúdo nas aulas de EF, tendo em vista as possibilidades pedagógicas dessa prática e suas contribuições para a diversificação do currículo escolar. A pesquisa contemplou os seguintes objetivos específicos: (a) contextualizar a modalidade

surfe, considerando seu percurso histórico e suas transformações no Brasil; (b) caracterizar o surfskate como ferramenta pedagógica e tecnológica para a aproximação dos estudantes com a prática do surfe; e (c) identificar possíveis benefícios da inclusão dessa modalidade nas aulas de EF.

Ampliar o repertório da EF no ambiente escolar constitui um desafio pedagógico recorrente, especialmente diante da predominância histórica de determinadas modalidades esportivas nas aulas. Nesse contexto, ouvir o que os estudantes têm a dizer sobre o currículo e sobre as experiências vivenciadas nas aulas pode contribuir para uma compreensão mais ampla das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, bem como para a construção de propostas mais significativas e alinhadas aos interesses e necessidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Explorar a implementação do surfe como conteúdo curricular, a partir da percepção dos próprios estudantes, possibilita reconhecer o potencial pedagógico dessa prática e refletir sobre a importância de diversificar as modalidades presentes no currículo da EF. A introdução do surfe nas aulas por meio de recursos como simuladores e equipamentos adaptados (por exemplo, o surfskate) representa uma possibilidade de inovação pedagógica, ampliando as oportunidades de vivência corporal mesmo em contextos distantes do litoral.

Além disso, o surfe favorece o desenvolvimento de habilidades físicas e motoras relevantes, como equilíbrio, coordenação motora e propriocepção, podendo ser adaptado a diferentes níveis de habilidade. A modalidade também permite abordagens interdisciplinares, articulando conhecimentos relacionados ao meio ambiente, à cultura, à tecnologia e à história do esporte.

Adicionalmente, a inserção de práticas corporais vinculadas à natureza pode contribuir para o desenvolvimento da consciência ambiental e para a valorização da diversidade cultural. Dessa forma, a proposta dialoga com as orientações da BNCC, que incentiva a experimentação de práticas corporais de aventura e o respeito ao patrimônio natural.

DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS

A presente seção apresenta os principais referenciais teóricos, os procedimentos metodológicos e os resultados obtidos na pesquisa, articulando os diferentes elementos que fundamentaram a investigação sobre a inserção do surfe nas aulas de Educação Física escolar. Inicialmente, são discutidos aspectos históricos, culturais e pedagógicos relacionados ao surfe e ao surfskate, destacando suas potencialidades educativas, motoras e socioculturais no contexto escolar. Em seguida, descrevem-se os caminhos metodológicos adotados na pesquisa, caracterizada por uma abordagem qualitativa e desenvolvida com estudantes do Ensino Médio. Por fim, são analisadas as percepções e experiências dos participantes a partir das vivências realizadas, evidenciando aspectos ligados ao desenvolvimento motor, emocional, ao engajamento nas aulas, às possibilidades de adaptação da prática do surfe em contextos não litorâneos e à valorização cultural das práticas corporais de aventura.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os primeiros praticantes de surfe no Brasil surgiram por volta de 1930, na cidade de Santos, localizada no litoral de São Paulo, em consequência do crescimento turístico e econômico da área (Gutenberg, 2014). O surfe se consolidou nas praias de Copacabana e do Arpoador, no Rio de Janeiro, nas décadas de 1950 e 1960. De acordo com Souza (2004), a Federação Carioca de Surf foi fundada em 1965, e na metade dos anos 1970 surgiu a Associação Brasileira de Surfe Profissional, embora não haja referências posteriores a esses órgãos.

Atualmente, o surfe está integrado às mais recentes tecnologias. Etapas do Circuito Mundial são exibidas ao vivo pela internet e em canais de streaming, com notas de cada onda e resultados das baterias divulgados em tempo real. A evolução dos materiais e a criatividade de surfistas e profissionais de diversas áreas, além da ciência, possibilitam surfar ondas gigantes no meio do oceano, em lagos e em temperaturas extremamente baixas (Fortes, 2008).

A própria prancha, enquanto artefato tecnológico, também tem uma história interessante no Brasil. Conforme Gulin e André (2015), a primeira prancha de surfe fabricada no país era feita de madeira maciça, possuía aproximadamente

três metros de comprimento e pesava em torno de 80 kg, tornando seu uso um verdadeiro desafio. Em 1947 foi criada uma nova prancha, batizada de D-4 e apelidada de “portas de igrejas” pelo surfista Luís Vital, devido ao seu tamanho e peso consideráveis.

Com o passar do tempo, diferentes materiais e formatos de prancha foram pesquisados e testados: o modelo conhecido como “Madeirite”, produzido a partir de compensados de madeira; as pranchas feitas de fibra de vidro, que chegaram ao Brasil em 1964, importadas diretamente da Califórnia – que na época já era um grande polo de inovação e desenvolvimento no surfe mundial; e os atuais modelos com blocos em materiais sintéticos como poliuretano e EPS (poliestireno expandido ou isopor, com fibra de vidro e resina epóxi).

Esses aprimoramentos tecnológicos contribuíram significativamente para otimizar a performance dos surfistas, elevando o nível do esporte. Com essa evolução, o surfe se popularizou ainda mais em várias praias ao longo do extenso litoral brasileiro, tornando-se uma prática comum em regiões como o Nordeste, o Sul e o Sudeste, e ganhando cada vez mais adeptos de diferentes idades e origens sociais. Essa popularização consolidou o Brasil entre as potências emergentes no cenário global do surfe, revelando grandes talentos de destaque internacional (Rocha; Linsker, 2017).

De acordo com Marinho (2003), a busca por atividades que permitam o contato direto com a natureza tem crescido de forma significativa nos últimos anos, impulsionada pelo desejo crescente de experimentar novas sensações e vivenciar emoções prazerosas.

No contexto escolar, a inserção de atividades físicas tradicionalmente realizadas ao ar livre exige adaptações que considerem as condições materiais, estruturais e pedagógicas de cada escola. Muitas práticas corporais associadas à natureza (escalada, *slackline*, orientação, surfe, skate, entre outras) podem ser reorganizadas em versões simuladas ou adaptadas, utilizando em espaços como quadras, pátios e áreas abertas da escola. Equipamentos simples, como pranchas adaptadas, discos de equilíbrio, cordas ou estruturas improvisadas, permitem explorar princípios dessas modalidades, como equilíbrio, coordenação, tomada de decisão e superação de desafios.

A educação ambiental proposta no ambiente escolar estimula a percepção de interdependência entre corpo, natureza e sociedade, promovendo valores sustentáveis e de responsabilidade ecológica. Assim, ao integrar a EF à cultura e à educação ambiental, estabelece-se a base para formar uma geração mais consciente, ativa e comprometida com a preservação do planeta (Saccomori; Saccomori, 2023).

Silva (2023) e Marcellino (2015) discutem a importância de diversificar as modalidades esportivas nas aulas de EF e destacam que a predominância do futebol pode desmotivar estudantes que não se interessam por essa prática. Os autores sugerem que atividades lúdicas, como o surfe, poderiam engajar os estudantes de forma mais prazerosa que atividades obrigatórias. Para Silva (2023), o surfe combina diversão e aprendizado, além de integrar práticas corporais de aventura no currículo escolar. Marcellino (2015) complementa essa ideia afirmando que o lazer pode ser educativo e lúdico, trazendo motivação por estar ligado à realidade dos praticantes.

Segundo Fontrodona e Gil (2019), para abordar a prática do surfe no contexto escolar, especialmente em cidades não litorâneas, os simuladores ou surfskates são alternativas.

Apesar de parecer que o surfskate é uma inovação recente, Greg Falk e Neil Carver têm promovido essa modalidade desde 1996, quando criaram o primeiro eixo Carver. Inicialmente, eles tentaram comercializar sua invenção para os skatistas, mas logo perceberam que seu verdadeiro público-alvo eram os surfistas.

Por muitos anos, o surfskate foi praticado apenas por um pequeno grupo de entusiastas que buscavam replicar no asfalto a sensação do surfe. Com o crescimento da popularidade do surfe nos últimos tempos, um número crescente de pessoas tem se interessado por essa prática. Uma das grandes vantagens do surfskate é sua versatilidade: pode-se realizar manobras do surfe em qualquer piso liso, desde superfícies planas até ladeiras, rampas ou mesmo pistas (Fontrodona; Gil, 2019).

Considerando essas qualidades do surfskate, ele pode ser uma ferramenta importante na abordagem do surfe, principalmente em cidades não litorâneas.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, que visa compreender os fenômenos estudados considerando a complexidade dos contextos sociais, culturais e individuais. Foca em aspectos subjetivos, como comportamentos, ideias e pontos de vista – neste caso, como os estudantes percebem a inclusão do surfe entre os conteúdos de EF. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos sociais em profundidade, focando no contexto e nos significados atribuídos pelos sujeitos.

Quanto à natureza, trata-se de pesquisa básica, que busca disseminar o conhecimento científico sobre o surfe e as possibilidades de utilizá-lo nas aulas de EF. Com relação aos objetivos, caracteriza-se como uma pesquisa exploratória, visto que buscou ampliar a familiaridade com o tema e explorar as diversas formas de expressão dos estudantes sobre o surfe nas aulas de EF.

Finalmente, quanto aos procedimentos técnicos, desenvolveu-se estudo de campo com estudantes do Ensino Médio durante as aulas de EF. Destacamos que este trabalho foi submetido à avaliação do Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Regional de Blumenau (FURB) e aprovado pelo parecer de número 7.483.797.

A população foi composta de 65 estudantes de 15 a 17 anos cursando o 2º ano do Ensino Médio na Escola Técnica do Vale do Itajaí (ETEVÍ), na cidade de Blumenau/SC. A amostra se restringiu a 50 sujeitos, excluindo aqueles que não entregaram a autorização para participar da pesquisa.

A coleta de dados foi realizada em duas etapas. A primeira consistiu em uma aula teórico-prática de EF com a temática surfe. Durante a parte teórica contextualizamos um breve histórico da modalidade e suas características. Logo depois, os estudantes experimentaram diferentes propostas, como desafios de estabilização em discos de equilíbrio (acessório de fitness usado para melhorar a estabilidade e a coordenação motora) e balance boards (tábuas feitas de madeira, geralmente em formato de prancha, dispostas sobre um rolo que fará com que a prancha fique em balanço). Também foram estimulados e orientados a “dropar na prancha” (passar da posição deitada para de pé), movimento simulado em uma prancha de surfe sobre um colchão. Por fim, deslocaram-se

experimentando o surfskate. Durante a vivência, os estudantes manifestaram diversas expressões e opiniões acerca do que estavam vivenciando e da forma como exploravam os materiais e as relações.

A segunda etapa consistiu em um grupo focal, técnica de coleta de dados qualitativos que reúne um pequeno grupo de pessoas para discutir um tema específico sob a mediação de um facilitador, permitindo a expressão de percepções e experiências dos sujeitos (Gatti, 2005). Os estudantes foram reunidos para participar de um diálogo a fim de compreender a percepção deles a respeito da vivência realizada. Foi elaborado um roteiro com perguntas abertas e estimulantes para guiar a discussão, sem direcioná-la, mas assegurando um momento descontraído e aberto para as falas e expressões.

Durante as duas etapas foram feitos registros em áudio, exclusivamente para esta pesquisa, os quais foram transcritos para posterior análise de conteúdo. Essa é uma das técnicas mais empregadas nas pesquisas sociais e educacionais, uma vez que os dados produzidos são registrados por meio de entrevistas, questionários, observação, grupo focal, entre outros métodos que procuram captar aquilo que os sujeitos compreendem em relação ao objeto de estudo (Bardin, 2011).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para melhor organizar a análise dos dados e os aspectos destacados nas falas dos estudantes, estabelecemos cinco categorias: 1) aspectos práticos; 2) aspectos emocionais; 3) engajamento e interesse; 4) adaptações para a prática do surfe; e 5) valorização cultural.

Na categoria 1, grande parte dos estudantes relatou dificuldades iniciais com o equilíbrio no surfskate, mas também reconheceu avanços perceptíveis ao longo da aula. Um dos estudantes destacou: “Eu achei mais difícil o equilíbrio no surfskate, porque é mais mole, mas achei bem de boa depois que se acostuma com ele no pé”. Esse tipo de relato evidencia o potencial do surfskate para o aprimoramento de habilidades motoras, como equilíbrio dinâmico e coordenação. Tal resultado está em consonância com o estudo de Silva (2023), que aponta o surfe como uma prática corporal promotora de habilidades físicas específicas, por exemplo, controle postural e propriocepção.

É importante destacar que não foram realizados testes específicos para verificar aspectos relativos ao desenvolvimento de habilidades motoras. No entanto, a percepção dos estudantes foi positiva no quesito inovação quanto ao repertório de atividades já experimentadas.

Na categoria 2, alguns participantes relataram que a prática vivenciada exigiu concentração, autocontrole e domínio da ansiedade: “Durante a atividade, quando perdi a concentração, eu caí, então fiquei mais concentrada depois para conseguir fazer”. “Acho que foi bem importante controlar a ansiedade para conseguir fazer direitinho os exercícios”. Esse resultado dialoga com o trabalho de Rocha e Silva (2018), que defendem o surfe como uma prática pedagógica libertadora, com potencial de atuar na subjetividade dos estudantes, estimulando a autoconfiança, o foco e o bem-estar emocional.

Quanto à categoria 3, o surfskate foi amplamente aceito pelos estudantes, que demonstraram entusiasmo e interesse pela continuidade da prática nas aulas de EF. “Se tivesse na aula de EF, ninguém iria faltar à aula e ficariam cheias as turmas”, afirmou um dos participantes. Esse dado demonstra o potencial da atividade para o aumento do engajamento nas aulas, confirmando a importância de práticas corporais contemporâneas e significativas no ambiente escolar. Tal percepção é corroborada por Souza (2018), que propôs a inserção do skate como conteúdo sistematizado nas escolas, argumentando que atividades ligadas à cultura juvenil ampliam a participação e o interesse dos estudantes.

Em relação à categoria 4, apesar de Blumenau não possuir praia, os estudantes relataram sensações corporais específicas e diferenciadas. “A parte que eu acho muito legal é quando desce do skate e tem a sensação de que ainda está andando, parece como se estivesse vibrando”. Esse tipo de resposta indica a eficácia do surfskate como ferramenta para vivenciar os fundamentos do surfe em contextos urbanos. O trabalho de Carrapeta (2023) apresenta resultados semelhantes ao aplicar uma proposta pedagógica com o surfe em escolas de Florianópolis, evidenciando que, mesmo fora do ambiente marítimo, é possível adaptar e ensinar os princípios técnicos e culturais do surfe.

Por fim, na categoria 5 os estudantes demonstraram afinidade com a prática por sua aproximação com outras vivências culturais: “Eu não gosto muito do long (tipo de skate), porém esse é legal porque é como surfar, e eu gosto de surfar”. “É muito legal a gente poder experimentar o surfe que é muito comum nas outras

idades, mas aqui a gente não teria a oportunidade”. Essas falas evidenciam o valor cultural do surfe e do skate, práticas corporais ligadas à identidade e ao estilo de vida de muitos jovens.

A BNCC (Brasil, 2018) recomenda justamente a valorização da diversidade cultural e da pluralidade de práticas, reforçando a importância de incluir tais modalidades no currículo escolar.

Os resultados deste estudo dialogam diretamente com os achados de Martins e Martins (2020), que investigaram a implementação do slackline nas aulas de EF. Assim como o surfe, o slackline também exigiu dos estudantes equilíbrio, concentração e superação de desafios, promovendo grande engajamento. Ambos os estudos apontam para a eficácia de práticas corporais alternativas na promoção do desenvolvimento integral dos estudantes, especialmente quando essas práticas estão alinhadas com os interesses juvenis e com o contexto sociocultural contemporâneo.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES PARA REPLICAÇÃO DA PRÁTICA

Este estudo demonstrou que a implementação do surfe nas aulas de EF, mesmo em contextos não litorâneos, tem potencial pedagógico significativo. A partir das percepções dos estudantes, foi possível identificar que a vivência proposta despertou interesse, curiosidade e engajamento, além de favorecer o desenvolvimento de diferentes habilidades motoras e aspectos emocionais.

As falas dos estudantes evidenciam que práticas corporais menos tradicionais, como aquelas vinculadas à cultura do surfe, podem ampliar o repertório de experiências corporais oferecidas pela escola, contribuindo para tornar as aulas de EF mais diversificadas, significativas e próximas do universo cultural dos jovens. Nesse sentido, a utilização de recursos pedagógicos adaptados, como o surfskate, balance boards e discos de equilíbrio, se mostrou uma estratégia viável para simular elementos fundamentais da prática do surfe, possibilitando sua abordagem mesmo em ambientes urbanos e distantes do litoral.

A proposta dialoga com as orientações curriculares da EF, especialmente no que se refere à inclusão das práticas corporais de aventura e à valorização da diversidade cultural. Ao proporcionar experiências corporais diferenciadas, é possível ampliar as possibilidades de aprendizagem e contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes, contemplando dimensões físicas, emocionais, culturais e sociais.

Considerando esses resultados, recomendamos que experiências semelhantes sejam replicadas em outros contextos escolares, respeitando as condições estruturais e materiais de cada realidade. Para tanto, alguns aspectos podem favorecer a implementação da proposta, entre eles: a utilização de equipamentos acessíveis ou adaptados; a organização de aulas que articulem momentos teóricos e vivências práticas; a valorização do diálogo com os estudantes sobre suas experiências e percepções; e a articulação do conteúdo com temas transversais, como cultura, meio ambiente e tecnologia.

Por fim, este estudo reforça a importância de ouvir os estudantes na construção e avaliação das propostas pedagógicas desenvolvidas na EF. Suas percepções revelam não apenas o impacto das experiências vivenciadas, mas também indicam caminhos para a construção de currículos mais dinâmicos, inovadores e conectados com os interesses das juventudes. Assim, esperamos que iniciativas como a apresentada neste trabalho contribuam para a renovação das práticas pedagógicas da área e incentivem outros professores a explorar novas possibilidades nas aulas de EF, com foco nos componentes culturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

CARRAPETA, Y. L. A. **Proposta pedagógica para o surfe na educação física escolar**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2023.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C. **Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola**. Campinas: Papirus, 2016.

FONTRDONA, M.; GIL, X. **O que é um surfskate?** Conheça sua história. São Paulo: Red Bull, 2019. Disponível em: <https://www.redbull.com/br-pt/o-que-e-um-surfskate-conheca-historia>. Acesso em: 9 mar. 2026.

FORTES, R. Notas sobre surfe, mídia e história. **Recorde – Revista de História do Esporte**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-15, 2008.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GULIN, N.; ANDRÉ, H. **A representação do surf brasileiro na mídia antes e depois da conquista do Campeonato Mundial 2014 pelo surfista Gabriel Medina**. Curitiba: Universidade Positivo, 2015.

GUTEMBERG, A. **A história do surf no Brasil**. São Paulo: Grupo Fluir, Editora Azul, 2014.

LIMA, H. **O ensino dos esportes coletivos nas aulas de educação física escolar**: compreensão e desafios nos anos iniciais do ensino fundamental. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2023.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2015.

MARIANO, G. S.; MIRANDA, J. L. A.; METZNER, A. C. Fatores que levam ao desinteresse dos alunos do ensino médio em participar das aulas de Educação Física. **Revista Educação Física UNIFAFIBE**, Bebedouro/SP, v. 5, p. 7-18, 2017.

MARINHO, A. Da aceleração ao pânico de não fazer nada: corpos aventureiros como possibilidades de resistência. In: MARINHO, A.; BRUHNS, H. T. (org.). **Turismo, lazer e natureza**. São Paulo: Manole, 2003. p. 1-28.

MARTINS, J.; MARTINS, A. Slackline como conteúdo da Educação Física escolar: uma proposta para o ensino médio. **Revista Brasileira de Práticas Corporais**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 120-135, 2020.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROCHA, A. A.; LINSKER, R. **Guia Brasil aventura**. São Paulo: Terra Virgem, 2017.

ROCHA, L. L.; SILVA, M. E. H. Surfando para a vida: um estudo sobre o papel do surfe como prática pedagógica libertadora. **Instrumento – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 137-147, 2018.

SACCOMORI, F.; SACCOMORI, L. **Atividades físicas ao ar livre**: uma trilha sensorial para percepção do meio ambiente. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2023.

SILVA, R. V. S. C. **O surfe como prática corporal nas aulas de educação física escolar.** 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Instituto de Educação Física e Esporte, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2023.

SOUZA, P. S. A. A. **O skate como conteúdo de ensino na educação física escolar: uma proposta para sua sistematização no ensino fundamental.** 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

SOUZA, R. **Boas ondas:** surfando com Rico de Souza. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

TARDE DO LAZER NA CASA LAR: AÇÃO EXTENSIONISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL E FORMAÇÃO ACADÊMICA

Ederson Leobet¹

Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)

INTRODUÇÃO

A Educação Física, enquanto área de intervenção pedagógica, apresenta relevante potencial social ao trabalhar com a cultura corporal do movimento por meio de jogos, esportes, brincadeiras e atividades recreativas. Quando inserida no contexto da extensão universitária, passa a assumir também função comunitária, estabelecendo interação entre universidade e sociedade.

A extensão universitária é definida como processo educativo, cultural e científico que promove a articulação entre ensino e pesquisa e possibilita uma relação transformadora com a comunidade (Forproex, 2012). Nesse sentido, projetos extensionistas em Educação Física tornam-se estratégias importantes para promover saúde, inclusão social e desenvolvimento humano.

Crianças acolhidas em instituições como Casas Lares, em geral, vivenciam situações de vulnerabilidade social, rompimento de vínculos familiares e instabilidade emocional. Essas condições podem interferir no desenvolvimento motor, afetivo e social. O lazer e o brincar aparecem, portanto, como ferramentas pedagógicas relevantes, pois contribuem para a socialização, a expressão de sentimentos e a construção de vínculos (Marcellino, 2017).

O jogo e a brincadeira são manifestações da cultura infantil e constituem elementos fundamentais para o desenvolvimento integral. Por meio das atividades lúdicas, a criança aprende regras sociais, cooperação, respeito e convivência coletiva (Kishimoto, 2011). Além disso, experiências corporais organizadas contribuem para o desenvolvimento motor, a coordenação e o controle emocional (Gallahue; Ozmun; Goodway, 2013).

¹ CREF 018706-G. E-mail para contato: ederson.leobet@unoesc.edu.br

Nesse contexto foi desenvolvida a ação extensionista denominada Tarde do Lazer na Casa Lar, organizada por acadêmicos do curso de Educação Física com o objetivo de promover atividades recreativas estruturadas para crianças acolhidas, ao mesmo tempo em que proporcionou vivência prática de intervenção social aos estudantes.

OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

O objetivo geral da ação foi proporcionar às crianças acolhidas na Casa Lar momentos estruturados de lazer, socialização e desenvolvimento integral por meio de atividades recreativas e esportivas conduzidas por acadêmicos do curso de Educação Física.

Buscou-se desenvolver habilidades motoras básicas por meio de jogos e brincadeiras organizadas, bem como estimular valores socioeducativos como cooperação, respeito às regras e trabalho em equipe, favorecendo a convivência coletiva e a interação entre as crianças participantes.

Também se pretendeu oportunizar aos acadêmicos experiências práticas de intervenção social, permitindo-lhes vivenciar situações reais de planejamento, condução e avaliação de atividades, ao mesmo tempo em que se fortaleceu o vínculo entre a universidade e a comunidade atendida.

Crianças em acolhimento institucional frequentemente apresentam dificuldades de interação social, insegurança emocional e baixa autoestima decorrentes de históricos familiares fragilizados. Nesses contextos, a prática orientada de atividades recreativas constitui importante recurso educativo e socioafetivo. A Educação Física contribui para a formação cidadã ao promover participação, cooperação e inclusão social (Darido; Rangel, 2015). Em especial, os jogos cooperativos reduzem comportamentos excludentes e incentivam a empatia e solidariedade.

Para os acadêmicos, a extensão permite aplicar o conhecimento teórico em situações reais, exigindo planejamento, adaptação pedagógica e postura ética profissional. Dessa forma, a ação justifica-se tanto pelo impacto social quanto pela qualificação da formação acadêmica.

DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS

A prática foi realizada em uma Casa Lar do município, instituição de acolhimento destinada a crianças em situação de vulnerabilidade social e afastamento temporário do convívio familiar. Participaram da ação crianças de diferentes faixas etárias e acadêmicos do curso de Educação Física, sob orientação docente.

A intervenção ocorreu em formato de evento recreativo denominado Tarde do Lazer, estruturado em estações de atividades organizadas em espaços previamente delimitados, possibilitando rodízio entre os grupos. Os acadêmicos foram responsáveis pelo planejamento prévio, pela organização logística, pela condução das atividades, pelo monitoramento da segurança e pela avaliação final da intervenção.

A metodologia adotada baseou-se em abordagem recreativa socioeducativa, priorizando ludicidade, participação, inclusão e cooperação. Antes da ação, foi feito um planejamento pedagógico contemplando objetivos motores, afetivos e sociais, bem como adequação das tarefas às características do público atendido.

As atividades envolveram jogos cooperativos, brincadeiras tradicionais, circuitos motores, minijogos esportivos adaptados e dinâmicas de integração. As crianças foram divididas em pequenos grupos para favorecer a participação ativa, e os acadêmicos organizaram-se em funções específicas, incluindo recepção, condução pedagógica, acompanhamento individual e organização dos materiais.

Também foram adotadas estratégias de adaptação das regras e dos materiais, visando garantir participação igualitária, reduzir frustrações e estimular experiências positivas de movimento.

A fundamentação pedagógica da proposta esteve baseada na utilização do jogo como instrumento educativo. O brincar orientado favorece a aprendizagem significativa, pois associa prazer, motivação e interação social, contribuindo para a construção de normas de convivência e desenvolvimento cognitivo (Freire, 2011). Além disso, experiências corporais estruturadas beneficiam as habilidades motoras fundamentais, a coordenação, o equilíbrio e a percepção corporal (Gallahue; Ozmun; Goodway, 2013).

Em contextos de vulnerabilidade social, atividades lúdicas organizadas também auxiliam na regulação emocional e na expressão de sentimentos, funcionando como espaço seguro de interação e socialização.

Durante a realização da atividade foi possível observar elevada adesão e participação ativa das crianças, com envolvimento espontâneo nas tarefas propostas. Houve melhora na interação social entre os participantes, compartilhamento de materiais, respeito às regras e cooperação durante os jogos. Manifestaram-se comportamentos de ajuda mútua, incentivo entre colegas e aceitação de diferentes níveis de habilidade. Também foram percebidas manifestações de alegria, entusiasmo e aumento da autoestima, evidenciadas pela permanência voluntária nas atividades, bem como por solicitações para continuidade das brincadeiras e interação próxima com os acadêmicos.

Para estes últimos, a ação representou uma experiência formativa relevante, possibilitando vivenciar situações reais de intervenção pedagógica fora do ambiente escolar tradicional. Os estudantes participaram das etapas de planejamento, organização, condução e avaliação, desenvolvendo competências relacionadas à didática, gestão de grupo, adaptação metodológica, comunicação e resolução de problemas. A necessidade de adaptar regras, organizar o tempo e lidar com comportamentos diversos favoreceu a aprendizagem prática e a construção de uma postura profissional ética e responsável. Observou-se também a ampliação da sensibilidade social, com a compreensão do papel da Educação Física em contextos comunitários e maior segurança na condução de atividades recreativas.

Como resultado geral, a ação fortaleceu o vínculo entre universidade e comunidade, ampliando a presença institucional em espaços sociais e contribuindo para a humanização da formação profissional.

O impacto social evidenciou-se na promoção de inclusão, convivência e fortalecimento de vínculos afetivos das crianças atendidas, enquanto na formação acadêmica observou-se o desenvolvimento de competências pedagógicas, socioemocionais e cidadãs alinhadas aos princípios da extensão universitária e da atuação profissional em Educação Física.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES PARA REPLICAÇÃO DA PRÁTICA

Considerando o objetivo proposto de proporcionar momentos estruturados de lazer, socialização e desenvolvimento integral às crianças acolhidas na Casa Lar, verificou-se que a intervenção atendeu às finalidades previstas.

As atividades recreativas favoreceram a participação ativa das crianças, ampliaram as interações sociais e estimularam comportamentos cooperativos, evidenciados no respeito às regras, na ajuda mútua e na permanência voluntária nas atividades. Observou-se também melhora na expressão emocional e na autoestima, percebida pelo envolvimento espontâneo, pela comunicação com os acadêmicos e pela aceitação das propostas apresentadas.

Dessa forma, a prática confirmou que a utilização pedagógica do jogo e da recreação constitui recurso pertinente para promover o desenvolvimento social, afetivo e motor em contextos de acolhimento institucional.

Em relação à formação acadêmica, a experiência respondeu ao objetivo de oportunizar vivência prática de intervenção social aos estudantes de Educação Física. A participação em todas as etapas – planejamento, organização, condução e avaliação – permitiu-lhes desenvolver competências pedagógicas, capacidade de gestão de grupo, adaptação de atividades e postura ética profissional. A necessidade de mediar conflitos, adequar sua linguagem e flexibilizar a metodologia contribuiu para maior compreensão do papel social da profissão, evidenciando a extensão universitária como espaço formativo complementar ao ensino teórico.

Para replicação da prática, recomenda-se inicialmente a realização de diagnóstico institucional para compreensão das características do público atendido e de suas necessidades específicas. O planejamento das atividades deve considerar faixa etária, tempo disponível e condições estruturais do local, priorizando jogos cooperativos e tarefas inclusivas.

É importante preparar previamente os acadêmicos quanto aos objetivos pedagógicos, estratégias de abordagem e procedimentos de segurança, bem como envolver a equipe técnica da instituição para alinhamento das ações. Por fim, sugere-se realizar uma avaliação posterior à intervenção, registrando observações e ajustes necessários, o que permitirá o aperfeiçoamento contínuo e a aplicação em abrigos, escolas, centros comunitários e demais programas sociais com baixo custo operacional e relevante impacto social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2015.

FORPROEX – FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS. **Política nacional de extensão universitária**. Brasília, DF: Forproex, 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/documentos/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2026.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2011.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C.; GOODWAY, Jacqueline D. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2017.

TRILHA E XADREZ NO BOSQUE ESCOLAR: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E A DESCONEXÃO DIGITAL

Marcelo Masson¹

E.E.B Tereza Cristina

Gerson Luis Silva²

E.E.B Tereza Cristina

INTRODUÇÃO

Este é o relato de uma prática pedagógica desenvolvida nas aulas de Educação Física na E.E.B. Tereza Cristina, de Laurentino/SC, a partir da implantação de mesas fixas com tabuleiros de xadrez e trilha em um bosque do pátio escolar, transformando um espaço antes ocioso em um ambiente permanente de aprendizagem e interação.

O bosque foi originalmente planejado para proporcionar sombra às salas de aula e possibilitar atividades ao ar livre. Esse espaço posteriormente foi ressignificado como sala de aula aberta, integrando natureza, convivência e jogos estratégicos ao currículo da Educação Física.

A iniciativa surgiu diante de um desafio estrutural enfrentado pela escola: durante obras, o ginásio, a quadra e o campo estavam interditados, exigindo a criação de alternativas pedagógicas que não dependessem de grandes espaços, mas que mantivessem a intencionalidade formativa das aulas.

Nesse contexto, os jogos de tabuleiro passaram a ser utilizados como estratégias pedagógicas para desenvolver o raciocínio lógico, a tomada de decisão, a socialização, a autonomia e a organização espacial dos estudantes, além de responder à necessidade contemporânea de promover a desconexão digital no ambiente escolar.

¹ CREF 7640/G. E-mail para contato: masson.personal@hotmail.com

² CREF 022624/G. E-mail para contato: gersondesete71@gmail.com

A prática demonstrou elevada adesão espontânea dos alunos, melhoria das relações interpessoais, ampliação do tempo de permanência qualificada na escola e forte potencial de replicação em outras unidades escolares do estado, por tratar-se de uma intervenção de baixo custo e alta efetividade pedagógica.

OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

O objetivo geral deste estudo consiste em promover o desenvolvimento integral dos estudantes por meio da prática sistematizada de jogos de xadrez e trilha nas aulas de Educação Física, utilizando o bosque escolar como ambiente permanente de aprendizagem e favorecendo a desconexão digital. Quanto aos objetivos específicos, são eles:

1. desenvolver memória, atenção, concentração e planejamento estratégico por meio de jogos e regras;
2. trabalhar controle emocional e resiliência diante de vitórias e derrotas durante as partidas;
3. favorecer a inclusão de estudantes com diferentes níveis de habilidade motora, garantindo participação efetiva nas atividades;
4. integrar os jogos de tabuleiro aos conteúdos de “Jogos e Brincadeiras” da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), implementando-os como objetos de conhecimento da cultura corporal conforme as competências previstas no Currículo Base do Território Catarinense (CBTC, 2019);
5. estimular a autonomia dos estudantes na organização de partidas e torneios, promovendo o respeito às regras coletivas em ambiente natural;
6. desenvolver a tomada de decisão, a antecipação de ações e consequências e o pensamento estratégico durante partidas;
7. proporcionar atividades pedagógicas presenciais que favoreçam a desconexão digital no contexto escolar.

JUSTIFICATIVA

A inserção dos jogos de tabuleiro nas aulas de Educação Física justifica-se por sua potência pedagógica enquanto prática pertencente ao campo dos jogos de regras da cultura corporal do movimento, previstos na BNCC como conteúdos estruturantes da área. Ao envolver organização espacial, respeito às regras, interação social, tomada de decisão e controle emocional, os jogos de xadrez e trilha configuram-se como práticas corporais com elevado potencial formativo.

De acordo com a BNCC e o CBTC, a Educação Física deve oportunizar aos estudantes o acesso às diversas manifestações da cultura corporal, entre elas os jogos e brincadeiras, compreendidos como espaços privilegiados de aprendizagem social, emocional, ética e cognitiva. Nesse contexto, os jogos de tabuleiro mobilizam raciocínio lógico, concentração, memória, planejamento estratégico, comunicação, empatia e cooperação, favorecendo o desenvolvimento das Competências Gerais e Específicas da área.

Por não exigirem alto desempenho físico, esses jogos tornam-se altamente inclusivos, garantindo a participação efetiva de estudantes com diferentes perfis e habilidades motoras.

Em um cenário marcado pelo uso excessivo de dispositivos eletrônicos por crianças e adolescentes, a proposta mostrou-se eficaz para promover a desconexão digital por meio de atividades analógicas, lúdicas e desafiadoras. A Lei nº 15.100/2025, ao restringir o uso de celulares na educação básica, reforça a importância de práticas que valorizem a presença, a interação social e as vivências concretas no ambiente escolar.

Dessa forma, a utilização sistematizada do xadrez e da trilha no bosque escolar ultrapassa a dimensão recreativa e consolida-se como estratégia didático-pedagógica alinhada às diretrizes curriculares e às demandas contemporâneas da escola pública, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes.

DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS

A prática foi desenvolvida ao longo de todo o ano letivo de 2025, atendendo aproximadamente seiscentos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com uma aula semanal dedicada aos jogos de regras dentro do planejamento da Educação Física.

O espaço utilizado corresponde a um bosque escolar com aproximadamente 300 m², contendo catorze árvores dispostas em espaçamento 4x4 metros, proporcionando sombra natural e conforto térmico. Nesse local foram instaladas dez mesas de ardósia com pintura permanente de tabuleiros de xadrez e trilha.

A implantação da estrutura iniciou-se em 2020 com o plantio das árvores e, depois de formadas, em 2025, ficou pronta em duas semanas, utilizando materiais simples e de fácil aquisição. O custo estimado por mesa foi de aproximadamente R\$ 400,00, incluindo a mesa de ardósia e a aplicação de pintura epóxi com molde dos tabuleiros, garantindo durabilidade e baixa necessidade de manutenção. O recurso financeiro foi proveniente da Associação de Pais e Professores (APP) da escola.

Materiais necessários para replicação:

- mesa de ardósia, concreto ou superfície rígida similar;
- tinta epóxi para piso;
- molde do tabuleiro de xadrez e trilha;
- pincéis e fita para demarcação;
- peças dos jogos de xadrez e trilha.

Essa estrutura simples foi determinante para transformar o espaço em ambiente pedagógico permanente.

O projeto dos jogos de tabuleiro na escola surgiu a partir de uma situação concreta: no início do ano letivo, o ginásio, a quadra e o campo estavam interditados devido a obras, inviabilizando as aulas tradicionais de Educação Física. Diante desse cenário, foi necessário reorganizar o planejamento anual e propor atividades que não dependessem de grandes espaços, mas que permanecessem

pedagógicas, atrativas e desafiadoras para os estudantes. A alternativa encontrada foi a sistematização do ensino de jogos de regras, especialmente o xadrez e a trilha.

Inicialmente, os jogos foram ensinados em sala de aula, com tabuleiros impressos em papel cartão. Nesse momento, os estudantes aprenderam as regras, os movimentos das peças, os objetivos do jogo e as estratégias básicas por meio de explicações teóricas e partidas orientadas.

Na sequência, a prática foi transferida para as mesas do refeitório, que já possuem tabuleiros de xadrez impressos, as quais foram fornecidas pela Secretaria de Estado da Educação (SED). Essa transição permitiu ampliar o espaço da atividade e tornar as partidas mais dinâmicas.

Paralelamente, a escola já possuía um bosque planejado desde 2020, com catorze árvores de angico plantadas em espaçamento 4x4 metros, inicialmente pensado para sombreamento das salas e atividades ao ar livre. Esse espaço recebeu mesas de ardósia com pintura permanente de tabuleiros de xadrez e trilha, tornando-se o local definitivo da prática.

O espaço pode ser visualizado por meio do seguinte registro: https://www.instagram.com/reel/DPjx-DZkQN_/?igsh=MTN3anB1MHNveW9lMw==.

A utilização do bosque como sala de aula aberta dialoga diretamente com as orientações do CBTC ao integrar natureza, convivência e aprendizagem significativa em espaços diferenciados do ambiente escolar.

Com o domínio das regras pelos estudantes e a transferência das atividades para o bosque, os jogos passaram a fazer parte não apenas das aulas, mas também dos recreios, intervalos e contraturno escolar, sendo utilizados espontaneamente pelos alunos. Em algumas situações, o espaço também se prestou a atividades orientadas em momentos de ausência de professores.

A mediação pedagógica concentrou-se no desenvolvimento do raciocínio estratégico, no respeito às regras, na convivência e no estímulo à autonomia e ao protagonismo estudantil. A escolha da trilha mostrou-se acertada por sua simplicidade de regras, fácil organização e elevado potencial estratégico, favorecendo a participação de todos os alunos.

Essa sequência metodológica – sala de aula, mesas do refeitório e, por fim, o bosque – foi determinante para consolidar a prática como parte da cultura escolar.

A primeira etapa, de fundamentação teórica, ocorreu em sala de aula, com a contextualização histórica e cultural dos jogos de tabuleiro, destacando sua presença na cultura corporal do movimento. Foram apresentados:

- o tabuleiro e sua organização espacial;
- as peças, suas funções e representações históricas;
- as regras, os movimentos permitidos e o objetivo do jogo.

Essa etapa garantiu que os estudantes compreendessem o jogo para além da prática mecânica, reconhecendo-o como conteúdo cultural e pedagógico.

Segundo Tardif (2014), as práticas docentes significativas emergem da relação entre saberes pedagógicos e o contexto escolar. Ao utilizar o espaço do bosque como sala de aula aberta, promoveu-se uma aprendizagem situada, contextualizada e significativa.

Além disso, estudos indicam que o xadrez favorece a concentração, a disciplina, o respeito às regras e a resolução de problemas (Silva, 2010). A trilha, por sua vez, estimula percepção espacial, estratégia e socialização.

A proposta metodológica foi organizada em etapas progressivas, respeitando o tempo de aprendizagem dos estudantes e a consolidação gradual da autonomia, conforme orientações da BNCC e do CBTC para o trabalho com jogos de regras na Educação Física escolar.

A transição para a prática orientada ocorreu de forma coletiva e mediada. Inicialmente, a turma foi dividida em grupos, cada qual com um tabuleiro de xadrez ou trilha, organizado de forma espelhada ao tabuleiro do professor. Cada grupo realizava uma jogada contra o professor, compondo um único grande jogo coletivo (simultânea de xadrez).

Em seguida, formaram-se grupos de quatro alunos, organizados em duplas, com partidas acompanhadas com intervenções pedagógicas do professor. Posteriormente, as partidas passaram a ocorrer em duplas (um contra um), com o professor circulando entre as mesas, orientando, corrigindo regras e estimulando o pensamento estratégico.

Como estratégia complementar, foi incentivada a prática digital dos jogos por meio de aplicativos instalados nos tablets da escola (hibridismo pedagógico). Os alunos também foram orientados a baixar aplicativos de xadrez e trilha

em seus celulares para praticarem em casa, ampliando o tempo de contato com o conteúdo e integrando o uso pedagógico das tecnologias digitais com o objetivo de fixar o aprendizado.

Após a consolidação das regras e da dinâmica do jogo, as atividades foram transferidas para as mesas do refeitório e, posteriormente, implantadas definitivamente nas mesas do bosque, espaço planejado para aulas ao ar livre.

Essa mudança dialoga diretamente com o CBTC ao utilizar espaços alternativos da escola como ambientes significativos.

Quanto à imprevisibilidade climática, considerando que a escola está localizada próxima ao Rio Itajaí do Oeste, dias de chuva e nevoeiro são frequentes, principalmente no inverno. Nessas situações, as aulas eram reprogramadas ou realocadas para espaços internos, garantindo a continuidade da proposta.

Os estudantes passaram a utilizar espontaneamente os jogos durante recreios, intervalos e antes das aulas, demonstrando autonomia, apropriação do espaço e do conteúdo.

Dessa forma, o protagonismo estudantil foi evidenciado por meio de: realização de minitorneios em sala; organização de torneio interclasses pelos próprios alunos; e participação em competições escolares, como o JESC.

Essa etapa consolidou o jogo não apenas como conteúdo de aula, mas como prática cultural incorporada ao cotidiano escolar.

Os resultados observados ao longo da implementação superaram as expectativas iniciais e evidenciaram a potência pedagógica dos jogos de tabuleiro como conteúdo da Educação Física, em consonância com a BNCC e o CBTC.

No quesito engajamento, houve ocupação espontânea e contínua do bosque durante os intervalos e recreios. De forma orgânica, percebeu-se a redução da ansiedade relacionada ao não uso do celular, substituída pelo interesse genuíno pelos jogos e pela convivência presencial.

Quanto ao clima escolar, observou-se diminuição significativa de conflitos interpessoais, maior paciência, respeito ao tempo do outro e valorização do espaço coletivo. As partidas favorecem atitudes de respeito às regras, ao adversário e ao ambiente.

A inclusão também se evidenciou, pois estudantes que habitualmente se esquivavam de atividades físicas de maior intensidade passaram a se destacar e assumir protagonismo nos jogos de tabuleiro.

No tocante à interdisciplinaridade e à ressignificação do espaço, a prática ressignificou uma área antes ociosa da escola, transformando-a em ambiente educativo permanente. O bosque passou a ser utilizado por professores de diferentes componentes curriculares, ampliando as possibilidades pedagógicas e a compreensão profissional sobre o uso de espaços alternativos de aprendizagem.

Cabe ressaltar, ainda, a interação social ampliada. Houve maior socialização entre estudantes de turmas diferentes, favorecendo novas interações, vínculos e trocas sociais no ambiente escolar.

Por fim, observou-se a valorização do ambiente natural. O bosque proporcionou conforto térmico, bem-estar e maior tempo de permanência dos estudantes no espaço, integrando de forma transversal a Educação Ambiental às práticas pedagógicas, conforme preconiza o CBTC.

INDICADORES DE EFETIVIDADE DA PRÁTICA

Engajamento e uso do espaço:

- aproximadamente 60% a 70% dos estudantes utilizavam o bosque ao menos duas vezes por semana nos intervalos;
- ocupação média de seis a oito mesas simultaneamente durante os recreios;
- professores também utilizaram o espaço para lazer e alimentação;
- realização e organização de um minitorneio pelos estudantes;
- envolvimento de seiscentos estudantes atendidos ao longo do ano letivo;
- estimativa pedagógica baseada em observação sistemática do professor ao longo do ano letivo.

Indicadores de convivência e clima escolar:

- redução de conflitos verbais durante recreios no espaço do bosque;
- aumento do tempo médio de permanência no pátio sem uso de celular;
- maior organização espontânea de filas e respeito à vez nas partidas;
- relatos de estudantes demonstrando preferência por atividades presenciais em detrimento do uso de dispositivos móveis;

- redução perceptível de ocorrências disciplinares associadas ao recreio no período de implementação da prática.

Indicadores de inclusão:

- participação ativa de estudantes com baixa afinidade por práticas esportivas competitivas;
- aumento da visibilidade e do protagonismo de alunos com perfil introvertido;
- ampliação da participação feminina nas atividades estratégicas.

Indicadores cognitivos:

- melhora na antecipação de jogadas;
- redução de movimentos impulsivos nas partidas após dois meses de prática;
- ampliação do tempo médio de concentração durante as aulas;
- após aproximadamente oito semanas de prática sistematizada, observou-se maior planejamento prévio das jogadas e menos impulsividade nas decisões.

Indicadores de sustentabilidade da prática:

- uso contínuo do espaço, mesmo fora do horário de aula;
- manutenção das mesas, sem necessidade de reparos estruturais até o final do ano letivo;
- solicitação de ampliação do número de mesas por parte dos estudantes.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES PARA REPLICAÇÃO

DA PRÁTICA

A experiência desenvolvida na EEB Tereza Cristina com a inserção do xadrez e da trilha no bosque escolar evidenciou que a Educação Física pode inovar ao utilizar jogos estratégicos e os espaços externos da escola como ferramentas pedagógicas de alto potencial formativo, favorecendo, de maneira concreta, a desconexão digital no cotidiano escolar.

A prática possibilitou aprendizagens cognitivas, sociais e emocionais significativas, fortaleceu a convivência, o respeito às regras e o protagonismo estudantil, além de ampliar o sentimento de pertencimento dos alunos ao ambiente escolar.

Ao ressignificar um espaço antes ocioso e integrá-lo às diretrizes da BNCC e do CBTC, o projeto demonstrou ser uma estratégia didático-pedagógica viável, de baixo custo, replicável e alinhada às demandas contemporâneas da Educação Básica, reafirmando a função social da Educação Física na formação integral dos estudantes.

A proposta pode ser replicada por qualquer unidade escolar a partir das seguintes recomendações:

1. identificar um espaço ocioso com sombra natural, pátio coberto ou área externa com no mínimo 300 m², ressignificando-o como espaço permanente de aprendizagem;
2. providenciar a instalação de mesas fixas com materiais de maior durabilidade (ardósia, concreto ou similar), garantindo a permanência e a manutenção da prática no longo prazo;
3. aplicar pintura epóxi permanente com molde de tabuleiro de xadrez e trilha;
4. ensinar as regras dos jogos inicialmente em sala de aula por aproximadamente duas semanas;
5. transferir a prática para mesas internas da escola;
6. posteriormente, migrar as atividades para o espaço externo permanente;
7. estimular o uso do espaço também nos recreios, intervalos e contraturno;
8. priorizar o uso de materiais já disponibilizados pela SED, como mesas com tabuleiros impressos e jogos pedagógicos;
9. planejar a implementação de forma simples, sem necessidade de infraestrutura complexa ou custos elevados;
10. viabilizar a execução pelos próprios professores da escola, sem depender de formações externas específicas;
11. integrar facilmente a proposta ao currículo da Educação Física, em consonância com a BNCC e o CBTC, com possibilidade de articulação interdisciplinar com outros componentes curriculares;

12. adaptar a prática às diferentes realidades escolares, respeitando os espaços físicos e o contexto de cada unidade.

O baixo custo (cerca de R\$ 400,00 por mesa), a facilidade de execução e a não dependência de infraestrutura complexa tornam a proposta altamente viável para escolas de diferentes realidades. Trata-se de uma proposta simples e alinhada às demandas contemporâneas da Educação Física escolar e à promoção de práticas pedagógicas presenciais significativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 14 jan. 2025. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_qto2023-2026/2025/lei/115100.htm. Acesso em: 10 fev. 2026.

EEB TEREZA CRISTINA. Registro da prática pedagógica. **Instagram**, 2025. Disponível em: https://www.instagram.com/reel/DPjx-ZkQN_/?igsh=MTN3anB1MHNveW9lMw==. Acesso em: 12 fev. 2026.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Território Catarinense**. Florianópolis: SED/SC, 2019. Disponível em: <http://www.curriculo.sc.gov.br>. Acesso em: 12 fev. 2026.

SILVA, Wilson da. **Xadrez na escola**: uma abordagem pedagógica. São Paulo: Cortez, 2010.

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

UMA ABORDAGEM MOTIVACIONAL PARA PRATICANTES DE EXERCÍCIOS EM ACADEMIAS: INDO ALÉM DOS PRINCÍPIOS FITT-VP

Fábio Hech Dominski¹

Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)

Willian Arins Medeiros²

Universidade da Região de Joinville (Univille)

Everton dos Santos³

Universidade do Vale do Itajaí (Univali)

INTRODUÇÃO

Apesar de a atividade física (AF) ser reconhecida como um comportamento com amplos benefícios à saúde humana, seus níveis populacionais têm apresentado redução ao longo das últimas décadas (Strain *et al.*, 2024). A inatividade física ocorre em diversas populações, como homens, mulheres, crianças, adolescentes, adultos e pessoas idosas (Conger *et al.*, 2022; Guthold *et al.*, 2018; Mwase-Vuma, *et al.* 2024).

A recomendação mundial atual de AF para adultos consiste em uma parte aeróbica e outra de fortalecimento muscular (WHO, 2020). Na primeira, são indicados 150 minutos de AF aeróbica de intensidade moderada ou 75 minutos de intensidade vigorosa por semana, ou uma combinação. Cerca de 31% dos adultos no mundo não cumprem essa meta (Strain *et al.*, 2024). Em relação ao fortalecimento muscular, são recomendadas, pelo menos, duas sessões semanais. Em pesquisa com mais de três milhões de pessoas, apenas 17% cumpriram ambas as recomendações (Garcia-Hermoso *et al.*, 2023).

A prática do treinamento de força tem como principal ambiente as academias de musculação. Praticantes de exercícios nesses estabelecimentos têm apresentado elevada taxa de desistência. Em pesquisa no Rio de Janeiro com mais de 5

¹ CREF 017388-G/SC. E-mail para contato: fabio.dominski@udesc.br

² CREF 041862-G/SC. E-mail para contato: willian.arinsmedeiros@gmail.com

³ CREF 041756-G/SC. E-mail para contato: everton.santos@outlook.com

mil pessoas, após um ano 96% delas tinham desistido (Sperandei *et al.*, 2016). No Reino Unido e na Noruega, dados mostram aderência de apenas 22% e 17%, respectivamente, durante um ano (Gjestvang *et al.*, 2021; Rand *et al.*, 2020).

São escassas as estratégias por parte dos profissionais que visam manter o comportamento ativo dos praticantes. Pesquisas com bases psicológicas têm mostrado que a motivação é fundamental para aderência ao exercício (Teixeira *et al.*, 2012).

Diante do exposto, o objetivo do presente artigo é propor uma abordagem motivacional para os profissionais de Educação Física (EF) atuantes em academias de musculação, bem como seus gestores.

OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

Ao olharmos para o cenário tradicional de prescrição de exercícios físicos, tanto aeróbicos quanto de força, nas academias, é notável a excessiva preocupação dos profissionais com o que importa menos. A pirâmide do treinamento de força de Eric Helms (2015) ilustra o problema (Figura 1). Predominantemente, para a prescrição consideramos os princípios FITT-VP, demonstrados assim na pirâmide, da base para o topo: volume, intensidade e frequência; progressão de carga; seleção de exercícios; tempo de descanso; e cadência, variáveis típicas de modelos de periodização do treinamento esportivo.

FIGURA 1. A PIRÂMIDE DO TREINAMENTO DE FORÇA



Fonte: adaptado de Helms (2015).

Ao adotar a Prática Baseada em Evidências (Dominski; Freccia, 2024), o profissional utilizará sua expertise e as melhores evidências científicas para que, adaptando a prescrição ao contexto, às necessidades e preferências do aluno, consiga atingir os objetivos propostos. Para acessar as melhores evidências disponíveis, provavelmente recorrerá a revisões sistemáticas com meta-análises que reúnam estudos de boa qualidade.

Entretanto, a base da pirâmide é esquecida. Nela está a adesão ao comportamento, que corresponde aos processos iniciais de ingresso e matrícula na academia. Adicionamos à pirâmide a aderência, que remete à continuidade e regularidade no comportamento, um dos princípios básicos do treinamento esportivo. Sem adesão e aderência simplesmente não existem as demais variáveis, pois o indivíduo não pratica exercícios regularmente. As questões cruciais passam a ser: como manter o aluno engajado no programa de exercícios? Existem estratégias intencionais para promover aderência e mudança de comportamento do praticante aos exercícios físicos? Como podemos intervir dentro das academias, com base em evidências?

Para respondê-las precisamos nos aprofundar em temas como motivação, mudança de comportamento, necessidades psicológicas básicas e respostas afetivas, a fim de montar e aplicar uma estratégia motivacional para os praticantes de exercícios.

DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS

A partir de perspectivas teóricas cognitivas e sociais predominantes nos últimos 50 anos na psicologia do exercício, bem como das mais recentes teorias afetivas, a proposta busca traçar estratégias práticas para promover a aderência dos praticantes ao exercício, considerando a mudança comportamental necessária. A seguir, descreveremos a base teórica e algumas evidências científicas que suportam tais estratégias, bem como suas ações práticas.

MUDANÇA DE COMPORTAMENTO

Ciente de que a mudança de comportamento do praticante, de inativo para ativo fisicamente, é um processo gradual, composto por progressões e recaídas, o profissional deve ser capaz de intervir. Primeiramente, cabe-nos informar o praticante de que essa mudança leva tempo. Segundo o modelo transteórico de mudança de comportamento (Prochaska; DiClemente, 1982), existem os seguintes estágios (Tessaro; Silva; Loch, 2021):

- Pré-contemplação – Indivíduos que não têm intenção de modificar seu comportamento de inatividade física em seis meses;
- Contemplação – Indivíduos que têm a intenção de mudar em seis meses, mas ainda sem estratégias para execução;
- Preparação – Indivíduos com pretensão de mudar dentro de 30 dias;
- Ação – Indivíduos que incorporaram o comportamento há menos de seis meses;
- Manutenção – Indivíduos que incorporaram o comportamento há mais de seis meses.

Ao entender em que estágio o praticante se encontra, o profissional pode direcionar suas ações. É provável que, em academias de musculação, grande parte dos praticantes se encontre nos estágios de preparação, ação ou manutenção, pois podem visitar a academia com intenções de prática (preparação), praticar há menos de seis meses (ação) ou acima de seis meses (manutenção).

Para o primeiro contato com o praticante, em especial nos estágios de preparação e ação, sugerimos uma entrevista motivacional (EM) (Miller; Rollnick, 2012), estratégia efetiva para aumentar a AF e outros comportamentos de saúde (O'Halloran *et al.*, 2014).

ENTREVISTA MOTIVACIONAL

A EM consiste em um aconselhamento centrado na pessoa. Ela ajuda os pacientes em um estilo não confrontacional, explorando e resolvendo sua ambivalência em relação à mudança comportamental, promovendo motivação autônoma (Zhu *et al.*, 2024). Ao ser aplicada na anamnese, a EM tem quatro elementos-chave: empatia, paciência, autoeficácia e discrepâncias.

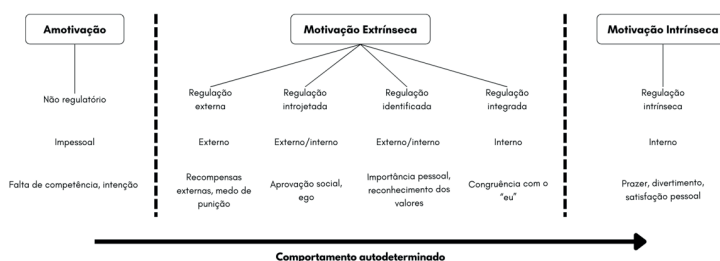
Por exemplo, a empatia é baseada no respeito mútuo, evitando que o profissional seja percebido como autoritário. É necessária uma escuta cuidadosa, sem julgamentos, bem como a definição de metas pelo aluno, e não impostas. Um praticante inexperiente, ao chegar em uma academia, pode demonstrar alguma resistência a realizar musculação, afirmando que não gosta ou sente preguiça de se exercitar e que está ali devido à recomendação médica e/ou pressão da família. O profissional pode cultivar empatia pelo praticante, entendendo a dificuldade como um processo natural e não julgando. A paciência também deve ser cultivada, com apoio e incentivo aos esforços do praticante. Fomentar sua confiança para mudar é base para a autoeficácia, a crença de que ele é capaz de fazer aquilo. Por fim, apontar discrepâncias entre o comportamento atual e o desejado pode motivar a mudança.

Os estabelecimentos de exercícios como academias e estúdios deveriam investir em treinamento para seus colaboradores para aplicação da EM, sendo apenas o primeiro passo da abordagem motivacional.

MOTIVAÇÃO

Esta é a variável mais investigada na psicologia do esporte e do exercício (Dominski *et al.*, 2018). A teoria mais consolidada na literatura é a da autodeterminação (TAD), segundo a qual os indivíduos possuem diferentes qualidades motivacionais, classificadas em um espectro que vai desde a ausência de motivação até a motivação intrínseca, de maior qualidade, associada com prazer, bem-estar e satisfação (Deci; Ryan, 1985; Teixeira *et al.* 2012), conforme demonstrado na Figura 2.

FIGURA 2. CONTINUUM DA AUTODETERMINAÇÃO



Fonte: adaptado de Deci e Ryan (1985).

A TAD nos mostra que, em academias, as pessoas geralmente têm adesão (estágio de ação) motivadas extrinsecamente, por razões externas ao exercício, como medo, culpa, pressão de terceiros, busca por saúde, estética e condicionamento físico. Segundo a literatura da área, nem sempre a aderência (estágio de manutenção) é atingida via tais motivações, sendo necessário internalizar a motivação, ou seja, as razões externas precisam ser transformadas em razões internas para a prática de exercícios (Teixeira *et al.*, 2012).

Feito isso, os praticantes passam a buscar a prática por estar de acordo com seus valores e outras razões individuais, como bem-estar, diversão e prazer. A atuação do profissional é de suma importância para a internalização da motivação na prática de musculação em academias, especialmente dando suporte às necessidades psicológicas básicas dos praticantes.

NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS

Para atingirem o bem-estar psicológico e o crescimento pessoal, os sujeitos precisam ter suas necessidades psicológicas básicas acolhidas, conforme postula a TAD. Quando isso ocorre, as pessoas tendem a ser mais automotivadas e apresentam maior satisfação e bem-estar. Essas necessidades são: autonomia (percepção de escolha, senso de volição); vínculo social (pertencimento a um grupo, socialização); e percepção de competência (sentir-se capaz).

Modalidades de exercício em que os indivíduos têm suas necessidades psicológicas básicas supridas são mais eficientes para mantê-los ativos ao longo do tempo do que quando apresentam apenas uma forte intenção de se exercitar (Kang; Lee; Kwon, 2019). Uma pesquisa realizada em academias na Coreia do Sul constatou que o vínculo social (ou relacionamento) foi o preditor mais importante para engajar os indivíduos nos três primeiros meses, mas a autonomia foi mais importante após seis meses, destacando o processo de internalização da motivação e a importância de promover a autonomia durante as práticas para manter os praticantes ativos.

Em geral, observa-se que atualmente as academias apresentam um quadro antagônico crítico para a motivação dos praticantes, frustrando as necessidades psicológicas deles. Para reverter essa realidade, existem técnicas e estratégias voltadas aos profissionais, conforme o Quadro 1 (Matias; Dominski, 2020):

QUADRO 1. TÉCNICAS E ESTRATÉGIAS PARA O SUPORTE DE AUTONOMIA, VÍNCULO SOCIAL E COMPETÊNCIA

Necessidade psicológica	Técnica/Estratégia
Autonomia	Permitir certa liberdade de escolha (volição) ao praticante na seleção de exercícios (pesos livres, peso corporal ou máquinas), intensidade de carga (baixa, moderada ou alta), cadência de repetições, intervalo de descanso, divisões de treino etc.
	Por meio de apoio e incentivo, fortalecer a autoeficácia e a competência (persuasão verbal).
	Evitar o excesso de <i>feedbacks</i> corretivos e negativos, fornecendo <i>feedback</i> construtivo na execução dos exercícios.
	Explicar o que o aluno pode sentir durante um exercício específico, atenuando qualquer incerteza.
	Conversar diariamente com os alunos.
	Utilizar linguagem de apoio à autonomia (“poderia” e “escolher” em vez de “você <i>deveria</i> se exercitar” ou “você <i>tem que</i> fazer exercícios três vezes por semana”).
	Quantificar aspectos do treino é uma forma de autorregulação que pode aumentar a aderência, como volume e intensidade em ficha de treino.
	Planejar com o aluno a frequência semanal e distribuição de estímulos por grupo muscular, de acordo com a disponibilidade e preferência dele.
Vínculo social	Permitir que o aluno se exercite em intensidade na qual tenha melhor resposta afetiva, como maior prazer.
	Construir confiança na relação professor-aluno, desde o primeiro contato.
	Estabelecer uma aliança terapêutica, um vínculo afetivo, demonstrando interesse sobre a vida do praticante e valorização dele para construir confiança.
	Considerar a participação do aluno no planejamento dos objetivos e dos princípios FITT: frequência, intensidade, tempo e tipo.
	Fornecer contato para quando o aluno for treinar fora do ambiente/horário convencional.
	Participar ativamente, junto com o aluno, em algumas atividades e exercícios.
Competência	Construir identidade de grupo para fomentar senso de pertencimento dos praticantes.
	Promover sensações positivas do cumprimento de uma tarefa, como um cumprimento após o término de um exercício ou sessão.
	Promover a percepção de diferentes resultados do exercício, desde os imediatos até os de médio e longo prazo.
	Explorar a percepção de competência na musculação por meio de intensidade de carga (peso), aprendizado e execução do exercício (qualitativa) e volume do treino (séries/repetições).
	Reduzir a percepção de risco de lesões causadas por exercícios em máquinas e pesos livres.
	Explorar fontes de prazer: novidade, sensação de desafio e cumprimento de metas.

Fonte: elaborado pelos autores.

Um programa de treinamento baseado na preferência pessoal do indivíduo, ou seja, com exercícios e modalidades escolhidos pelo praticante, sob supervisão profissional, pode aumentar seu engajamento e motivação (Yates; DeLetter; Parrish, 2020). O apoio social intencional deve ser executado pelos profissionais da EF, pois é um fator motivador (Treiber *et al.*; 1991; Spiteri *et al.*, 2019). Nesse sentido, é fundamental que, nas academias, o profissional desenvolva em seus alunos um senso de pertencimento, de grupo, inclusive intermediando conexões entre os indivíduos. Entretanto, além de considerar aspectos cognitivos e sociais, é crucial explorar os determinantes afetivos dos praticantes.

RESPOSTAS AFETIVAS

Esta variável diz respeito ao estado psicológico geral de um indivíduo em determinada situação (Haile; Gallagher; Robertson, 2015). As respostas afetivas disparadas durante a sessão de exercícios se mostram preditores de aderência, ao contrário das respostas afetivas após a sessão (Rhodes; Kates, 2015). Portanto, é essencial que o momento do treino gere sensações positivas, como prazer², e não somente a finalização, pois uma resposta afetiva positiva apenas no término do exercício não nos permite saber se ocorreu devido ao exercício ou por ter terminado.

A teoria afetiva-reflexiva é um modelo de processo duplo de informações, capaz de prever um comportamento baseado em respostas geradas por associações e avaliações automáticas, que podem ser positivas ou negativas (Ekkekakis; Brand, 2018). Após receber um estímulo, como um convite para se exercitar, ocorre uma associação autônoma com as experiências do passado. Em seguida, é feita uma avaliação do valor intrínseco das experiências, que podem ser de prazer ou desprazer. Caso a atividade seja associada ao prazer, a resposta automática do indivíduo será de seguir sua intenção e, provavelmente,

² O prazer descrito aqui refere-se às experiências agradáveis geradas ao suprir as necessidades psicológicas básicas ou praticar exercícios em uma intensidade agradável ao praticante. Não é possível afirmar que o indivíduo irá se exercitar apenas por ter experiências agradáveis, mas isso é um forte determinante e facilitador do comportamento.

realizar a prática. No entanto, caso a associação seja com desprazer, esta funcionará como um fator inibitório ao comportamento, reduzindo as chances de ele acontecer, pois entra em conflito com as intenções.

Promover a autonomia dando oportunidade ao aluno para selecionar sua própria intensidade de exercício parece ser um caminho de sucesso. Além disso, o treino guiado pelo afeto é uma abordagem inovadora.

Em Portugal, após o recrutamento de 46 praticantes iniciantes, dois grupos foram divididos: um baseado nos princípios FITT e o outro, orientado para o prazer dos praticantes, de maneira individualizada (Teixeira *et al.*, 2024). Três estratégias foram utilizadas: 1. Consideraram-se as diferenças individuais na preferência e tolerância em relação à intensidade do exercício (baixa ou alta), à escolha do praticante; 2. Promoveu-se a autorregulação da intensidade pelo praticante para uma boa resposta afetiva; 3. Foram realizadas avaliações constantes das respostas afetivas para regular a intensidade, a exemplo da Escala de Sentimento.

A frequência de treino dos praticantes guiados pelo afeto foi significativamente superior (77%) quando comparada ao treino padrão, segundo o Colégio Americano de Medicina do Esporte (ACSM), nas oito semanas seguintes de exercícios. Esses mesmos praticantes sentiram maior prazer durante o exercício, bem como prazer previsto e lembrado do treino. Verificou-se, ainda, que um treino mais prazeroso não gerou prejuízo no volume de treino nem nos aspectos fisiológicos, como frequência cardíaca.

A promoção de prazer e agradabilidade também se mostrou efetiva para a aderência ao exercício em estudo realizado na Alemanha (Jekauc, 2015). Ao adotar estratégias visando melhores respostas afetivas e satisfação das necessidades psicológicas básicas dos praticantes, obteve-se maior aderência em comparação com o treino tradicional, pautado nos princípios de prescrição de exercícios pelo ACSM. As estratégias consistiram em: 1. Vínculo social – ênfase em exercícios em grupo em vez de individuais; 2. Autonomia – oportunidade de escolha de exercícios; 3. Competência – promoção de senso de competência por meio de feedback positivo; 4. Respostas afetivas – regulação da intensidade de acordo com habilidades e desejos do praticante; 5. Aumento da transparência, divulgando os exercícios do próximo treino; 6. Aumento da diversidade do treino, promovendo variações e novidades. O estado afetivo

melhorou no grupo experimental, enquanto no grupo de treino tradicional apresentou redução – no início, na metade e após as oito semanas de treino (Jekauc, 2015).

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES PARA REPLICAÇÃO DA PRÁTICA

Considerando o corpo teórico e as evidências científicas recentes, sugere-se que tais estratégias sejam adotadas como parte da abordagem motivacional para praticantes de exercícios em academias. As sugestões podem ser adaptadas de acordo com o contexto e a realidade de cada academia.

O modelo de negócio das academias de rede de franquias é um dos fatores que limitam a aplicação da abordagem motivacional. A priorização da captação de clientes em detrimento de sua retenção restringe a implementação de estratégias motivacionais, pois estas demandam maior tempo e mais recursos para serem efetivas. Uma segunda limitação nesses ambientes é o número de alunos atribuídos aos profissionais habilitados, o que dificulta as entrevistas motivacionais, além de não existir a possibilidade de um acompanhamento personalizado. Há também a priorização de resultados rápidos e visíveis, como o ganho de massa muscular e a perda de peso. Essas são motivações extrínsecas, que conflitam com a proposta focada no prazer de se exercitar e na motivação intrínseca.

Um profissional de EF se destaca quando deixa de considerar apenas o aspecto físico do indivíduo enquanto um conjunto de sistemas capazes de realizar uma performance motora, e passa a enxergar os alunos como seres humanos multidimensionais. As estratégias aqui apresentadas levam em conta aspectos psicológicos dos alunos, tendo em vista sua elevada importância nas futuras decisões de se exercitar ou não.

Lembramos que a Prática Baseada em Evidências considera a expertise do profissional, por isso, não basta ser apenas repetidor de técnicas ou conhecimentos; é necessário saber como e quando aplicar as estratégias. Dados os níveis de AF atualmente, entender como manter o aluno ativo a partir de estratégias respaldadas cientificamente pode ser um diferencial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAND, R.; EKKEKAKIS, P. Affective–Reflective Theory of physical inactivity and exercise: Foundations and preliminary evidence. **German Journal of exercise and sport research**, [S. l.], v.48, n.1, p. 48-58, 2018.

CONGER, S. A. *et al.* Time Trends in Physical Activity Using Wearable Devices: A Systematic Review and Meta-analysis of Studies from 1995 to 2017. **Medicine and Science Sports Exercise**, Madison, v. 54, n. 2, p. 288-298, 2022.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York, NY: Plenum, 1985.

DOMINSKI, F. H. *et al.* Analysis of scientific production related to sports psychology in sports science journals of portuguese language. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 29, e2930, 2018.

DOMINSKI, F. H.; FRECCIA, G. W. Prática baseada em evidências na educação física: um chamado urgente. In: BRANCHER, E. A.; SALVATI, D. O. **Boas práticas na Educação Física Catarinense**. Florianópolis: CREF, 2024. p. 175-192.

GARCIA-HERMOSO, A. *et al.* Adherence to aerobic and muscle-strengthening activities guidelines: a systematic review and meta-analysis of 3.3 million participants across 32 countries. **British Journal of Sports Medicine**, London, v. 57, n. 4, p. 225-229, 2023.

GJESTVANG, C. *et al.* What makes individuals stick to their exercise regime? A one-year follow-up study among novice exercisers in a fitness club setting. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, v. 12, 638928, 2021.

GUTHOLD, R. *et al.* Worldwide trends in insufficient physical activity from 2001 to 2016: a pooled analysis of 358 population-based surveys with 1.9 million participants. **Lancet Glob Health**, Amsterdam, v. 6, n. 10, p. 1077-1086, 2018.

HAILE, L.; GALLAGHER Jr., M.; ROBERTSON, R. J. The Affective Response to Exercise. *In*: HAILE, L.; GALLAGHER Jr., M.; ROBERTSON, R. J. **Perceived Exertion Laboratory Manual**. New York: Springer, 2015. p. 29-42.

HELMS, E. **Muscle and Strength Training Pyramid Level 4**: Exercise Selection. 2015.

JEKAUC, D. Enjoyment during exercise mediates the effects of an intervention on exercise adherence. **Psychology**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 48, 2015.

KANG, S.; LEE, K.; KWON, S. Basic psychological needs, exercise intention and sport commitment as predictors of recreational sport participants' exercise adherence. **Psychology & Health**, New York, v. 35, n. 8, p. 916-932, 2019.

MATIAS, T. S.; DOMINSKI, F. H. The COVID-19 pandemic challenges physical activity with two emerging paradigms. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, Santa Catarina, v. 25, p. 1-6, 2020.

MILLER, W. R.; ROLLNICK, S. **Motivational interviewing**: helping people change. New York: Guilford Press, 2012.

MWASE-VUMA, T. W. *et al.* Evidence from SUNRISE pilot studies from 17 countries. **Journal of Physical Activity and Health**, Champaign, v. 21, n. 8, p. 794-801, 2024.

O'HALLORAN, P. D. *et al.* Motivational interviewing to increase physical activity in people with chronic health conditions: a systematic review and meta-analysis. **Clinical Rehabilitation**, London, v. 28, n. 12, p. 1159-1171, 2014.

PROCHASKA, J. O.; DI CLEMENTE, C. C. Transtheoretical therapy: Toward a more integrative model of change. **Psychotherapy: Theory, Research & Practice**, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 276-288, 1982.

RAND, M. *et al.* Why do new members stop attending health and fitness venues? The importance of developing frequent and stable attendance behaviour. **Psychology of Sport and Exercise**, [S. l.], v. 51, n. 4, p. 101771, 2020.

RHODES, R. E.; KATES, A. Can the Affective Response to Exercise Predict Future Motives and Physical Activity Behavior? A Systematic Review of Published Evidence. **Annals of Behavioral Medicine**, Oxford, v. 49, n. 5, p. 715-731, 2015.

SPERANDEI, S. *et al.* Adherence to physical activity in an unsupervised setting: Explanatory variables for high attrition rates among fitness center members. **Journal of Science and Medicine in Sport**, Amsterdam, v. 19, n. 11, p. 916-920, 2016.

SPITERI, K.; BROOM, D.; BEKHET, A. H.; DE CARO, J. X.; LAVENTURE, B.; GRAFTON, K. Barriers and motivators of physical activity participation in middle-aged and older adults – a systematic review. **Journal of Aging and Physical Activity**, Champaign, p. 1-80, 2019.

STRAIN, T. *et al.* National, regional, and global trends in insufficient physical activity among adults from 2000 to 2022: a pooled analysis of 507 population-based surveys with 5·7 million participants. **The Lancet Global Health**, London, v. 12, n. 8, e1232-e1243, 2024.

TEIXEIRA, D. S. *et al.* Individualized pleasure-oriented exercise sessions, exercise frequency, and affective outcomes: a pragmatic randomized controlled trial. **The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity**, London, v. 21, n. 1, p. 85, 2024.

TEIXEIRA, P. J. *et al.* Exercise, physical activity, and self-determination theory: a systematic review. **International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity**, London, v. 9, p. 1-30, 2012.

TESSARO, V. C. Z.; SILVA, A. M. R.; LOCH, M. R. Estágios de mudança de comportamento para atividade física no lazer em adultos brasileiros: estudo longitudinal. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 8, p. 2969-2980, 2021.

TREIBER, F. A.; BARANOWSKI, T.; BRADEN, D. S.; STRONG, W. B.; LEVY, M.; KNOX, W. Social support for exercise: Relationship to physical activity in young adults. **Preventive Medicine**, New York, v. 20, n. 6, p. 737-750, 1991.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour**. 2020.

YATES, B. E.; DELETTER, M. C.; PARRISH, E. M. Prescribed exercise for the treatment of depression in a college population: An interprofessional approach. **Perspectives in Psychiatric Care**, Hillsdale, v. 56, n. 4, p. 894-899, 2020.

ZHU, S. *et al.* Effectiveness of behavioural interventions with motivational interviewing on physical activity outcomes in adults: systematic review and meta-analysis. **BMJ**, London, n. 386, 2024.

SEDENTARISMO OCUPACIONAL E BURNOUT EM AMBIENTE CARTORIAL: DIAGNÓSTICO E KIT 4M DE INTERVENÇÃO EDUCACIONAL ALINHADO À NR-1

Sandrieli Cristina Nascimento Damasio¹

Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Vanessa Tatim Regoso Gozdziewski²

Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Caroline Schramm Alves³

Universidade Regional de Blumenau (FURB)

INTRODUÇÃO

Em cartórios de registros e serviços notariais, é comum que o trabalhador passe grande parte da jornada sentado, submetido a alta demanda cognitiva, pressão por precisão técnica e fluxo contínuo de atendimento ao público. Esse perfil ocupacional combina dois fatores de risco que se potencializam mutuamente: o sedentarismo prolongado durante o expediente e o estresse cognitivo acumulado, que, juntos, favorecem o desenvolvimento da síndrome de burnout e de queixas musculoesqueléticas, mesmo em trabalhadores fisicamente ativos no período de lazer. A literatura sobre comportamento sedentário ocupacional mostra que a prática de atividade física em momentos de lazer não elimina, por si só, os riscos associados ao tempo prolongado sentado durante a jornada laboral (Batista-Ferreira *et al.*, 2024; Sandy; Batista-Ferreira; Rodrigues, 2023).

A maioria dos cartórios e escritórios administrativos de pequeno e médio porte não dispõe de equipe técnica especializada em saúde do trabalhador, nem de estratégias sistematizadas de promoção da saúde ocupacional. Essa lacuna é ainda mais evidente diante da atualização da Norma Regulamentadora nº 1 (NR-1), cujo Gerenciamento de Riscos Ocupacionais/Programa de Gerenciamento de Riscos (GRO/PGR) passou a exigir a identificação, avaliação e documentação de fatores que impactam a saúde e a capacidade de trabalho, incluindo dimensões

¹ CREF 042789-G/SC. E-mail para contato: scndamasio@furb.br

² CREF 000127-G/SC. E-mail para contato: vgozdziewski@furb.br

³ CREF 006566-G/SC. E-mail para contato: csalves@furb.br

organizacionais e psicossociais. A nova redação do item 1.5 foi aprovada pela Portaria MTE nº 1.419/2024, com vigência prorrogada pela Portaria MTE nº 765/2025 para 26 de maio de 2026 (Brasil, 2024a, 2024b, 2025).

É nessa intersecção – entre o risco real, a ausência de ferramentas acessíveis e a demanda normativa crescente – que a Educação Física encontra uma oportunidade concreta de atuação. O profissional de Educação Física reúne competências para diagnosticar com instrumentos validados o comportamento sedentário e o nível de atividade física, além de identificar sinais iniciais de esgotamento e estruturar intervenções viáveis no ambiente de trabalho, sem a necessidade de obras, equipamentos ou contratações adicionais.

No campo da saúde ocupacional, o esgotamento profissional tem sido relacionado à Lista de Doenças Relacionadas ao Trabalho (Brasil, 1999). A síndrome de burnout foi inicialmente descrita por Freudenberger (1974) e sistematizada por Maslach e Jackson (1981) em três eixos: exaustão emocional, despersonalização e redução da realização pessoal. Instrumentos mais recentes, como o Burnout Assessment Tool (BAT), ampliam essa avaliação para incluir declínio cognitivo e queixas psicossomáticas (Schaufeli; De Witte; Desart, 2020). A versão brasileira do instrumento, o BAT-Brazil, apresentou evidências de validade psicométrica em estudo publicado em 2025, consolidando sua aplicabilidade no contexto nacional (Vazquez *et al.*, 2025). Fatores como sobrecarga de tarefas, ausência de pausas e condições ergonômicas inadequadas aumentam a vulnerabilidade ao esgotamento, o que é coerente com descrições da literatura sobre trabalhadores submetidos a alta demanda cognitiva (Esteves *et al.*, 2023).

Este artigo apresenta uma boa prática desenvolvida a partir de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do bacharelado em Educação Física da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB): o percurso que vai do diagnóstico aplicado em um cartório de registros de Blumenau (SC) à proposição do KIT 4M – Cartório Ativo & Saúde Mental no Trabalho, produto técnico educacional de dezesseis semanas organizado em quatro módulos mensais, concebido para organizações cartoriais e administrativas de qualquer porte em Santa Catarina, por meio dos canais de comunicação interna já existentes e sem custo adicional significativo.

OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

Essa boa prática teve por objetivo diagnosticar padrões de atividade física, comportamento sedentário e sinais iniciais de burnout em trabalhadores de um cartório de registros de Blumenau, e, a partir desses achados, desenvolver um produto técnico educacional replicável – o KIT 4M – voltado à promoção da saúde ocupacional em organizações cartoriais e administrativas de Santa Catarina.

A proposta justifica-se pela alta exposição de trabalhadores administrativos ao sedentarismo ocupacional prolongado, pela crescente necessidade de prevenção de riscos psicossociais e pela carência de estratégias de baixo custo, tecnicamente fundamentadas e passíveis de documentação institucional. A Educação Física apresenta uma contribuição específica ao articular diagnóstico, educação em saúde e intervenção preventiva no ambiente laboral, com potencial de replicação regional. A justificativa assenta-se em três eixos complementares.

O primeiro é a relevância ocupacional e epidemiológica. Trabalhadores de funções administrativas e notariais permanecem sentados, em média, mais de seis horas por dia, estando, com isso, sob um risco expressivo de desenvolverem doenças crônicas não transmissíveis e esgotamento profissional, mesmo quando praticam atividade física nos momentos de lazer (Batista-Ferreira *et al.*, 2024). Estudos em repartições públicas e serventias extrajudiciais identificaram que passar mais de oito horas diárias sentado está associado a um risco cardiovascular aumentado, dores musculoesqueléticas e fadiga cognitiva, mesmo em populações que atingem as recomendações mínimas da Organização Mundial da Saúde (Sandy; Batista-Ferreira; Rodrigues, 2023; WHO, 2020). Esse padrão é especialmente preocupante porque é invisível aos indicadores tradicionais de saúde: o trabalhador é ativo no lazer, frequentemente saudável na aparência e não recorre ao serviço médico, mas acumula uma carga de risco que pode eclodir como burnout, distúrbio musculoesquelético ou evento cardiovascular (Morgado *et al.*, 2021).

O segundo eixo é a necessidade de instrumentos acessíveis para pequenas organizações. Com a vigência das novas exigências da NR-1 em maio de 2026, cartórios e escritórios precisarão documentar medidas preventivas no GRO/PGR sem, necessariamente, contratar novos profissionais ou realizar investimentos

em infraestrutura. O KIT 4M foi estruturado para preencher essa lacuna: trata-se de uma medida de controle administrativo, de baixíssimo custo, elaborada por um profissional de Educação Física e documentável como ação preventiva formal.

O terceiro eixo é a potência de replicação em escala estadual. O setor extrajudicial de Santa Catarina é composto por diversas unidades distribuídas em todo o território estadual que compartilham rotinas, organização do trabalho, perfil de demanda cognitiva e riscos similares. Um produto técnico simples, padronizado e gratuito pode ser disseminado por entidades representativas do setor, como a Associação dos Notários e Registradores de Santa Catarina (ANOREG/SC), com potencial de ampliar a visibilidade de Santa Catarina como referência em promoção da saúde no setor extrajudicial.

DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS

ETAPA 1 – DIAGNÓSTICO: AMOSTRA, INSTRUMENTOS E PRINCIPAIS ACHADOS

A pesquisa diagnóstica foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa em Humanos (CEPH) da FURB sob o parecer nº 3.782.234. O estudo adotou delineamento transversal, abordagem quantitativa e caráter descritivo do tipo survey, com coleta por formulário eletrônico (Google Forms), assegurando anonimato e viabilidade operacional. O uso de plataforma digital, sem necessidade de impressão ou deslocamento, é em si uma boa prática metodológica replicável: reduz custos, garante confidencialidade e permite tabulação automática.

A amostra foi constituída por onze colaboradores (39,28% dos 28 convidados) de um cartório de registros de Blumenau, com predominância do sexo feminino (72,7%; n=8) e média de idade de 35,6 anos (desvio-padrão $\approx$ 9,8 anos; amplitude: 23-54 anos). Todos exerciam funções notariais e de registro, caracterizadas por alta demanda cognitiva e permanência sentado durante grande parte da jornada. A taxa de resposta de 39,28% é compatível com estudos de levantamento em ambientes corporativos com participação voluntária (Morgado *et al.*, 2021).

Foram utilizados dois instrumentos: (i) o IPAQ (versão curta), para classificar o nível de atividade física e estimar o tempo em comportamento sedentário (Matsudo *et al.*, 2001); e (ii) BAT-Brazil, para mensurar sintomas de burnout nas dimensões primárias de exaustão, distanciamento mental, declínio cognitivo e declínio emocional, além de sintomas secundários psicológicos e psicossomáticos (Schaufeli; De Witte; Desart, 2020; Vazquez *et al.*, 2025). Recomenda-se verificar, previamente à aplicação, as condições de uso e autorização dos instrumentos conforme a política dos autores e das versões adotadas.

O IPAQ classificou todos os participantes como “ativos”, com prática regular de caminhadas e atividades moderadas a vigorosas entre três e cinco vezes por semana. As estimativas de carga semanal em MET-min/semana variaram de 148,5 a 6.930 para caminhada, de 540 a 7.200 para atividades moderadas e de 720 a 9.600 para atividades vigorosas – valores que, em grande parte, superam os mínimos recomendados para adultos (WHO, 2020). Contudo, o comportamento sedentário durante o expediente foi expressivo: o tempo sentado variou entre seis e nove horas por dia nos dias úteis, com relatos de até dez horas nos finais de semana, sugerindo que a atividade física no lazer é um fator protetor parcial, insuficiente para mitigar os efeitos do sedentarismo prolongado na jornada laboral (Batista-Ferreira *et al.*, 2024; Sandy; Batista-Ferreira; Rodrigues, 2023).

No BAT-Brazil não se observou uma concentração de sintomas severos. Identificaram-se, contudo, sinais iniciais relevantes: na dimensão Exaustão, predominaram respostas com frequência intermediária (“algumas vezes”); no campo do Declínio Cognitivo, houve casos pontuais em categorias de maior frequência, indicando sobrecarga que afeta a concentração e o desempenho. A dimensão Distanciamento Mental apresentou frequências predominantemente baixas, sugerindo preservação do engajamento. Esse perfil é coerente com descrições da literatura sobre esgotamento por sobrecarga cognitiva – e não por desengajamento – em trabalhadores com alta demanda intelectual (Brandão; Ferreira; Ferreira, 2024; Esteves *et al.*, 2023). Sintomas secundários, como dores musculares, cefaleia e preocupação persistente, foram frequentes, corroborando o impacto físico do sedentarismo ocupacional mesmo em indivíduos fisicamente ativos. Os principais achados estão sistematizados no Quadro 1.

QUADRO 1. SÍNTESE DOS ACHADOS DIAGNÓSTICOS (IPAQ E BAT-BRAZIL)

Dimensão avaliada	Instrumento	Achado principal	Implicação para intervenção
Nível de atividade física no lazer	IPAQ	Classificação “ativa” para todos	Proteção parcial; necessário agir também no ambiente de trabalho
Tempo sedentário – dias úteis	IPAQ	De seis a nove horas/dia sentado	Fator de risco independente; necessidade de pausas e ajustes ergonômicos
Tempo sedentário – fim de semana	IPAQ	Até dez horas/dia	Ausência de recuperação ativa completa fora do expediente
Exaustão	BAT-Brazil	Predomínio em frequência intermediária	Sinal de alerta: desgaste inicial – intervir antes da progressão
Distanciamento mental	BAT-Brazil	Frequência predominantemente baixa	Engajamento preservado – padrão de sobrecarga, não de desengajamento
Declínio cognitivo	BAT-Brazil	Casos pontuais em alta frequência	Alta demanda cognitiva; necessidade de estratégias de recuperação mental
Sintomas psicossomáticos	BAT-Brazil	Dores musculares e cefaleia frequentes	Impacto físico direto do sedentarismo ocupacional

Fonte: elaborado pelas autoras, 2025.

Como limite do diagnóstico, destaca-se o tamanho reduzido da amostra e a natureza transversal e autorreferida dos dados, o que recomenda cautela na generalização. Ainda assim, os resultados foram suficientes para identificar padrões de risco relevantes e orientar a construção de um produto técnico aplicável ao contexto investigado. Estudos futuros com amostras maiores e delineamento longitudinal poderão aprofundar a compreensão da relação entre sedentarismo ocupacional, burnout e efeitos de intervenções educacionais no setor cartorial.

ETAPA 2 – PRODUTO TÉCNICO: O KIT 4M E SUA LÓGICA DE IMPLEMENTAÇÃO

A partir dos achados diagnósticos, foi estruturado o KIT 4M – Cartório Ativo & Saúde Mental no Trabalho, um programa de educação em saúde ocupacional com conteúdo semanal temático, organizado em quatro módulos mensais (dezesesseis semanas no total). O KIT 4M constitui um produto técnico concluído em sua fase de desenvolvimento, estruturado a partir de achados diagnósticos reais e validado conceitualmente quanto a sua coerência, viabilidade e aderência normativa. Sua implementação prática e a avaliação de impacto compõem a etapa subsequente dessa boa prática, já delineada metodologicamente.

O kit foi concebido para distribuição pelos canais de comunicação interna já utilizados pela organização – e-mail corporativo, mural digital ou grupos de mensagens instantâneas –, em formato de *card* visual acompanhado de texto curto e desafio prático semanal. A denominação “4M” remete aos quatro módulos mensais: Mês 1 – Conscientização; Mês 2 – Pausas Ativas; Mês 3 – Hábitos de Suporte; Mês 4 – Sustentabilidade e Cultura de Saúde. A progressão é intencional: parte da sensibilização conceitual, avança para habilidades práticas, consolida hábitos de suporte e, por fim, trabalha a sustentabilidade cultural – o nível mais difícil de alcançar e o mais determinante para resultados duradouros.

Cada postagem semanal estrutura-se com: (i) *card* visual produzido em ferramenta gratuita (Canva); (ii) texto explicativo de até 150 palavras em linguagem acessível; (iii) desafio prático mensurável; e (iv) referência complementar. A escolha pelo formato de comunicação interna semanal baseia-se em evidências de que intervenções de baixa intensidade e alta frequência produzem maior adesão em trabalhadores com agenda intensa (Morgado *et al.*, 2021). Cada desafio é intencionalmente simples e mensurável – não para subestimar o trabalhador, mas para garantir que a primeira tentativa seja bem-sucedida, criando o ciclo de confiança necessário para a mudança comportamental duradoura.

QUADRO 2. CRONOGRAMA DO KIT 4M: MÓDULOS, TEMAS E DESAFIOS PRÁTICOS (DEZESSEIS SEMANAS)

Módulo	Sem.	Tema da postagem	Desafio prático da semana
Mês 1 – Conscientização	S1	O sedentarismo no trabalho: por que se exercitar fora do expediente não é suficiente	Registrar o tempo sentado ao longo de um dia útil completo
	S2	Síndrome de <i>burnout</i> : sinais que o corpo e a mente enviam antes do esgotamento	Autoavaliação orientada com <i>checklist</i> simples (enviado junto)
	S3	NR-1 e saúde do trabalhador: o que a nova norma garante e o que a organização deve documentar	Identificar os canais internos de apoio à saúde disponíveis
	S4	Ergonomia básica do posto de trabalho: cadeira, monitor e postura	Aplicar os cinco ajustes ergonômicos indicados no <i>card</i>
Mês 2 – Pausas ativas	S5	Micropausas e produtividade: evidências de que parar aumenta o rendimento	Realizar duas pausas de cinco minutos durante o expediente
	S6	Alongamento para membros superiores – série de cinco minutos para quem trabalha digitando	Executar a série ao menos uma vez durante o turno
	S7	Alongamento para coluna e cervical – os segmentos mais sobrecarregados no trabalho sentado	Executar ao se levantar e antes de dormir
	S8	Respiração diafragmática e regulação do estresse em situações de pressão	Praticar a técnica em um momento de tensão real
Mês 3 – Hábitos de suporte	S9	Sono e desempenho cognitivo: a relação que o setor notarial não pode ignorar	Buscar ao menos sete horas de sono em cinco noites da semana
	S10	Hidratação e fadiga mental: como a desidratação reduz a concentração	Manter uma garrafa de água visível na mesa durante o expediente
	S11	Exercício físico como regulador emocional: o que a ciência diz sobre cortisol e bem-estar	Caminhar ao menos vinte minutos em três dias da semana
	S12	Planejamento da rotina ativa para trabalhadores com agenda intensa	Agendar no domingo as atividades físicas da semana seguinte

Mês 4 – Sustentabilidade	S13	<i>Checklist</i> completo do posto de trabalho: monitor, cadeira, teclado e iluminação	Aplicar o <i>checklist</i> e registrar os ajustes realizados
	S14	Alimentação prática para manter energia e foco durante o expediente	Substituir ao menos um ultraprocessado por uma opção nutritiva durante cinco dias
	S15	Saúde mental coletiva: o papel do clima organizacional e da liderança na prevenção ao <i>burnout</i>	Sugerir por escrito à gestão uma melhoria viável no ambiente de trabalho
	S16	Plano pessoal de saúde ocupacional: revisão, metas e próximos passos	Reaplicar a autoavaliação da Semana 2 e comparar os resultados

Fonte: elaborado pelas autoras, 2025.

A Semana 16 é estratégica: ao reaplicar a autoavaliação da Semana 2, o trabalhador obtém uma percepção concreta de sua evolução e a organização acumula uma evidência documental da intervenção realizada – dado relevante para o GRO/PGR no âmbito da NR-1. Essa documentação pode ser complementada por registros de processo – listas de recebimento, capturas de tela de envio, indicadores de participação nos desafios semanais –, compondo um dossiê simples e eficaz de conformidade normativa.

ETAPA 3 – ARTICULAÇÃO COM A NR-1: ENQUADRAMENTO NORMATIVO E VIABILIDADE INSTITUCIONAL

Os riscos identificados no diagnóstico – especialmente os relacionados à organização do trabalho, à sobrecarga cognitiva e à exposição prolongada a condições laborais desfavoráveis à saúde – inserem-se no escopo de fatores que devem ser identificados, avaliados e gerenciados no GRO/PGR, nos termos da redação vigente da NR-1 (Brasil, 2024a, 2024b, 2025).

O KIT 4M classifica-se como medida de controle administrativo: uma intervenção que atua sobre o comportamento e a cultura organizacional para reduzir a exposição aos riscos identificados, sem demandar obras físicas ou equipamentos. Ele pode ser adotado por qualquer organização, independentemente de seu porte, e documentado no GRO/PGR como ação preventiva formal

com cronograma, materiais, lista de recebimento e evidência de reavaliação. A relação entre achados, riscos e componentes do KIT está sistematizada no Quadro 3.

QUADRO 3. RELAÇÃO ENTRE ACHADOS DIAGNÓSTICOS, RISCOS OCUPACIONAIS E COMPONENTES DO KIT 4M

Achado do diagnóstico	Risco no contexto do trabalho	Componentes do KIT 4M	Semanas-chave
Seis a nove horas sentado/dia nos dias úteis	Sobrecarga musculoesquelética, fadiga física e risco cardiovascular	Micropausas, séries de alongamento e ergonomia do posto	S5-S8; S13
Exaustão em frequência intermediária	Desgaste inicial – risco de progressão para <i>burnout</i>	Conscientização, respiração e regulação do estresse	S1-S4; S8
Declínio cognitivo em casos pontuais	Fadiga mental e queda de desempenho por alta demanda	Sono, hidratação e estratégias de recuperação ativa	S9-S12
Ausência de monitoramento sistemático	Baixa rastreabilidade no GRO/PGR	Checklist de autoavaliação pré e pós-intervenção	S2, S16

Fonte: elaborado pelas autoras, 2025, com base em Brasil (2024a, 2024b, 2025).

O alinhamento com a NR-1 é uma oportunidade real de valorização do profissional de Educação Física nas organizações. Ao demonstrar que uma intervenção estruturada por um bacharel em Educação Física atende aos requisitos formais de uma norma regulamentadora federal, amplia-se o reconhecimento da categoria como agente de saúde ocupacional e contribui-se para a expansão dos campos de inserção profissional no estado de Santa Catarina.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES PARA REPLICAÇÃO DA PRÁTICA

Esta boa prática demonstrou que o diagnóstico científico – quando articulado com criatividade interventiva e sensibilidade às restrições das organizações do setor de serviços – é capaz de gerar produtos técnicos concretos, acessíveis e com alto potencial de impacto social. O percurso descrito evidencia que um TCC pode ser o ponto de partida de uma atuação profissional transformadora, e não apenas um requisito de formação.

Os achados apontaram que todos os participantes foram classificados como “ativos” pelo IPAQ, mas apresentavam comportamento sedentário de seis a nove horas diárias no trabalho, associado a sinais iniciais de exaustão e declínio cognitivo no BAT-Brazil. Promover atividade física fora do expediente é necessário, mas insuficiente. Estratégias de intervenção no próprio ambiente laboral são indispensáveis para uma abordagem integral da saúde do trabalhador. Esse é o princípio organizador do KIT 4M: levar a intervenção para dentro da jornada, por meio dos mesmos canais que a organização já utiliza, sem custo adicional e com potencial de documentação formal no GRO/PGR.

O KIT 4M encerra sua fase de desenvolvimento como produto técnico estruturado e pronto para validação em campo. O horizonte imediato é a implementação prática com avaliação de impacto – por meio da reaplicação do IPAQ e do BAT-Brazil em delineamento pré e pós-intervenção –, etapa que permitirá consolidar as evidências de efetividade do modelo e abrir caminho para publicações científicas. Uma parceria entre o Conselho Regional de Educação Física de Santa Catarina (CREF3/SC), a ANOREG/SC e instituições de ensino superior como a FURB poderia formalizar o KIT 4M como programa de extensão universitária, garantindo supervisão técnica, atualização dos conteúdos e produção sistemática de evidências.

ROTEIRO PARA REPLICAÇÃO EM CINCO PASSOS

Passo 1 – Diagnóstico: Aplicar o IPAQ-curto e o BAT-Brazil por formulário eletrônico (Google Forms), observadas as condições de uso de cada instrumento. Tempo estimado: duas semanas de coleta e uma semana de análise com planilha eletrônica.

Passo 2 – Relatório para a gestão: Elaborar um documento de uma a duas páginas com os principais achados, articulando os resultados às exigências do GRO/PGR no âmbito da NR-1. A referência à vigência de maio de 2026 aumenta o engajamento da liderança e confere ao profissional de Educação Física autoridade técnica reconhecida no contexto institucional.

Passo 3 – Adaptação do KIT 4M: Utilizar o cronograma de dezesseis semanas como estrutura-base, ajustando temas conforme o diagnóstico local. Todo o material pode ser produzido com Canva (gratuito) e enviado em imagem ou PDF pelos canais de comunicação interna já existentes.

Passo 4 – Implementação via comunicação interna: Enviar semanalmente o card, o texto e o desafio pelo canal já utilizado pela organização. A ausência de necessidade de presença física torna o modelo escalável para profissionais que atendem múltiplas organizações simultaneamente.

Passo 5 – Avaliação de impacto: Após os quatro meses, reaplicar os instrumentos e comparar com a linha de base. Os dados anteriores e posteriores podem subsidiar evidências documentais para o GRO/PGR. Recomenda-se registrar também indicadores de processo – participação nos desafios semanais, taxa de abertura dos cards – como evidência complementar de engajamento.

Sugere-se que a ANOREG/SC avalie a adoção colaborativa do KIT 4M como material-base para campanhas de saúde ocupacional no setor, e que o CREF3/SC considere o modelo como referência para orientar a atuação do profissional de Educação Física em organizações de pequeno e médio porte.

Ao articular diagnóstico aplicado, educação em saúde, baixo custo operacional e aderência normativa, o KIT 4M apresenta-se como uma proposta viável para promover a saúde ocupacional em organizações administrativas. Seu potencial de replicação em Santa Catarina reforça a contribuição específica da Educação Física para prevenir agravos relacionados ao trabalho e para ampliar práticas institucionais de cuidado no ambiente laboral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA-FERREIRA, L. *et al.* Impact of active breaks on sedentary behavior and perception of productivity in administrative workers. **Revista Brasileira de Medicina do Trabalho**, São Paulo, v. 22, n. 2, 2024. DOI: <https://doi.org/10.47626/1679-4435-2023-1213>. Disponível em: <https://rbmt.org.br/details/3025/en-US/impacto-das-pausas-ativas-no-comportamento-sedentario-e-na-percepcao-de-produtividade-em-trabalhadores-administrativos>. Acesso em: 2 maio 2026.

BRANDÃO, R.; FERREIRA, M. C. A. S.; FERREIRA, L. E. N. Síndrome de burnout: um risco aos profissionais de educação física: uma revisão integrativa. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 27, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v27.76244>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/76244>. Acesso em: 2 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 1.339, de 18 de novembro de 1999. Institui a Lista de Doenças relacionadas ao Trabalho. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1999. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/1999/prt1339_18_11_1999.html. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Portaria MTE nº 765, de 15 de maio de 2025. Prorroga o início de vigência da nova redação do item 1.5 da NR-1 para 26 de maio de 2026. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 maio 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/assuntos/inspecao-do-trabalho/seguranca-e-saude-no-trabalho/sst-portarias/2025/portaria-mte-no-765-prorroga-inicio-de-vigencia-cap-1-5-da-nr-01.pdf/view>. Acesso em: 2 maio 2026.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Portaria MTE nº 1.419, de 27 de agosto de 2024. Aprova nova redação do capítulo “1.5 Gerenciamento de riscos ocupacionais” e altera o “Anexo I – Termos e definições” da NR-1. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 ago. 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/assuntos/inspecao-do-trabalho/seguranca-e-saude-no-trabalho/sst-portarias/2024/portaria-mte-no-1-419-nr-01-gro-nova-redacao.pdf>. Acesso em: 2 maio 2026.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **NR-1 – Gerenciamento de riscos ocupacionais**: nova redação. Brasília, DF: MTE, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/comissao-tripartite-partitaria-permanente/normas-regulamentadora/normas-regulamentadoras-vigentes/nr-01-atualizada-2025-i-1.pdf>. Acesso em: 2 maio 2026.

ESTEVES, G. G. L. *et al.* Uma revisão sobre instrumentos de avaliação do burnout na segurança pública. **Psico-USF**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 281-294, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-82712023280206>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/MTmCrvJzY8z3ShTzLcgrfQG/?lang=pt>. Acesso em: 2 maio 2026.

FREUDENBERGER, H. J. Staff burn-out. **Journal of Social Issues**, Hoboken, v. 30, n. 1, p. 159-165, 1974. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>. Disponível em: <https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>. Acesso em: 2 maio 2026.

MASLACH, C.; JACKSON, S. E. The measurement of experienced burnout. **Journal of Occupational Behaviour**, Hoboken, v. 2, n. 2, p. 99-113, 1981. DOI: <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/job.4030020205>. Acesso em: 2 maio 2026.

MATSUDO, S. M. *et al.* Questionário Internacional de Atividade Física (IPAQ): estudo de validade e reprodutibilidade no Brasil. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 5-18, 2001. DOI: <https://doi.org/10.12820/rbafs.v.6n2p5-18>. Disponível em: <https://rbafs.org.br/rbafs/article/view/931>. Acesso em: 2 maio 2026.

MORGADO, F. F. R. *et al.* Psychosocial determinants of physical activity among workers: an integrative review. **Revista Brasileira de Medicina do Trabalho**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 472-487, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47626/1679-4435-2020-575>. Disponível em: <https://www.rbmt.org.br/details/1566/en-US/psychosocial-determinants-of-physical-activity-among-workers--an-integrative-review>. Acesso em: 2 maio 2026.

SANDY, D. D.; BATISTA-FERREIRA, L.; RODRIGUES, B. M. O impacto da rotina de pausas ativas no ambiente de trabalho na percepção de estresse, dor e qualidade do sono em trabalhadores administrativos. **Brazilian Journal of Lifestyle Medicine**, São Paulo, v. 2, 2023. DOI: <https://doi.org/10.61661/BJLM.2023.v2.76>. Disponível em: <https://publicacoes.cbmev.org.br/bjlm/article/view/76>. Acesso em: 24 nov. 2024.

SCHAUFELI, W. B.; DE WITTE, H.; DESART, S. Burnout Assessment Tool (BAT): development, validity, and reliability. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, Basel, v. 17, n. 24, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17249495>. Disponível em: <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/24/9495>. Acesso em: 2 maio 2026.

VAZQUEZ, A. C. S. *et al.* Evidence of validity for the Brazilian Burnout Assessment Tool (BAT-Brazil). **Psico-USF**, Campinas, v. 30, n. 1, p. 111-122, 2025. DOI: <https://doi.org/10.15689/ap.2025.24.e23574>. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-04712025000100111&script=sci_arttext. Acesso em: 2 maio 2026.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour**. Geneva: WHO, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128>. Acesso em: 2 maio 2026.

Artigos de Acadêmicos de Educação Física

A INTERCULTURALIDADE DE JOGOS E BRINCADEIRAS DO BRASIL E DO MUNDO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Gabriely Ayme Kenschikowski¹

Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Luiza Speckart Ising²

Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Marcelli Corrêa Ugoski³

Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Antonio José Müller⁴

Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB)

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe, na Educação Física escolar do Ensino Fundamental, diferentes objetos de conhecimento relacionados à cultura corporal de movimento. Destaca-se o conteúdo de “Brincadeiras e jogos populares no Brasil e no mundo”, inserido na unidade temática Brincadeiras e Jogos para as turmas do 3º ao 5º ano, que possibilita aos estudantes o contato com práticas corporais provenientes de diferentes culturas. Segundo a BNCC, a unidade temática Brincadeiras e Jogos abarca atividades voluntárias realizadas dentro de determinados limites de tempo e espaço, marcadas pela criação e modificação de regras e pela valorização do ato de brincar, além da possibilidade constante de serem recriadas pelos diferentes grupos culturais (Brasil, 2018).

A partir desse objeto de conhecimento, algumas das habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes incluem experimentar, fruir, recriar e valorizar esse patrimônio histórico cultural (Brasil, 2018). Entretanto, no cotidiano escolar

¹ Graduanda do curso de Educação Física. E-mail para contato: gkenschikowski@furb.br

² Graduanda do curso de Educação Física. E-mail para contato: lising@furb.br

³ CREF/SC-032473. E-mail para contato: marcellicoavila@ensinablumenau.sc.gov.br

⁴ CREF/SC-0662. E-mail para contato: ajmuller@furb.br

observa-se que muitas vezes essas práticas não recebem a devida valorização ou espaço no planejamento pedagógico, o que pode limitar o reconhecimento de brincadeiras e jogos como parte do patrimônio cultural.

Diante dessas orientações, a relação entre a universidade e a escola torna-se essencial para a construção de práticas pedagógicas alinhadas às orientações curriculares e à realidade escolar. Dessa forma, evidencia-se a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e tendo como objetivo incentivar a formação de professores por meio da inserção de estudantes de licenciatura no cotidiano das escolas públicas. Dentre os diversos subprojetos existentes no PIBID, este relato se enquadra no Subprojeto Interdisciplinar de Dança, Educação Especial e Educação Física, vinculado à FURB.

Essa inserção no ambiente escolar viabiliza propostas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural da sociedade. De acordo com Candau *et al.* (2014, p. 149), “a perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais”. A interculturalidade mostra-se relevante no processo educativo ao promover o diálogo entre diferentes culturas e incentivar o respeito às diferenças no ambiente escolar.

No contexto da Educação Física, essa perspectiva pode ser observada por meio das práticas corporais, compreendidas como manifestações culturais, uma vez que são construídas socialmente e carregam significados próprios de diferentes grupos e contextos (Daolio, 1993). Sendo assim, as brincadeiras e os jogos refletem aspectos culturais das sociedades em que são praticados.

Dessa forma, a atuação docente deve considerar a realidade sociocultural dos estudantes, uma vez que “um professor de Educação Física atento ao alcance cultural de sua prática tem mais condições de realizar um trabalho competente, pois encontra-se conectado com a realidade sociocultural em que vive” (Daolio, 1993, p. 55). A participação em brincadeiras culturais possibilita que as crianças reconheçam e valorizem suas próprias raízes, além de desenvolverem uma compreensão mais ampla sobre diferentes culturas.

OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

O objetivo deste trabalho é relatar a execução de um projeto intercultural sobre brincadeiras e jogos do Brasil e do mundo com a turma do 5ºB integral da Escola Básica Municipal Lauro Müller, na intenção de ampliar o repertório cultural dos estudantes a partir de vivências práticas. A proposta surgiu quando foi observada na turma a presença de alguns alunos de outras regiões do Brasil, como Norte e Nordeste, e até mesmo de outros países, como Venezuela e Haiti.

Segundo Paulo Freire (1987), a “interdisciplinaridade”, marcada pela preposição “inter”, denota “relação entre” campos de conhecimentos. A partir dessa perspectiva, no desenvolvimento do projeto foram articuladas diversas disciplinas para além da Educação Física, como História, Geografia, Língua Portuguesa, Artes e Informática. A educação intercultural, como aponta Tubino (2005 *apud* Sacavino, 2020), promove o diálogo entre diferentes culturas no ambiente escolar. Nesse contexto, buscou-se valorizar a comunidade presente na sala de aula, reconhecendo as identidades culturais dos alunos e promovendo um espaço de troca de saberes e experiências.

Este projeto justifica-se pelas práticas pedagógicas que valorizam a participação ativa dos alunos e contribuem para que eles se tornem sujeitos do próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo autonomia, senso crítico e capacidade de reflexão, conforme defendido por Paulo Freire (1996).

DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS

Este estudo foi realizado entre os meses de abril e maio de 2025, em aulas com 29 alunos do 5ºB, conduzidas por acadêmicas do PIBID. Foram apresentadas diversas brincadeiras das cinco regiões do Brasil (Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sul e Sudeste), com o objetivo de proporcionar vivências e fundamentação para o desenvolvimento do projeto.

No decorrer das aulas de Educação Física, foi possível perceber a participação e o interesse dos alunos nas atividades relacionadas às regiões do Brasil. Destacou-se, especialmente, a contribuição de estudantes oriundos do Norte e do Nordeste, que compartilharam com a turma outras brincadeiras que conheciam e praticavam em seu cotidiano, além daquelas apresentadas pelas professoras.

Para dar seguimento às atividades, os estudantes foram separados em sete grupos de quatro a cinco pessoas, e cada equipe recebeu como tema um continente e um país (América do Norte – Estados Unidos; América Central – Haiti; América do Sul – Venezuela; Europa – Grécia; África – África do Sul; Ásia – Japão; Oceania – Austrália) para pesquisar durante duas aulas na sala de informática sobre determinados tópicos (nome do país e do continente onde está localizado, línguas faladas e dois jogos ou brincadeiras típicas do lugar).

Em seguida, foi proposto que os alunos confeccionassem cartazes para apresentar as informações obtidas de maneira expositiva. Posteriormente, puderam praticar as brincadeiras pesquisadas e comentar a respeito do país escolhido.

Juntamente com a professora de sala, foi organizada uma avaliação com os seguintes critérios: participação de todos os estudantes durante a elaboração e apresentação (3 pontos); qualidade de escrita, organização e estética do cartaz (2 pontos); postura de apresentação, clareza, objetividade e domínio do conteúdo apresentado (2 pontos); abordagem, no cartaz e na apresentação, de todos os tópicos exigidos (2 pontos); imagens e ilustrações (1 ponto).

Durante a aula na sala de informática (Figura 1), a maioria da turma demonstrou expressivo interesse na produção da pesquisa. Em determinados momentos, alguns estudantes sugeriram ampliar a investigação para outros elementos culturais dos países, como culinária, lendas, músicas e bandeira, evidenciando curiosidade além do que havia sido inicialmente proposto. Segundo Paulo Freire (1996), o processo de construção do conhecimento inicia-se com uma curiosidade ingênua, baseada nas experiências do cotidiano. A partir do estudo, da reflexão e da problematização da realidade, essa curiosidade se transforma em algo mais crítico e aprofundado, configurando-se como curiosidade epistemológica, caracterizada pela investigação sistemática e pela busca de uma compreensão mais ampla e fundamentada.

Por se tratar de uma turma que inicialmente apresentava resistência à realização das atividades, foi muito positivo observar o envolvimento dos alunos ao longo do processo. Entretanto, parte deles tinha dificuldades no uso da tecnologia, o que tornou a escrita mais lenta e limitou o aprofundamento das buscas. Também foi um desafio manter a atenção de alguns alunos, que em certos momentos se dispersaram durante a atividade.

FIGURA 1. PESQUISA NA SALA DE INFORMÁTICA



Fonte: autoria própria.

Após a coleta das informações, eles dispuseram de duas aulas adicionais para a elaboração dos cartazes (Figura 2), que deveriam contemplar os tópicos da pesquisa. Além disso, cada grupo precisava selecionar uma das brincadeiras investigadas, descrevê-la e representá-la por meio de ilustrações. Nessa etapa, destacou-se o engajamento dos estudantes, inclusive daqueles geralmente mais agitados, que se mostraram focados e colaborativos na produção coletiva.

O grupo responsável pelo Haiti quis desenhar a bandeira do país, porém não se lembrava de como ela era. Um dos integrantes do grupo, que é haitiano, comentou que sabia desenhá-la de memória e ajudou os colegas, contribuindo para a atividade.

Entretanto, inicialmente dois grupos não estavam engajados na tarefa, apresentando dificuldades em organizar o trabalho coletivo. Os estudantes não conseguiam definir as funções de cada integrante, e em alguns momentos surgiram pequenas discussões, pois todos queriam realizar as mesmas tarefas ao mesmo tempo. Foi necessário orientar o grupo para que distribuíssem as responsabilidades, favorecendo a participação de todos e a continuidade da atividade de forma mais organizada.

FIGURA 2. CONFEÇÃO DOS CARTAZES



Fonte: autoria própria.

No momento da apresentação dos cartazes (Figura 3), os estudantes demonstraram interesse e dedicação, ainda que revelassem certa timidez, expressando-se em voz baixa e com sinais de constrangimento – uma atitude compreensível, dado que não estão habituados a esse tipo de exposição.

Foi possível perceber momentos significativos de envolvimento e identificação dos alunos com o tema. Uma estudante venezuelana, por exemplo, demonstrou grande entusiasmo ao apresentar as brincadeiras de seu país e compartilhar curiosidades sobre sua cultura. Em determinado momento, ficou tão envolvida com a apresentação que começou a falar em espanhol sem perceber. Situações como essa evidenciam a importância de promover atividades que valorizem as

diferentes culturas presentes na sala de aula, permitindo que os alunos compartilhem suas vivências, fortaleçam sua identidade e contribuam para a construção de um ambiente de respeito e troca de conhecimentos entre todos.

FIGURA 3. APRESENTAÇÃO ORAL DOS CARTAZES



Fonte: autoria própria.

Por fim, durante a prática das brincadeiras explicadas (Figura 4) surgiram divergências relacionadas às regras, sendo necessária a mediação das professoras para orientar a atividade e assegurar sua continuidade de forma organizada e participativa. Com isso, foi notória a autonomia de explicação dos alunos, a maneira como construíram o diálogo e se tornaram sujeitos ativos na construção da própria prática.

FIGURA 4. PRÁTICA DAS BRINCADEIRAS PESQUISADAS



Fonte: autoria própria.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES PARA REPLICAÇÃO DA PRÁTICA

Ao longo das atividades, contou-se com a participação ativa de estudantes imigrantes provenientes de dois dos países selecionados para pesquisa (Haiti e Venezuela), bem como de estudantes naturais de diferentes regiões do Brasil (Norte e Nordeste). Essa diversidade cultural possibilitou a vivência concreta de práticas pedagógicas pautadas na valorização de identidades, costumes e saberes distintos, promovendo um espaço de respeito e troca mútua.

As atividades desenvolvidas possibilitaram momentos de interação e compartilhamento de experiências entre os estudantes, nos quais puderam conhecer brincadeiras e jogos de diferentes culturas e, ao mesmo tempo, reconhecer e valorizar suas próprias origens, ampliando o repertório da turma. Conforme proposto no início do projeto, as práticas realizadas favoreceram a interculturalidade associada à interdisciplinaridade, em consonância com os objetivos do Subprojeto Interdisciplinar do PIBID, que busca integrar experiências diversas ao processo de ensino-aprendizagem.

Por se tratar de alunos na faixa etária entre 10 e 11 anos, torna-se fundamental que o professor organize e guarde os materiais produzidos durante as atividades, a fim de evitar imprevistos como o que aconteceu neste projeto: um grupo levou o material para casa, o que acabou atrasando a confecção do cartaz e resultando até na perda da folha de pesquisa realizada na sala de informática.

Destaca-se que experiências como esta contribuem para a formação docente ao possibilitarem momentos de reflexão sobre a prática pedagógica, que se constrói criticamente no movimento contínuo entre ação e reflexão (práxis). Esse processo permite que o professor analise, investigue e reflita sobre sua própria atuação profissional, buscando aprimorá-la continuamente e promover experiências educativas cada vez mais significativas para os estudantes.

Por fim, projetos pedagógicos que valorizam a interculturalidade e as brincadeiras de diferentes povos mostram-se estratégias relevantes para ampliar o repertório cultural dos estudantes e propiciar uma educação mais inclusiva, crítica e sensível à diversidade presente no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

CANDAU, V. M. *et al.* **Educação em direitos humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez Editora, 2014. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788524922473/>. Acesso em: 8 mar. 2026.

DAOLIO, J. Educação física escolar: uma abordagem cultural. *In*: PICCOLO, V. L. N. **Educação física escolar**: ser... ou não ter? Campinas: Editora da UNICAMP, 1993. p. 49-57.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/pedagogia-do-oprimido-paulo-freire.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2026.

SACAVINO, S. B. Interculturalidade e Práticas Pedagógicas: construindo caminhos. Educação. **Revista Educação UFSM**, Santa Maria, v. 45, n. 1, p. 1-18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644438257>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/38257>. Acesso em: 8 mar. 2026.

ALEGRIA MEU POVO: PRÁTICA DA DANÇA DO BOI DE MAMÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA – PIBID/FURB

Lucas William Schatz Paulo¹

Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Yuri Lopes da Silva²

Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Ana Paula Nonato de Souza³

Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Patrícia Neto Fontes⁴

Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Ruy Fernando Marques Dornelles⁵

Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB)

INTRODUÇÃO

Na Educação Física escolar o objetivo é tematizar as práticas corporais de movimento, seguindo a documentação norteadora da educação, que atualmente é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). As danças estão entre essas propostas, caracterizando-se por um conjunto de movimentos rítmicos que podem ser realizados de forma individual, em dupla ou grupos, a partir de diferentes culturas, historicidade e elementos. Ao trabalhar com danças no contexto da escola, ampliam-se as possibilidades de aprendizagem, permitindo que os estudantes conheçam diferentes estilos e formas de movimento. Propostas que envolvem experimentação, criação e apreciação contribuem para a compreensão das diversas expressões culturais presentes na sociedade.

Este relato reflete sobre a necessidade de tematizar práticas não hegemônicas, ou seja, diferentes dos conteúdos comumente aplicados nas aulas de Educação Física – voltados apenas à reprodução de práticas, como esportes, de forma

¹ Graduando em Educação Física. E-mail para contato: lucaswpaulopg@gmail.com

² Graduando em Educação Física. E-mail para contato: yurilopesdasilvaxy@gmail.com

³ CREF 030831-G/SC. E-mail para contato: anapasouza@ensinablumenau.sc.gov.br

⁴ CREF 012610 -G/SC. E-mail para contato: patriciafontes@furb.br

⁵ CREF 001813-G/SC. E-mail para contato: ruy.dornelles@gmail.com

pouco aprofundada – e que explorem a pluralidade de elementos presentes na Educação Física, considerando as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal. Compreende-se a prática pedagógica como um espaço de construção de conhecimentos, experiências corporais e relações sociais (Darido; Rangel, 2005).

Apesar de suas inúmeras possibilidades pedagógicas, o trabalho com a dança na escola ainda apresenta alguns desafios, entre eles, a falta de materiais adequados, o pouco conhecimento sobre o tema, além de situações como preconceito ou vergonha por parte dos estudantes (Brasileiro, 2003; Sousa; Hunger; Caramasch, 2014). Esses fatores influenciam diretamente a forma como a dança é desenvolvida no contexto escolar, limitando-a muitas vezes a “coreografias” estereotipadas para eventos e festividades sem necessariamente uma intenção pedagógica.

Por isso, compartilhamos este projeto desenvolvido no segundo trimestre de 2025 sobre as danças, com turmas do Ensino Fundamental I. Esse conteúdo consta no planejamento anual da turma. Tal ação foi realizada em parceria com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), por meio do subprojeto de Educação Física da Universidade Regional de Blumenau (FURB), proporcionando aos acadêmicos em formação a vivência docente durante seus percursos formativos, além da aproximação com o contexto escolar.

Desenvolvemos nossa sequência didática a partir da visão da dança como um espaço de movimento motor e sociocultural, não focalizando na técnica do movimento ou no alto rendimento de performance, mas na possibilidade de vivência e experiência (Laban, 2001). Contemplaram-se as três dimensões do conteúdo (conceitual, procedimental e atitudinal), reconhecendo a realidade cultural das crianças, trazendo significado aos seus interesses e aprendendo sobre a dança e seus elementos.

OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

O presente artigo se caracteriza como um relato de experiência, com o objetivo de apresentar o projeto de Dança Folclórica sobre o Boi de Mamão. Realizado com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental na E.B.M. Profª Zulma Souza da Silva, em Blumenau/SC, o projeto ocorreu entre 4 de agosto e 17 de setembro de 2025 (até a finalização do semestre). Sua parceria com o PIBID embasou-se na Educação Física Cultural (Neira, 2018), a partir da visão de que o processo didático-metodológico não pode se limitar ao desenvolvimento motor, mas também compreender as práticas corporais como parte da cultura, permitindo que os estudantes reconheçam seus significados e relações com o contexto social e cultural em que estão inseridos.

As danças estão na BNCC e também no Currículo Municipal de Blumenau (2021), e entendemos que exemplos práticos de propostas pedagógicas são importantes na área para ampliar nosso conhecimento de como podemos aplicar estratégias diferentes no dia a dia escolar. Outro ponto central é que muito do que se produz dentro do ambiente escolar acaba não sendo socializado, por isso é importante valorizar esses trabalhos. Esta escrita surge justamente nesse sentido, como resultado de uma prática que enfrentou desafios, mas que foi construída coletivamente, buscando proporcionar aos estudantes uma vivência com a dança de forma participativa, explorando movimentos, expressões corporais e o trabalho coletivo.

De acordo com Gariba e Franzoni (2007, p. 2), “O conhecimento de si mesmo e da dança, portanto, passa pela necessidade de conhecer sua própria história e as manifestações culturais de seu povo”. Com essa afirmação em mente, não podemos apenas incentivar a “dança pela dança”, excluindo a parte social e de autoconhecimento que se adquire quando a prática é trazida para o contexto escolar. devemos então mapear o conhecimento dos alunos sobre o tema, vivenciar a prática e ressignificar a temática (Neira, 2018).

DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS

Inicialmente organizamos uma pesquisa nos documentos educacionais e conceitos que servissem de base para introduzir o tema aos estudantes. A partir dos objetivos de aprendizagem (Brasil, 2018, p. 227), em seguida dialogamos em grupo sobre como seriam nossas propostas pedagógicas:

(EF12EF11) Experimentar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal. [...]
(EF12EF12) Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.

Começamos nossas propostas práticas a partir dos elementos constitutivos das danças, como ritmo, gestos e noção espacial. Com isso, os alunos puderam desmistificar os conceitos preestabelecidos em relação à dança, vendo que não se trata apenas de coreografias ou algo exclusivo para o público feminino, mas que ela pode ser inclusiva. Durante a prática inicial, os alunos entraram em contato com músicas diversas que, acompanhadas das atividades rítmicas trazidas pelos bolsistas, mostraram como o tema pode ser diverso e trabalhado individualmente.

Para tornar o processo mais divertido e evitar que as atividades fossem maçantes, trabalhamos esses conteúdos por meio de brincadeiras. Um exemplo foi a atividade “Passos Rítmicos no Chão”, na qual o professor organizou um minicircuito para os alunos percorrerem. No caminho, ao sinal de algum som - (apito, palmas ou comandos verbais como “lento”, “rápido” ou “rápido-rápido-pula”), os alunos precisavam trocar imediatamente o ritmo.

Também realizamos a brincadeira “morto-vivo em níveis”, adaptando a brincadeira tradicional. A atividade foi organizada em três níveis: baixo, médio e alto. No nível baixo, os alunos deveriam ficar agachados ou próximos ao chão; no médio, tinham que ficar com o corpo semiflexionado; e no alto deveriam

permanecer em pé, com o corpo totalmente estendido. Ao comando do professor, os alunos precisavam alternar rapidamente entre os níveis, estimulando o controle corporal. Essa variação da brincadeira fez com que os alunos entendessem de forma prática e divertida como o corpo pode ocupar diferentes alturas.

Por fim, realizamos a brincadeira “pega-pega em níveis”, utilizando os mesmos conceitos trabalhados anteriormente. Foi escolhido um aluno para ser o pegador e, durante a atividade, ao comando do professor indicando “baixo”, “médio” ou “alto”, todos os alunos deveriam continuar a brincadeira respeitando o nível corporal selecionado.

Após os conceitos básicos serem estabelecidos e os alunos terem um conhecimento prévio do que seria a dança, partimos para um mapeamento com a turma sobre um estilo de dança a abordar com maior detalhe durante as aulas. Assistimos a alguns vídeos (Andreia [...], 2018; Aurora [...], 2021; Ballet [...], 2025; Don [...], 2014) de bailarinos de diversas idades e estilos, entre eles, jazz, hip hop, ballet e dança folclórica, para que os alunos visualizassem possibilidades de vivência.

Então, fez-se uma votação em sala. Colocamos diversos estilos de dança, considerando os vídeos assistidos, e solicitamos que os alunos votassem em qual estilo se interessassem mais. Com um maior número de votação foi escolhida a dança folclórica, já que alguns alunos possuíam um contato prévio com o estilo, pois participavam do projeto de contraturno de dança folclórica da escola.

Durante a apresentação dos vídeos, as crianças comentaram que gostaram muito de um deles, principalmente da “fantasia do boizinho”. A partir desse interesse, conversamos com a turma sobre essa manifestação cultural e apresentamos o nome dessa dança tradicional, o Boi de Mamão, presente em Santa Catarina. Esse momento também possibilitou dialogar com os estudantes sobre tais personagens e elementos. Eles decidiram que esta seria a dança na qual gostariam de se aprofundar nas próximas aulas.

Posteriormente, explicamos para a turma a dança do Boi Mamão e quais passos iríamos aprender durante a aula. Dividimos a turma em pares e trabalhamos uma movimentação em forma de “desfile”, somada aos passos com giros, quando os alunos realizaram o primeiro passo em roda. Durante a aula na quadra, explicamos porque estes passos eram comuns nas danças de Boi de Mamão, contextualizando as curiosidades e historicidade.

Observamos que algumas crianças ficaram tímidas e envergonhadas com a prática. No final, perguntamos como todos tinham se sentido durante a proposta. Alguns relataram “vergonha” de dançar na frente dos colegas e outros ficaram animados com os movimentos diferentes. Conversamos com os alunos sobre não se cobrarem para acertar todos os movimentos nem ficarem com vergonha de participar, pois é normal termos dificuldade ao realizar um “exercício” na primeira vez. Destacamos também que o objetivo do projeto é vivenciar a dança como um processo de aprendizagem, valorizando a experimentação dos movimentos e o envolvimento de todos nas atividades.

Nas aulas seguintes, a turma teve a ideia de montarmos uma sequência de passos da turminha. Nosso coletivo de professores abraçou o desafio e, junto, com as crianças, escolhemos a música (Boi [...], 2021) que faria parte desse “produto final”. Fomos criando passos voltados para o parafolclórico⁶ e nomes para identificá-los, sendo os dois primeiros passos chamados de “chapéu da alegria” e “alegria meu povo”.

Outros passos foram criados, e as crianças estavam extremamente empolgadas, pois se tornou uma missão muito importante “treinar” a sequência desenvolvida. Elas evoluíram muito desde o início; estavam mais confiantes e se ajudando. Perguntamos se queriam gravar um vídeo para mostrar para suas famílias o que aprenderam, e elas gostaram da ideia.

Posteriormente, em uma das reuniões para dialogar sobre as ações do projeto, percebemos que outras turmas da escola também estavam aprendendo sobre a dança em suas aulas de Educação Física, e visualizamos uma oportunidade de troca de experiências e compartilhamento. Propomos um evento cultural para que cada turma tivesse um espaço para mostrar o que aprendeu durante as aulas. Conversamos com todos os envolvidos, e gostaram da ideia. Nossa turminha ficou mais animada, já pensando em seus “trajes”.

Então, no dia 17 de setembro de 2025 foi realizado o Evento de Dança da Prof^a Zulma Souza da Silva. As turmas participantes foram: 1ºB, que escolheu a dança dos Patinhos Coloridos; 2ºB, que apresentou a sequência desenvolvida

⁶ Utilizamos o termo “parafolclórico” visando não uma replicação exata do Boi de Mamão, mas sim uma adaptação contextualizada ao ambiente, em que os alunos pudessem se expressar e trazer a sua cultura local à prática.

do Boi de Mamão adaptado⁷; 2ºD que criou dragões dramatizando a Dança do Dragão; e 5ºC, contextualizando a prática do estilo *dancehall* (Chaka [...], 2021). Convidamos outras turmas para prestigiar este momento e conhecer um pouco sobre a temática de cada dança e a cultura trazida pelas turmas envolvidas.

Os bolsistas do PIBID EDF/FURB também participaram desse dia, trocando a reunião semanal dentro do campus universitário pela quadra da escola, momento em que pudemos conversar sobre o evento, os pontos positivos do projeto e possíveis melhorias para uma futura replicação, além de trocar experiências sobre a temática da dança durante o trimestre.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES PARA REPLICAÇÃO DA PRÁTICA

Foi possível perceber como a dança proporcionou uma experiência além de “coreografia engessada”, desmistificando a visão de que quem sabe dançar é alguém que acerta todos os movimentos perfeitamente ou sabe executar passos de um alto nível de dificuldade. Desconstruiu-se, ainda, a falsa ideia de que precisamos ter vergonha de algo que não sabemos fazer. Com o desenvolvimento das atividades, os estudantes passaram a compreender a dança como um espaço de participação, criação e expressão.

Após o evento, as crianças puderam compartilhar o que acharam do projeto, e surgiram diversas falas sobre não sabiam que poderiam dançar dessa forma na escola ou até mesmo criar seus próprios passos. Muitos também agradeceram a ajuda dos colegas, destacando a paciência durante os ensaios e o apoio dos bolsistas ao longo do processo. Comentaram o que aprenderam de cada estilo de dança, suas curiosidades, histórias e características, mostrando que compreenderam a dança para além do movimento.

Todo esse novo leque de informações e aprendizado trouxe aos alunos a ideia de uma Educação Física não voltada somente ao esporte ou às aulas livres, mas também às práticas e metodologias que potencializam o conhecimento prévio

⁷ Apresentação do Boi de Mamão: https://youtube.com/shorts/_UqBCs2jfd0?si=cQM8xl4w1eMoHqBE

dos alunos. Além de proporcionar esse aprendizado aos estudantes, o projeto foi um divisor de conhecimento entre os bolsistas, que individualmente não conheciam o tema e tinham seus próprios conceitos sobre a prática.

Este projeto se mostra importante por possibilitar que acadêmicos em formação compreendam como tematizar as práticas corporais de movimento de forma democrática. Também evidencia que a falta de conhecimento pode ser um obstáculo apenas quando se opta por permanecer na zona de conforto, já que na vida docente estamos constantemente aprendendo. Na área da Educação Física escolar existem muitas possibilidades de trabalho e aprendizado, por isso não devemos nos limitar a uma única modalidade.

Buscamos apresentar esta experiência com o máximo de detalhes, com o intuito de inspirar outros professores a desenvolverem seus próprios projetos e também compartilharem suas práticas no meio acadêmico. Acreditamos que valorizar e socializar as experiências pedagógicas desenvolvidas na escola contribui para fortalecer a área da Educação Física escolar e ampliar as possibilidades de atuação docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREIA Mendes Family – Brazil | Junior Division at HHI's 2018 World Semifinals OFFICIALHHI. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (1 min 55 s). Publicado pelo canal Official HHI. Disponível em: <https://youtu.be/QemlCleuoYw>. Acesso em: 11 maio 2026.

AURORA – runaway/DA EUN jazz dance. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (1 min 18 s). Publicado pelo canal Bronx Dancestudio. Disponível em: <https://youtu.be/VMKqjphpb4I>. Acesso em: 11 maio 2026.

BALLET AECLA festival de Joinville | 22/07/2025 | Farra do boi de mamão e o boi de mamão na farra. [S. l.: s. n.], 2025. 1 vídeo (5 min 40 s). Publicado pelo canal Yasmim Gabrielle Ramos. Disponível em: <https://youtu.be/R6o9mhVoLoE>. Acesso em: 11 maio 2026.

BOI MAMÃO. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (6 min 16 s). Publicado pelo canal Pirão Catarina. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AIchCGzdJOW>. Acesso em: 11 maio 2026.

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

BRASILEIRO, Livia Tenório. O conteúdo “dança” em aulas de educação física: temos o que ensinar? **Pensar a prática**, Goiânia, v. 6, p. 45-58, 2003.

CHAKA Demus – Bam Bam. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (4 min). Publicado pelo canal Chaka Demus. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-c8P1R6xZtDs>. Acesso em: 11 maio 2026.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DON Quixote – Act I finale (Marianela Nuñez and Carlos Acosta, The Royal Ballet). [S. l.: s. n.], 2014. 1 vídeo (4 min 53 s). Publicado pelo canal Royal Ballet and Opera2014. Disponível em: <https://youtu.be/5fKxzQ8ARTQ>. Acesso em: 11 maio 2026.

GARIBA, Chames Maria Stalliviere; FRANZONI, Ana. Dança escolar: uma possibilidade na Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 155-171, 2007.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 2001.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural**: inspiração e prática pedagógica. Jundiaí: Paco Editorial, 2018. ISBN 978-8546212675.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BLUMENAU. **Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau**. Blumenau, SC: Secretaria Municipal de Educação – SEMED, 2021. 440 p. ISBN 978-65-993590-0-2.

SOUSA, Nilza Coqueiro Pires de; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França; CARAMASCHI, Sandro. O ensino da dança na escola na ótica dos professores de Educação Física e de Arte. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 505-520, 2014.

ANÁLISE COMPARATIVA DA CAPACIDADE FUNCIONAL DE PESSOAS IDOSAS PRATICANTES DE PILATES E TREINAMENTO RESISTIDO

Diúlia Berres Godoi¹

Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)

Sergio Luiz Martins Rosa²

Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)

Luciara Nunes Severo³

Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a população idosa mundial vem crescendo em ritmo acelerado e desordenado, fazendo com que a pirâmide populacional de alguns países tenha seu formato totalmente alterado. A expectativa é que até 2030 o número de pessoas com 60 anos ou mais ultrapasse 1,4 bilhão em todo o planeta (Organização Mundial da Saúde, 2022). De acordo com dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), a população brasileira de pessoas com 60 anos ou mais alcançou aproximadamente 32,1 milhões, o que correspondia a cerca de 15,8% da população total do país. Projeções indicam que essa proporção continuará a crescer nos próximos anos, com projeções de crescimento contínuo até 2050, configurando-se como relevante desafio para as políticas públicas de envelhecimento (Brasil, 2018).

Esse cenário impõe novos desafios à saúde pública, entre eles a garantia de qualidade de vida e autonomia para a população idosa. Envelhecer com qualidade não significa apenas viver mais, mas manter-se funcional, ativo e independente por mais tempo. Para tanto, é essencial preservar a capacidade funcional, entendida como a habilidade de realizar atividades da vida diária com autonomia, como locomover-se, alimentar-se, vestir-se e cuidar da própria higiene (Araújo *et al.*, 2021).

Com o avanço da idade, a fase do envelhecimento é marcada por alterações fisiológicas e psicossociais, tendo caráter multifatorial. A perda de massa muscular associada à redução da força que resulta na sarcopenia, no aumento da rigidez articular, na redução do equilíbrio e da flexibilidade aumenta o risco de quedas e dependência. Outras alterações apresentam-se nos episódios de esquecimento, egocentrismo, isolamento e mudanças de humor. A prática de exercícios físicos tem se mostrado uma estratégia eficaz e segura para atenuar esses efeitos, promover a saúde e preservar a independência de pessoas idosas (American College of Sports Medicine, 2019).

Entre as modalidades de exercício físico mais indicadas e praticadas pelo público idoso, destacam-se o treinamento resistido (TR) e o pilates. Ambas contribuem de forma significativa para ganho de força, melhora do equilíbrio, aumento da mobilidade e aprimoramento da consciência corporal, aspectos essenciais para a autonomia e qualidade de vida nessa faixa etária. No entanto, apresentam diferenças importantes quanto à forma de aplicação, metodologia, aos objetivos centrais e ao nível de adesão dos praticantes, fatores que podem influenciar diretamente os resultados relacionados à capacidade funcional (Furtado *et al.*, 2019; Nascimento *et al.*, 2021).

Diante desse cenário, questiona-se: qual das modalidades exerce maior eficiência nos resultados da capacidade funcional em pessoas idosas?

OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

O presente estudo teve como objetivo analisar e comparar a capacidade funcional de mulheres idosas praticantes das duas modalidades, o TR e o pilates.

Como objetivos específicos, buscou-se avaliar e comparar a força muscular dos membros superiores e inferiores; analisar e comparar a velocidade de marcha e risco de quedas; estimar e relacionar o equilíbrio estático e dinâmico; medir e comparar a flexibilidade dos membros superiores e inferiores; verificar e relacionar o nível de independência nas atividades instrumentais da vida diária.

O envelhecimento é um processo dinâmico e irreversível que conduz à perda progressiva das aptidões funcionais do organismo. O declínio dessas aptidões, é um dos maiores problemas relacionados ao envelhecimento, pois predispõe a incapacidades e limitações resultando em processos patológicos associados ao aumento da morbidade e mortalidade” (Pucci *et al.*, 2021, p.628).

A prática de exercícios físicos está intimamente relacionada ao desempenho das atividades cotidianas de modo satisfatório na fase do envelhecimento (Ribeiro *et al.*, 2024). Dessa forma, a escolha deste tema se justifica pela importância crescente de estratégias que promovam o envelhecimento ativo e funcional através de práticas corporais como o pilates e treinamento resistido.

DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS

O presente estudo caracterizou-se como uma pesquisa quantitativa, descritiva, comparativa e de corte transversal. O delineamento quantitativo possibilitou a mensuração objetiva das variáveis, enquanto o caráter descritivo e comparativo permitiu identificar semelhanças e diferenças entre os grupos avaliados sem intervenção direta.

A população do estudo foi composta por mulheres idosas (≥ 60 anos) praticantes regulares de TR e pilates no Serviço Social do Comércio (SESC) de São Miguel do Oeste/SC e no IFISIO Consultório de Fisioterapia de Iporã do Oeste/SC. A amostra foi selecionada por conveniência, considerando a disponibilidade das voluntárias e o acesso aos locais de prática.

Foram incluídas no estudo as praticantes exclusivas de TR e pilates há pelo menos três meses, com frequência mínima de duas vezes por semana, autonomia funcional, boa comunicação, estado de saúde estável, ausência de contraindicações médicas e capacidade cognitiva preservada, consideradas essenciais para a execução segura dos testes. Foram excluídas as mulheres idosas que praticavam simultaneamente as duas modalidades, apresentavam limitações motoras severas, comprometimento cognitivo, lesões musculoesqueléticas ou cirurgias nos últimos seis meses, bem como aquelas que não consentiram

em participar. A participação voluntária foi formalizada mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo ciência sobre os objetivos, procedimentos e riscos da pesquisa.

Os testes utilizados permitiram avaliar diferentes componentes da capacidade funcional, como mobilidade, força e flexibilidade, possibilitando comparar o desempenho entre as modalidades estudadas.

O *Time Up and Go* (TUG), proposto por Podsiadlo e Richardson (1991), mensura a mobilidade funcional e auxilia na identificação do risco de quedas. O teste consiste em levantar-se de uma cadeira, caminhar três metros, retornar e sentar-se novamente, sem utilizar os braços como apoio. Conforme apresentado por Bohannon (2006), esperam-se, em média, tempos de 8,1 s (IC95%: 7,1 a 9,0 s) para pessoas de 60 a 69 anos; 9,2 s (8,2 a 10,2 s) entre 70 e 79 anos; e 11,3 s (10,0 a 12,7 s) para aquelas de 80 a 99 anos. Resultados abaixo desses intervalos sugerem desempenho superior à média; dentro do intervalo, desempenho normal; e acima dele, maior risco de quedas.

O *Five Times Sit-to-Stand* (5xSTS), descrito por Rikli e Jones (2013), avalia a força dos membros inferiores por meio do tempo necessário para levantar e sentar cinco vezes sem apoio dos braços. Segundo Bohannon (2006), valores de referência incluem médias de 11,4 s (9,8 a 13,0 s) para pessoas de 60 a 69 anos; 12,6 s (10,9 a 14,3 s) entre 70 e 79 anos; e 14,8 s (12,6 a 17,0 s) para 80 a 89 anos.

A força de preensão palmar foi aferida por dinamometria manual, seguindo o protocolo de Rikli e Jones (2013). A avaliação foi realizada com a participante sentada, cotovelo a 90°, braço junto ao corpo e punho em posição neutra, realizando três tentativas de força máxima, sendo considerado o maior valor obtido. De acordo com Bohannon (2019), para mulheres, os valores médios são de 26,5 kgf (24,0 a 29,0 kgf) entre 60 e 69 anos; 24,0 kgf (21,5 a 26,5 kgf) entre 70 e 79 anos; e 20,5 kgf (18,0–23,0 kgf) para 80 a 89 anos.

A flexibilidade dos músculos isquiotibiais, tríceps sural e da coluna lombar foi analisada pelo teste Sentar e Alcançar. Nele, o participante permanece sentado na borda da cadeira com uma perna estendida e o calcanhar apoiado no chão. Com os braços estendidos, inclina-se para tentar alcançar a ponta do pé sem flexionar o joelho. A medida é registrada em centímetros. Valores

negativos indicam que o participante não encostou o pé; zero, quando apenas o toca; e valores positivos quando ultrapassa a ponta do pé. A classificação segue as normas propostas por Rikli e Jones (2013), levando em conta idade e sexo.

O teste Alcançar as Costas, também descrito por Rikli e Jones (2013), avalia a mobilidade dos ombros, de forma que o avaliado tenta aproximar as mãos por trás do corpo, uma passando por cima do ombro e a outra pela região lombar. A distância entre os dedos é anotada, e sua interpretação segue os valores normativos apresentados pelos autores, considerando o intervalo de confiança de 95%.

O equilíbrio estático foi medido pelo Teste de Apoio Unipodal, para identificar risco de quedas. A pessoa avaliada permanece em pé, com os braços ao lado do corpo, e eleva uma perna, mantendo o pé próximo ao tornozelo da perna de apoio. O tempo máximo é de 30s, sendo considerada a melhor de duas tentativas. Segundo Farías-Antúnez *et al.* (2018), valores abaixo de 5s indicam alto risco de quedas; entre 5 e 20s, equilíbrio moderado; e acima de 20s, bom controle postural.

Por fim, o Índice de Barthel foi utilizado para analisar o nível de independência em atividades básicas da vida diária, como alimentação, higiene e mobilidade. O instrumento possui dez itens avaliados por entrevista padronizada. Cada atividade recebe uma pontuação de acordo com o grau de ajuda necessário. A soma final permite classificar a pessoa idosa em cinco níveis de dependência, variando de dependência total (0 a 20 pontos) até independência completa (100 pontos), conforme descrito por Minosso, Dias e Fernandes (2010).

A coleta de dados para a pesquisa foi divulgada por grupos de WhatsApp e murais informativos no SESC e no IFISIO Consultório de Fisioterapia de Iporã do Oeste, convidando pessoas idosas a participarem das avaliações. Após contato, foi agendada uma data com as interessadas para esclarecimento dos objetivos da pesquisa e para a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As avaliações foram aplicadas individualmente, em uma sala de ginástica do SESC e no ambiente interno da IFISIO, espaços disponibilizados pelas unidades.

Inicialmente, foram realizadas análises descritivas dos dados antropométricos coletados, incluindo média e desvio-padrão, com o objetivo de caracterizar o perfil demográfico dos participantes. Os resultados referentes a cada teste

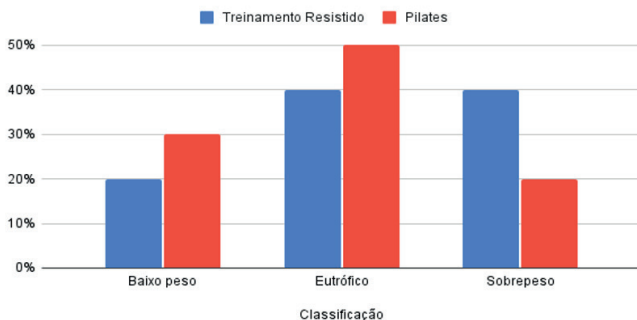
foram organizados e tabulados no Microsoft Excel. Para a comparação entre os grupos, aplicou-se o teste t de Student para amostras independentes, adotando-se nível de significância de $p < 0,05$. Os resultados foram apresentados em forma de tabelas e gráficos, a fim de facilitar a visualização e interpretação dos dados.

A pesquisa contou com vinte participantes do sexo feminino, sendo dez praticantes de TR, com média de idade de 67 anos, e dez de pilates, com média de 66 anos. O peso médio foi de 66,6 kg no grupo TR e 63,1 kg no grupo pilates e a média das estaturas foi de 1,62 cm e 1,63 cm respectivamente.

O Gráfico 1 apresenta a distribuição percentual do Índice de Massa Corporal (IMC) entre os grupos.

GRÁFICO 1. DISTRIBUIÇÃO EM PERCENTUAL DAS CLASSIFICAÇÕES DO IMC POR GRUPO

Distribuição (%) das Classificações de IMC por grupo



Fonte: elaborado pelos autores, 2026.

O IMC médio das participantes foi de 25,4 kg/m² para o grupo TR e 23,8 kg/m² para pilates. No Gráfico 1 observa-se que o pilates reúne a maior parte das participantes dentro da faixa considerada eutrófica, enquanto o TR concentra uma proporção um pouco maior de idosas no sobrepeso. Já o baixo peso aparece nos dois grupos, mas com um pouco mais de destaque no pilates.

De acordo com os critérios de classificação do IMC propostos pelo Ministério da Saúde (Brasil, 2022), o intervalo considerado adequado para pessoas idosas é de 22 a 27 kg/m²; valores elevados de IMC em adultos e pessoas idosas estão associados ao aumento do risco de desenvolver doenças cardiovasculares, diabetes tipo 2 e outras condições metabólicas, além de estarem relacionados à maior morbimortalidade na população. Assim, a média de ambos os grupos avaliados, encontra-se dentro da faixa considerada eutrófica para pessoas idosas, embora o grupo de TR apresenta valor médio próximo ao limite superior do intervalo.

Resultados semelhantes foram encontrados em estudos que compararam o pilates e o TR em pessoas idosas. Por exemplo, Pestana *et al.* (2016) observaram que um programa de pilates contribuiu para redução de adiposidade e melhora da postura e flexibilidade em mulheres idosas. Já Carrasco-Poyatos *et al.* (2019) constataram que o TR promoveu maior aumento de força muscular e massa magra, o que pode justificar IMC ligeiramente superior em praticantes dessa modalidade. De modo semelhante, Pucci *et al.* (2021) apontam que exercícios de força são fundamentais para preservar massa magra e prevenir sarcopenia, mantendo o IMC em níveis considerados saudáveis para essa faixa etária.

Dessa forma, as diferenças entre os grupos observadas no gráfico 1 podem refletir distintas composições corporais, e não necessariamente discrepâncias negativas em relação à saúde. Ambos os valores médios indicam estado nutricional adequado, sendo coerentes com o perfil de pessoas idosas fisicamente ativas descrito na literatura.

A Tabela 1 apresenta os resultados dos testes de avaliação da capacidade funcional das participantes.

TABELA 1. RESULTADOS DOS TESTES DE CAPACIDADE FUNCIONAL

Testes funcionais	Grupo TR Média ± DV	Grupo Pilates Média ± DV	Valor de p
TUG	6,03 ± 1,61	5,64 ± 0,90	0,51
5xSTS	9,26 ± 2,60	8,71 ± 2,13	0,605
Dinamometria	24,22 ± 2,73	21,92 ± 3,39	0,112
Sentado e alcançar	5,20 ± 6,48	7,56 ± 6,93	0,442
Alcançar as costas	-3,90 ± 6,33	-1,60 ± 9,42	0,530
Apoio unipodal	22,66 ± 9,800	19,42 ± 10,96	0,494
Índice de Barthel	100 ± 0	100 ± 0	

Fonte: elaborada pelos autores, 2026.

Observa-se que ambos os grupos apresentaram bom desempenho geral nas variáveis analisadas. Os resultados do teste TUG indicam mobilidade funcional preservada e baixo risco de quedas em ambos os grupos, visto que tempos inferiores a 10s são considerados normais em pessoas idosas independentes (Podsiadlo e Richardson, 1991). Assim, ambos os grupos apresentaram desempenho superior à média populacional. Resultados semelhantes foram relatados por Miyamoto *et al.* (2018), que observaram redução do TUG de 7,9 ± 1,4 s para 6,2 ± 1,1 s após doze semanas de pilates, e por Marques *et al.* (2021), que relataram melhora média de 1,1 s após dez semanas de treinamento resistido.

No teste *Five Times Sit-to-Stand* (5xSTS), observou-se que as participantes apresentaram boa força e resistência de membros inferiores. De acordo com Bohannon (2006), valores de 11,4 s (9,8 a 13,0 s) são esperados para a faixa de 60 a 69 anos, e 12,6 s (10,9 a 14,3 s) para 70 a 79 anos, confirmando que as participantes do presente estudo estão acima da média funcional. Achados semelhantes foram relatados por Borges *et al.* (2020), que observaram média final de 9,1 ± 2,3 s após doze semanas de musculação supervisionada, e por Rathí *et al.* (2024), que relataram ganhos equivalentes em programas de pilates e TR em mulheres idosas.

Na dinamometria de preensão manual, observou-se que ambos os grupos apresentaram boa força de preensão palmar. De acordo com Bohannon (2008), os valores médios de referência para mulheres são 26,5 kgf (24,0 a 29,0) dos 60 aos 69 anos e 24,0 kgf (21,5 a 26,5) dos 70 aos 79 anos, classificando ambas as médias dentro da faixa normal, com o grupo de TR apresentando valores próximos ao ideal. Esses resultados corroboram os achados de Soares *et al.* (2018), cuja metanálise com mais de oitocentas pessoas idosas demonstrou que o treinamento resistido promove ganhos significativos de força quando comparado a exercícios de baixa intensidade.

O teste Sentar e Alcançar, ao avaliar a flexibilidade dos músculos isquiotibiais, tríceps surais e da região lombar, mesmo revelando melhor desempenho no grupo Pilates ($7,56 \pm 6,93$ cm) em relação ao grupo do TR ($5,20 \pm 6,48$ cm), essa diferença não foi significativa. Conforme Rikli e Jones (1999, 2013), resultados positivos indicam boa flexibilidade e desempenho acima da média, o que se aplica a ambos os grupos, com leve destaque para o pilates. Estudo de Silva *et al.* (2022) também evidenciou aumento médio de 3,4 cm na flexibilidade de tronco após oito semanas de pilates solo.

No teste de alcançar as costas, que mensura a flexibilidade da musculatura da região dos ombros e cintura escapular, observou-se que todas as participantes apresentaram boa flexibilidade. Nesse teste, valores negativos indicam dificuldade em tocar as mãos, sendo a média do grupo pilates próxima à faixa de desempenho “regular a bom”, segundo Rikli e Jones (2013). Estudos recentes (Ribeiro *et al.*, 2024) reforçam que o pilates favorece ganhos de mobilidade articular superiores a outras modalidades. Além disso, a flexibilidade desempenha papel essencial na funcionalidade de pessoas idosas estando associada à redução da rigidez articular, melhora da postura, maior amplitude de movimento e melhor autonomia nas atividades da vida diária (Guimarães; Borba-Pinheiro; Dantas, 2018; Nicolson *et al.*, 2019; ACSM, 2019).

No Apoio Unipodal, ambos os grupos se mantiveram em equilíbrio postural por tempos considerados relevantes. Segundo Farias-Antúnez (2018), tempos superiores a 20s indicam bom equilíbrio postural; entre 5 e 20s, equilíbrio moderado, e inferiores a 5 s, alto risco de quedas. Os resultados do presente estudo corroboram os de Cruz-Ferreira *et al.* (2016), que observaram aumento médio de 4,1 s no equilíbrio após oito semanas de pilates.

Por fim, o Índice de Barthel apresentou pontuação máxima (100 ± 0) em ambos os grupos, classificando todas as participantes como independentes nas atividades de vida diária, conforme critérios de Minosso, Dias e Fernandes (2010). Esse resultado reflete a alta funcionalidade da amostra e o possível efeito teto do instrumento, comum em pessoas idosas fisicamente ativas (Vieira *et al.*, 2022)

A literatura recente demonstra que tanto o TR quanto o pilates são estratégias eficazes para melhorar a capacidade funcional, a força e a flexibilidade em pessoas idosas, apresentando tendência de maiores ganhos de força muscular no TR e melhorias mais expressivas em equilíbrio e flexibilidade no pilates (Sampaio *et al.*, 2023; Rathí *et al.*, 2024; Soares, 2019; Ribeiro *et al.*, 2024).

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES PARA REPLICAÇÃO DA PRÁTICA

O presente estudo revelou que, embora as diferenças não tenham sido significativas, tanto o TR e quanto o pilates promovem benefícios semelhantes no desempenho de força muscular, equilíbrio e flexibilidade, resultando em manutenção da independência e capacidade funcional. Esses achados reforçam a relevância de programas regulares de exercícios para o envelhecimento ativo, especialmente quando ajustados às preferências e limitações individuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE (ACSM). Exercise and physical activity for older adults: position stand of the American College of Sports Medicine. **Medicine & Science in Sports & Exercise**, v. 51, n. 6, p. 1282-1304, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000001940>.

ARAÚJO, C. V. *et al.* Capacidade funcional e envelhecimento: desafios para a saúde pública. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 55, art. 123, 2021.

BORGES, M. C. *et al.* Efeitos do treinamento resistido sobre a composição corporal e força muscular em idosos. **Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício**, São Paulo, v. 14, n. 92, p. 119-126, 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Projeções da população**: Brasil e Unidades da Federação – 2010-2060. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101597.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde Departamento de Promoção da Saúde. **Manual de atenção às Pessoas com sobrepeso e obesidade no âmbito da atenção primária à Saúde** (APS) do Sistema Único de Saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2022.

CARRASCO-POYATOS, M. *et al.* Effects of resistance training on body composition and muscle strength in older women: a randomized controlled trial. **Clinical Interventions in Aging**, Auckland, v. 14, p. 1593-1601, 2019.

CRUZ-FERREIRA, A. *et al.* Exercícios baseados no método Pilates melhoram o alinhamento postural em mulheres adultas? **Research Gate**. v. 53, n. 6, p. 597-611, 2016.

FARÍAS-ANTÚNEZ, S. *et al.* Incapacidade funcional para atividades da vida diária em idosos. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 27, n. 2, e 2017290, 2018.

FURTADO, G. E. *et al.* Effects of strength training on functional capacity and lower limb strength in older adults: a systematic review and meta-analysis. **Experimental Gerontology**, Amsterdam, v. 115, p. 34-50, 2019.

GUIMARÃES, A. V.; BORBA-PINHEIRO, C. J.; DANTAS, E. H. M. Functional autonomy, flexibility and quality of life of older women practicing physical exercise. **Journal of Human Growth and Development**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 181 -188, 2018.

MARQUES, N. R. *et al.* Effects of 10 weeks of resistance training on functional capacity and balance in older adults. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 5, p. 1-8, 2021.

MINOSSO, J. S.; DIAS, J. C.; FERNANDES, R. A. Aplicação e validação do Índice de Barthel em idosos. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v.13, n. 3, p. 381-393, 2010.

MIYAMOTO, G. C. *et al.* Effects of Pilates training on functional mobility and balance in elderly: randomized controlled trial. **Clinical Interventions in Aging**, Auckland, v. 13, p. 1573-1580, 2018.

NASCIMENTO, M. M. do *et al.* Efeitos do Pilates e do treinamento resistido sobre o equilíbrio e funcionalidade em idosos: uma revisão sistemática. **Kairós**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 29-49, 2021.

NICOLSON, P. *et al.* Improving physical function in older adults: the role of mobility and flexibility. **BMC Geriatrics**, Londres, v. 19, n. 91, p. 1-9, 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Relatório mundial sobre o envelhecimento e a saúde**. Genebra: OMS, 2022. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789241565042>. Acesso em: 13 nov. 2025.

PESTANA, L. C. *et al.* Pilates training improves postural alignment and body composition in older women. **Journal of Bodywork and Movement Therapies**, Edinburgh, v. 20, n. 4, p. 807-813, 2016.

PUCCI, G. C. M. *et al.* Análise comparativa de Pilates e treinamento resistido na aptidão física de idosas. **Retos**, Murcia, v 41, n. 3, p. 628-637, 2021.

RATHI, S. *et al.* Comparative effects of resistance training and Pilates on functional performance in older women: a randomized controlled trial. **Journal of Aging and Physical Activity**, Champaign, v. 32, n. 2, p. 155-164, 2024.

RIBEIRO, J. L. *et al.* Effects of Pilates training on balance, flexibility and functional capacity in older adults: a systematic review. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 1-10, 2024.

RIKLI, R. E.; JONES, C. J. **Senior fitness test manual**. 2. ed. Champaign: Human Kinetics, 2013.

SAMPAIO, R. A. *et al.* Efeitos do método Pilates na força, equilíbrio e qualidade de vida de idosos: revisão sistemática. **Fisioterapia em Movimento**, Curitiba, v. 36, e36212, 2023.

SILVA, A. C. *et al.* Impacto do método Pilates sobre a flexibilidade e equilíbrio em idosas. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 1-8, 2022.

SOARES, V. M. D. *et al.* Força de preensão manual em idosos avaliada por diferentes métodos. **Revista Brasileira de Ciências e Movimento**, Brasília, v. 27, n. 1, p. 11-17, 2019.

VIEIRA, N. D. S. *et al.* Timed Up and Go test in elderly: reliability and cut-off values for fictional classification. **Journal of Physical Therapy Science**, Tokyo, v. 34, n. 1, p. 14-21, 2022.

HANDEBOL DE PRAIA: UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIO

Conrado Alves da Silva¹

Centro Universitário Univinte

Gabriel Schwalbe Sá²

Centro Universitário Univinte

Thierry Henry Figueiredo Pileggi³

Centro Universitário Univinte

Philipe Guedes Matos⁴

Centro Universitário Univinte

INTRODUÇÃO

A vivência do esporte no ambiente universitário, principalmente quando realizada por meio de um projeto de extensão, é um caminho fundamental para a conexão dos conhecimentos universitários e da comunidade (Alves *et al.*, 2024). Sendo assim, neste capítulo iremos relatar as experiências e os impactos do projeto de extensão focado na prática do handebol de praia. Para compreender a complexidade dessa modalidade, é de suma importância entender o que a separa do handebol geral (de quadra), evidenciando como a mudança da quadra para a areia transformou não apenas as regras, mas também a essência do esporte.

O handebol de quadra é caracterizado por sua prática em quadras de piso rígido (40x20 metros), conforme a regra nº 1 do livro de regras (International Handball Federation, 2021). A progressão ofensiva se apoia fortemente na velocidade contínua, com mudanças de direção e estratégia coletiva. Em contrapartida, o handebol de praia é definido como um jogo coletivo esportivizado (JCE) de invasão que, embora apresente raízes no handebol de quadra, estruturou regras internas próprias organizadas na exibição das ações e na ausência de contato físico

¹ Acadêmico do curso de Educação Física. E-mail para contato: conradocraft2005@gmail.com

² Acadêmico do curso de Educação Física. E-mail para contato: sagabriel51@gmail.com

³ Acadêmico do curso de Educação Física. E-mail para contato: thierryfp16@gmail.com

⁴ Professor-Orientador. CREF 10474G/SC. E-mail para contato: philipe.prof@univinte.edu.br

intencional (Silva; Menezes, 2018; Lemos; Aires; Mazzardo, 2018). No cenário esportivo contemporâneo, o Brasil ocupa uma posição de destaque internacional, sendo considerado uma potência mundial no esporte de areia (Lemos; Aires; Mazzardo, 2018).

Nos âmbitos escolar e acadêmico, a Educação Física deve tematizar as práticas corporais como fenômenos culturais pluridimensionais, assegurando aos estudantes a construção de conhecimentos que permitam o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo (Brasil, 2017). A base estrutural do handebol de praia reside na assimetria numérica ofensiva (situação 4x3), caudada pela figura central do jogador especialista, cujo gol vale dois pontos na partida, de forma que suas decisões táticas determinam o sucesso dos sistemas ofensivos (Silva; Menezes, 2018; Digilio; Silva; Menezes, 2021). Porém, a carência de referenciais teóricos e as limitações estruturais, como a falta de terrenos arenosos, dificultam a expansão da modalidade (Lemos; Aires; Mazzardo, 2018).

Diante desse cenário, o presente relato descreve as atividades de um projeto de extensão realizado no Centro Universitário Univinte, focando na adaptação de materiais de baixo custo para a viabilização da prática do esporte. Além disso, este estudo se justifica por evidenciar a relevância de um projeto de extensão no currículo dos discentes. Sabendo que o conhecimento de sala de aula e a vivência prática não se separam, as ações de extensão ganham um papel fundamental para completar a nossa formação (Canon; Pelegrinelli, 2019). Tanto para a sociedade quanto para os estudantes, a extensão é uma constante prática de ensino que viabiliza a integração, de modo que os estudantes aprendem e ensinam mutuamente (Biondi; Alves, 2011). Assim, este projeto se torna uma via de mão dupla.

OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

A partir do contexto exposto, surge o seguinte questionamento: quais estratégias pedagógicas e de gestão de recursos podem ser adotadas para implementar o handebol de praia em ambientes com infraestrutura limitada, garantindo a transferência de conhecimento entre a universidade e a sociedade? Dessa forma, os objetivos são os seguintes:

- **Objetivo geral:** analisar a experiência pedagógica de implementação de um projeto de extensão de handebol de praia, integrando o conhecimento acadêmico à comunidade por meio da construção de infraestrutura de baixo custo e do desenvolvimento de competências técnico-pedagógicas dos discentes.

- **Objetivos específicos:**

- descrever o processo de confecção e montagem de materiais alternativos (traves de PVC e demarcações com “espaguete” de piscina) como estratégia de viabilização esportiva sustentável;
- aplicar e analisar fundamentos técnicos e táticos específicos da modalidade, focando na transição das superfícies de jogo e na compreensão da superioridade numérica ofensiva (jogador especialista);
- fomentar o intercâmbio de saberes entre a universidade e a comunidade externa, permitindo que os acadêmicos atuem como agentes de transformação social;
- desenvolver competências profissionais transversais nos acadêmicos, como liderança, planejamento logístico e capacidade de adaptação a desafios de infraestrutura.

A justificativa desta boa prática fundamenta-se na necessidade de democratizar o acesso a modalidades esportivas emergentes, demonstrando que limitações físicas ou financeiras não devem ser barreiras para o ensino qualificado. O projeto oportunizou o desenvolvimento de competências ao incentivar que os estudantes aprendessem a planejar e empregar estratégias para resolver desafios, aumentando as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais (Fucap, 2021).

Cientificamente, o relato demonstra a possibilidade de transferência positiva de aprendizagem entre modalidades da mesma família de jogos. O conhecimento prévio do handebol de quadra auxilia na apropriação dos princípios táticos da areia (Silva; Menezes, 2018; Di Gilio; Silva; Menezes, 2021). Além disso, a prática reforça a função social da Educação Física ao promover o protagonismo comunitário e a equidade de gênero por meio de aulas mistas, visto que a modalidade incentiva eventos com equipes mistas, focando na inteligência tática em detrimento da força bruta (Lemos; Aires; Mazzardo, 2018).

Para os acadêmicos envolvidos, a experiência proporcionou a articulação essencial entre teoria e prática social, desenvolvendo competências de gestão e liderança. Assim, este relato oferece aos profissionais de Educação Física um modelo replicável de diversificação de conteúdos pautado na criatividade e no rigor pedagógico.

DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS

A execução prática do projeto foi estruturada para transpor o conhecimento teórico da sala de aula para a realidade do treinamento esportivo e do engajamento social. A cronologia das atividades iniciou-se em 13 de maio de 2025, estendendo-se até o evento de encerramento, em 17 de junho de 2025.

O estágio inicial concentrou-se no desenvolvimento da infraestrutura necessária. Visando utilizar recursos sustentáveis, aplicou-se a metodologia “faça você mesmo” (*do it yourself*, DIY). Os estudantes, tanto de bacharelado quanto de licenciatura, ficaram encarregados de construir as balizas e delimitar a quadra, utilizando como referência um vídeo do canal Manual do Mundo, disponível na plataforma Youtube (Minigol [...], 2015). No dia 20 de maio, os acadêmicos montaram as balizas utilizando os materiais descritos no Quadro 1.

QUADRO 1. ESPECIFICAÇÕES DE CORTE PARA MONTAGEM DAS BALIZAS (PVC 100 MM)

Medida (m)	Quantidade (unidades)	Função da Estrutura
2,58	4	Bases superiores, inferiores e posteriores
2,25	4	Seções frontais inferiores
1,72	4	Postes laterais
1,20	4	Base ao nível do solo

Fonte: elaborado pelos autores, 2026.

Simultaneamente, para garantir a visibilidade e segurança para os atletas, a delimitação da quadra foi confeccionada com o uso de cordas náuticas e espaguete de espuma, utilizando:

- 1) 96 metros de corda de 8 mm;
- 2) 55 espaguete de espuma (1,65 m x 6,5 cm).

A corda foi inserida dentro dos espaguete para criar uma delimitação elevada e altamente visível. A montagem exigiu ferramentas específicas, incluindo uma serrinha de aço (40 cm x 2 cm) para cortes precisos e uma marretinha de borracha para o encaixe seguro das conexões. Toda a estrutura foi construída no ginásio da instituição.

O transporte da estrutura do ginásio para a quadra de areia, localizada em outro bloco da universidade, foi realizado em uma operação logística cooperada: os próprios acadêmicos participantes do projeto, juntamente com o docente responsável, utilizaram seus veículos para o deslocamento dos materiais.

As sessões de treinamento foram divididas em ciclos técnicos específicos para garantir o desenvolvimento integral dos participantes. Para transmitir as instruções de forma eficaz, os graduandos se dividiram em cinco grupos. Cada grupo compartilhou fundamentos, sistemas e realizou simulações para os jovens.

- A. Fundamentos de ataque: o foco foi aprimorar passes e arremessos, priorizando a movimentação fluida e a sincronização entre os atletas.
- B. Especialização de goleiros: conduziram-se exercícios específicos para o posicionamento defensivo, incluindo o treinamento do “goleiro-linha” (especialista) para atuações ofensivas.
- C. Sistema defensivo: foram praticados exercícios de alta intensidade para simular situações reais de jogo, que incluíram:
 1. deslocamento em padrão “W” utilizando 6 cones para ganho de agilidade;
 2. exercícios de bloqueio 1x1 e 2x1 em uma área delimitada de 4 m x 3 m, visando a tomada de decisão rápida em situações de “jogo curto”.
- D. Sistema ofensivo: as atividades prosseguiram voltadas para o posicionamento estratégico e a criação de espaços na defesa adversária.

E. Simulação de jogo: por fim, ocorreu a integração de todos os componentes técnicos em partidas estruturadas (com duração de dois tempos de 10 minutos, mais o *shoot-out*), permitindo a aplicação prática das regras e dinâmicas da modalidade.

Apesar do sucesso na execução, a implementação do projeto apresentou desafios significativos que exigiram dos acadêmicos uma postura reflexiva e adaptativa. A instabilidade estrutural das balizas de PVC – que propositalmente não foram coladas para facilitar o transporte entre os blocos – e a necessidade de adequar as dimensões da quadra de areia disponível às normas oficiais tornaram-se oportunidades de aprendizado. A solução encontrada envolveu um monitoramento técnico constante para ajustes nas traves e a reconfiguração estratégica dos parâmetros espaciais de treino, o que proporcionou aos estudantes uma experiência valiosa sobre resiliência e logística aplicada ao esporte.

Superados os obstáculos técnicos, o ápice da integração universidade-comunidade ocorreu no dia 17 de junho, com a participação direta da equipe Tubarão Handebol. Nesse momento, o projeto transmutou-se em um laboratório social, onde os acadêmicos assumiram o protagonismo pedagógico como instrutores, mediando o conhecimento técnico para o público externo.

Os resultados observados ao longo das cinco semanas de atividades indicam um alcance direto expressivo, envolvendo tanto graduandos quanto os atletas convidados. A constância dessa participação permitiu não apenas a consolidação de uma estrutura física de uso múltiplo – servindo futuramente ao handebol de praia e ao futebol de areia –, mas também a ampliação da utilidade social do patrimônio institucional. O engajamento dos envolvidos foi validado pela participação ativa na construção manual dos equipamentos e pela percepção qualitativa de uma compreensão tática mais profunda, diferenciando as nuances da areia em relação à quadra tradicional. Essa percepção de novidade e ludicidade foi sintetizada no relato de um dos jovens atendidos, que destacou a singularidade das regras e a dinâmica da modalidade:

Participar do handebol de praia no ano passado foi uma experiência muito legal para mim. Eu não joguei muitas vezes, foram só algumas, mas mesmo assim valeu muito a pena. O mais legal foi poder jogar com pessoas que eu já conhecia,

então ficou tudo mais divertido e eu me senti mais à vontade. Além disso, eu aprendi que as regras do handebol de praia são bem diferentes do handebol comum. Uma coisa que achei interessante é que alguns gols valem mais pontos. Por exemplo, quando o jogador faz um pulo e gira no ar antes de arremessar a bola, o gol vale 2 pontos. Mesmo tendo participado poucas vezes, deu para aproveitar bastante. Jogar na areia é diferente e muito divertido, e também foi um momento legal para curtir com o pessoal. Foi uma experiência simples, mas que eu gostei muito de viver.

Essa narrativa evidencia três dimensões fundamentais da intervenção pedagógica realizada: a socioafetiva, a cognitiva e a motivacional.

Primeiramente, o relato de que o participante se sentiu “mais à vontade” por jogar com conhecidos ressalta a importância do clima de aprendizagem no esporte. Na Pedagogia do Esporte, a segurança emocional e o fortalecimento de vínculos são preditores de maior engajamento e redução da ansiedade diante do erro (Scaglia *et al.*, 2013). Isso demonstra que o projeto de extensão cumpriu seu papel de integração social, criando um ambiente acolhedor que favoreceu a experimentação.

No campo cognitivo e técnico, a identificação clara de regras específicas, como a pontuação dobrada para o “gol de giro” (360°), confirma a eficácia da mediação dos acadêmicos como instrutores. O jovem não apenas praticou a modalidade, mas assimilou sua lógica interna, que prioriza a plasticidade e a espetacularidade em detrimento da força bruta, característica central que diferencia o handebol de praia de sua vertente em quadra.

Por fim, o fato de o participante classificar a experiência como algo que “valeu muito a pena”, mesmo com uma frequência pontual, reforça o conceito de aprendizagem significativa. A “diversão” relatada pelo jovem é o reflexo de uma prática que respeita o protagonismo do estudante e promove a cultura esportiva de forma prazerosa e inclusiva. Como apontam Silva e Menezes (2018), o handebol de praia atua como uma ferramenta de transformação ao propor desafios motores novos que despertam a curiosidade e o prazer pelo movimento.

Contudo, o impacto desta boa prática transcende a experiência técnica e lúdica do participante individual, refletindo-se diretamente na forma como a comunidade externa passa a perceber a qualidade da intervenção acadêmica. Ao verem o esporte ser tratado com rigor metodológico e infraestrutura inovadora, os observadores locais deslocam seu olhar do esporte puramente recreativo para a valorização da competência profissional. Essa mudança de percepção é fundamental, pois valida a formação do acadêmico como um agente de intervenção ética e social, conforme destacado no depoimento de um representante da comunidade:

Foi uma experiência incrível. Ter a oportunidade de usufruir desse esporte tão bom de jogar ao mesmo tempo em que contribuo com a formação dos profissionais que são o futuro do esporte – não enquanto competição, mas agente de transformação da sociedade – é uma oportunidade que não se tem todo dia. Parabênizo a instituição e o curso de Educação Física, principalmente o Professor e os alunos que participam desse contato com a comunidade, é desse jeito que a educação física se mostra cada vez mais presente na nossa vida, e não somente como um “jogar bola”.

Complementando a percepção do público jovem, o relato anterior, proveniente de um representante da comunidade externa, sintetiza a função social da extensão universitária. Ao reconhecer o acadêmico não apenas como um estudante, mas como um “agente de transformação”, esse relato demonstra que o projeto cumpre o papel de ressignificar a identidade do profissional de Educação Física perante a sociedade catarinense.

A crítica ao estigma do “jogar bola”, mencionada pelo participante, é um ponto central desta boa prática. Ela demonstra que, por meio do rigor metodológico – desde a construção da infraestrutura DIY até a aplicação dos sistemas táticos do handebol de praia –, é possível elevar o status da disciplina a um campo de excelência técnica e compromisso social.

Segundo Zamai e Reis (2022), o esporte, quando empregado como extensão, constitui um meio eficaz para fomentar a inclusão social e a democratização do acesso a práticas corporais e de lazer. No campo acadêmico, foi evidente o

desenvolvimento de competências essenciais, como liderança, comunicação e tomada de decisão sob pressão, visto que os estudantes gerenciaram grupos diversos e enfrentaram desafios estruturais e logísticos imediatamente. Assim, a integração entre o Centro Universitário Univinte e a comunidade local consolidou-se como uma via de mão dupla, onde a excelência técnica e o compromisso social cumpriram a função extensionista de promover a troca de saberes e o desenvolvimento comunitário.

Dessa forma, ressalta-se que o projeto proporciona uma oportunidade para a formação de futuros profissionais capazes de atuar como agentes de transformação social. Isso reafirma o papel qualificado e fundamentado da Educação Física, indo além da percepção restrita da prática como um mero “jogar bola”. Essa integração entre a excelência técnica e o compromisso social cumpre a função extensionista de promover a troca de saberes e o desenvolvimento comunitário.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES PARA REPLICAÇÃO DA PRÁTICA

A análise da experiência relatada permite concluir que o objetivo central de integrar o conhecimento acadêmico à comunidade foi plenamente atingido, consolidando a extensão universitária como um espaço de práxis e inovação pedagógica. A intervenção demonstrou que a escassez de recursos financeiros ou estruturais não deve ser um fator limitante para a oferta de modalidades emergentes, mas sim um catalisador para a criatividade e o protagonismo discente.

Quanto à viabilidade técnica e infraestrutural, a utilização de balizas de PVC e demarcações de espaguete de espuma provou ser uma estratégia de tecnologia social eficaz. Mais do que meros substitutos de baixo custo, esses materiais garantiram a segurança dos participantes e a portabilidade necessária para ambientes universitários ou escolares multifuncionais. A construção

coletiva da infraestrutura pelos acadêmicos não foi apenas uma tarefa logística, mas um exercício de gestão de recursos e resolução de problemas, competência essencial para o profissional de Educação Física contemporâneo.

No que tange à dimensão técnico-pedagógica, a prática confirmou que a transição do handebol de quadra para a areia exige uma mudança de paradigma tático. A assimilação da figura do jogador especialista e a valorização do gol espetacular (giro de 360° e aérea) foram fundamentais para reduzir o contato físico intencional e promover o fair-play. O projeto comprovou que a ludicidade inerente à areia, somada à lógica de pontuação dobrada, aumenta a motivação intrínseca dos estudantes e facilita o ensino de sistemas ofensivos complexos de superioridade numérica (4x3).

Sob a ótica da formação profissional e do impacto social, o projeto logrou êxito ao desconstruir o estigma do “jogar bola” e posicionar os acadêmicos como agentes de transformação social. A interação com a comunidade e com a Equipe Tubarão Handebol desenvolveu nos estudantes competências transversais de liderança, comunicação assertiva e adaptabilidade. A experiência reafirma que a Educação Física qualificada é aquela que alia o rigor técnico ao compromisso ético com a saúde e a inclusão.

Quanto à replicabilidade do projeto, a utilização de balizas de PVC de 100 mm e delimitações de espaguete de espuma provou-se uma estratégia eficaz, embora demande ajustes específicos para garantir a estabilidade estrutural em contextos de alto rendimento. Para instituições que desejem adotar este modelo, recomenda-se o preenchimento das bases inferiores posteriores com areia seca ou a utilização de estacas metálicas em formato de “U” para fixação profunda no terreno. Para evitar o desmonte acidental durante arremessos de alta potência, sem comprometer a portabilidade do equipamento, a perfuração das conexões para a inserção de pinos de pressão ou parafusos com porca borboleta apresenta-se como uma solução técnica viável e segura. Além disso, a segurança dos praticantes é potencializada pelas cores contrastantes nas demarcações, facilitando a percepção visual dos limites da quadra mesmo sob forte luminosidade solar, característica comum nas arenas multiuso e quadras de areia.

Do ponto de vista pedagógico, a transição do handebol de quadra para a superfície de areia exige uma mediação que priorize a lógica interna da modalidade. Recomenda-se que o profissional inicie a prática focando na não contiguidade física, utilizando jogos de “toque” para desencorajar o contato intencional e estimular o bloqueio de linha de tiro. A progressão para o “gol espetacular” deve ser conduzida de forma a valorizar a plasticidade técnica, utilizando superfícies de queda macias para que a rotação de 360º e a ponte aérea sejam percebidas como elementos de inteligência tática e motivação intrínseca, e não apenas como manobras de risco. Nesse cenário, a figura do jogador especialista deve ser explorada como um elemento de inclusão, permitindo que alunos com diferentes perfis antropométricos contribuam estrategicamente para a superioridade numérica ofensiva.

Por fim, a sustentabilidade social desta prática em solo catarinense vincula-se à capacidade do profissional de Educação Física em articular parcerias institucionais. Diante da crescente popularização das arenas de esportes de areia em diversos municípios do estado, existe uma oportunidade estratégica para o uso desses espaços em horários de ociosidade, integrando o handebol de praia como conteúdo de contraturno escolar ou projetos comunitários.

O legado dessa experiência para os futuros profissionais é a percepção de que sua atuação vai muito além do “jogar bola” recreativo; trata-se de um compromisso ético e técnico com a transformação da sociedade. Ao documentar e replicar tais ações, a Educação Física reafirma sua relevância social e sua competência científica, consolidando-se como um pilar fundamental da saúde e da cultura corporal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Deborah Kazimoto *et al.* Projetos de extensão na Universidade: a importância da prática de atividade física na perspectiva da comunidade. **Conexões**, Campinas, v. 22, p. 1-16, 2024.

BIONDI, D.; ALVES, G. C. A extensão universitária na formação de estudantes do curso de Engenharia Florestal – UFPR. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 26, p. 209-224, 2011. DOI: <https://doi.org/10.14295/remea.v26io.3357>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

CANON, Carolina Andréa Soto; PELEGRINELLI, Gisela. Extensão universitária: o impacto de um projeto de extensão na formação profissional dos discentes na educação superior. **Revista UFG**, Goiânia, v. 19, p. 1-15, 2019. DOI: 10.5216/revufg.v19.59799. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/59799>. Acesso em: 11 mar. 2026.

DI GILIO, João Paulo Torres; SILVA, Karen Pereira da; MENEZES, Rafael Pombo. The structuring of the defensive phase of beach handball. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 27, p. 1-5, 2021.

FACULDADE CAPIVARI (FUCAP). **Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física**: bacharelado; modalidade a distância. Capivari de Baixo, SC: FUCAP, 2021.

INTERNATIONAL HANDBALL FEDERATION. **Rules of the game**: Beach Handball. 3rd ed. Basileia: IHF, 2021. 76 p.

LEMOS, Luiz Fernando Cuzzo; AIRES, Luma Lemos; MAZZARDO, Ysadora de Freitas. **A pedagogia por trás do handbeach**: uma extensão para o ensino da modalidade. Santa Maria: Editora da Pró-Reitoria de Extensão (UFSM), 2018.

MINIGOL DE PVC (TRAVE DE GOL CASEIRA); [S. l.: s. n.], 2015. 1 vídeo (6 min. 30 s.). Publicado pelo canal Manual do Mundo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IZ3IefirnRE>. Acesso em: 11 mar. 2026.

SCAGLIA, Alcides José *et al.* O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 4, p. 227-249, 2013.

SILVA, Karen Pereira da; MENEZES, Rafael Pombo. O jogo ofensivo do handebol de areia: estrutura e aspectos técnico-táticos do ataque posicionado. **Cuadernos de Psicología del Deporte**, Murcia, v. 18, n. 3, p. 209-221, 2018.

ZAMAI, H. J.; REIS, R. R. **O esporte e a extensão universitária**: caminhos para a inclusão e democratização do lazer. São Paulo: Revista Brasileira de Extensão, 2022.

O ROPE SKIPPING COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA COM O PIBID: VIVÊNCIAS CULTURAIS E DESENVOLVIMENTO MOTOR NO ENSINO FUNDAMENTAL

Letícia Sedrez Theiss¹

Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Eduardo Kopsch²

Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Lucas Gabriel Petermann³

Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Guilherme Machado⁴

Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Agatha Victória da Costa Loureiro⁵

Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Tamires Sharlene da Costa⁶

Centro Universitário Leonardo Da Vinci (Uniasselvi)

INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar, enquanto componente curricular obrigatório da Educação Básica, tem como um de seus principais objetivos possibilitar aos estudantes o acesso a diferentes práticas corporais, compreendendo-as como manifestações culturais construídas historicamente pela humanidade. “O enfrentamento do cotidiano escolar exige não somente a mobilização de conceitos extraídos dos campos teóricos de referência, como também a sua ressignificação” (Neira, 2019, p. 13). Nessa perspectiva, as aulas devem ultrapassar a centralidade dos esportes hegemônicos e ampliar o repertório cultural dos alunos, valorizando práticas muitas vezes invisibilizadas no contexto escolar.

¹ Estudante do curso de Educação Física. E-mail para contato: leticiatheiss22@gmail.com

² Estudante do curso de Educação Física. E-mail para contato: eduardokopschdudu@gmail.com

³ Estudante do curso de Educação Física. E-mail para contato: lucaspetermann28@gmail.com

⁴ Estudante do curso de Educação Física. E-mail para contato: al kz0879@gmail.com

⁵ Estudante do curso de Educação Física. E-mail para contato: agathavictóriaci@gmail.com

⁶ CREF 020829-G/SC. E-mail para contato: tamires.edf@gmail.com

O currículo cultural da Educação Física tem se destacado justamente por problematizar essa lógica tradicional, ao defender a inserção de práticas corporais não hegemônicas e historicamente negligenciadas, seja por preconceitos associados aos grupos que as produzem, seja por serem consideradas de menor relevância pedagógica. Além disso, essa perspectiva busca promover um ambiente de pertencimento, no qual diferentes culturas corporais sejam reconhecidas e legitimadas no espaço escolar, favorecendo o diálogo, o respeito e a valorização da diversidade (Müller; Lima; Neira, 2024).

Nesse contexto, o *skipping rope* (ou *rope skipping*) apresenta-se como uma possibilidade pedagógica potente para as aulas de Educação Física. Embora o ato de pular corda seja amplamente conhecido como brincadeira popular ou exercício físico, o *rope skipping* constitui uma modalidade esportiva organizada, caracterizada pela realização de saltos, giros, acrobacias e combinações coreográficas com cordas pequenas e grandes, frequentemente acompanhadas por música (Rizinesk, 2016).

De acordo com Rizinesk (2016), o *rope skipping* surgiu nos Estados Unidos a partir da sistematização da tradicional brincadeira de pular corda, ganhando características esportivas a partir da década de 1970. A modalidade se expandiu internacionalmente, sendo praticada por pessoas de diferentes idades, gêneros e condições físicas, sem restrições quanto ao peso ou sexo, o que reforça seu caráter inclusivo. Além disso, utiliza materiais de fácil acesso e baixo custo, o que favorece sua inserção no contexto escolar.

Do ponto de vista pedagógico, o *skipping rope* possibilita o desenvolvimento de capacidades físicas como coordenação motora, ritmo, agilidade, equilíbrio e resistência, ao mesmo tempo em que estimula a criatividade, a cooperação e a socialização entre os alunos. Por envolver desafios progressivos e permitir a criação de movimentos individuais e coletivos, essa prática dialoga diretamente com propostas de ensino que valorizam o protagonismo discente e a construção coletiva do conhecimento.

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo relatar a experiência pedagógica desenvolvida em aulas de Educação Física a partir da tematização do *skipping rope*, descrevendo o planejamento, a execução e as reflexões construídas ao longo do processo. O relato busca evidenciar como essa prática

corporal pode contribuir para a ampliação do repertório cultural dos estudantes, alinhando-se aos pressupostos do currículo cultural da Educação Física e fortalecendo uma abordagem pedagógica crítica, inclusiva e significativa.

A formação inicial de professores desempenha um papel essencial na qualificação da educação básica, exigindo experiências práticas que aproximem os futuros docentes da realidade escolar, mas ao longo dos últimos anos tem sido alvo de críticas (Darling-Hammond, 2014).

Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) surge como estratégia para fortalecer a formação inicial de professores, unindo teoria e prática (Brasil, 2024). O principal objetivo desse programa é incentivar a inserção na docência, contribuindo tanto para a qualificação de professores em nível superior quanto para o aprimoramento da qualidade da educação básica na rede pública brasileira. Os bolsistas do PIBID⁷ dedicam dois dias da semana para acompanhar e lecionar as aulas na escola, com acompanhamento do professor supervisor⁸. Uma vez por semana os bolsistas e os professores supervisores se reúnem com o coordenador de área⁹ para trocar experiências, estudar e debater os acontecimentos nas aulas (Brasil, 2024).

Durante uma das reuniões foi decidido que seria utilizada a abordagem pedagógica da Educação Física Cultural. Para isso, o grupo estudou o livro *Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica*, de Marcos Neira. Esta obra orienta o debate, o estudo, a proposição, a experimentação e a avaliação de diferentes alternativas de ensino na disciplina de Educação Física, permitindo a exploração de métodos de intervenção pedagógica diferenciados e desenvolvendo práticas contra-hegemônicas. Dessa forma, proporciona-se aos estudantes uma participação ativa e reflexiva no ambiente escolar. A intervenção pedagógica, nesse contexto, visa engajar os alunos como protagonistas do próprio processo de aprendizagem (Neira, 2019).

⁷ Estudantes matriculados nos cursos de licenciatura no projeto da Instituição de Ensino Superior, dedicando 10 horas ao programa.

⁸ Professor da rede de educação básica que integra o projeto.

⁹ Docente responsável por planejar as atividades, acompanhar os bolsistas e fazer articulações com as escolas públicas.

METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa e caráter descritivo.

As aulas foram realizadas na Escola Básica Municipal Prof^a Zulma Souza da Silva, no município de Blumenau/SC, com a turma do 5º ano B do Ensino Fundamental, composta por aproximadamente 32 estudantes, no turno vespertino, durante os meses de maio, junho e julho de 2025.

O conteúdo *skipping rope* foi desenvolvido por meio de aulas teórico-práticas, planejadas e aplicadas pelos bolsistas do PIBID, com foco na vivência, no diálogo e na participação ativa dos alunos. As estratégias utilizadas envolveram circuitos, jogos, trabalho em grupo, criação de atividades com corda e apresentações, favorecendo o protagonismo estudantil.

A avaliação ocorreu de forma processual, considerando a participação, o envolvimento, a cooperação e o interesse demonstrados pelos estudantes ao longo das aulas. Os registros foram realizados a partir de observações e planos de aula, que subsidiaram a construção deste relato de experiência.

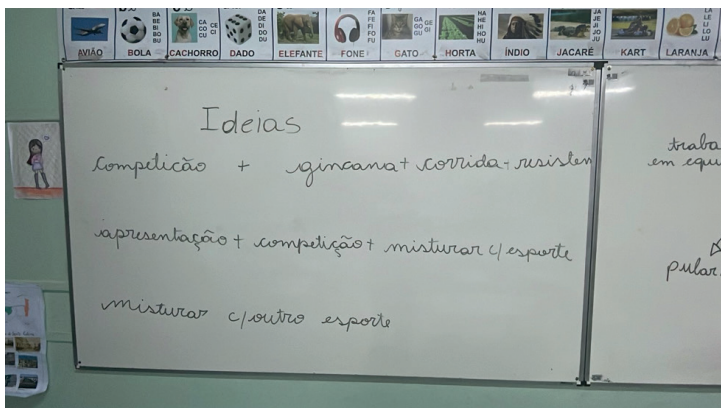
RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com o objetivo de valorizar o protagonismo estudantil, o conteúdo trabalhado com a turma do 5º ano B foi ginástica rítmica, cujos aparelhos incluem a corda. De acordo com Lisitskaya (1995), esse aparelho confere um caráter específico à execução dos exercícios, uma vez que impõe exigências mais elevadas quanto às ações coordenativas da ginástica. Os estudantes apresentaram grande interesse pelos aparelhos da ginástica, mas, em contrapartida, tiveram grande dificuldade motora em manuseá-los. Foi então que surgiu a ideia de trabalhar com *skipping rope*.

Começamos mapeando os conhecimentos prévios dos estudantes com as seguintes perguntas: o que vocês aprenderam até agora? O que podemos fazer na aula de hoje para dar continuidade ao conteúdo? A partir das respostas, montamos um

breve cronograma de como procederíamos nas próximas aulas. Para introdução dessa unidade temática usamos aulas de circuitos visando a melhor familiarização com o componente principal da aula, a corda.

FIGURA 1. EXPECTATIVAS DOS ESTUDANTES DO 5º ANO B EM RELAÇÃO ÀS AULAS DE SKIPPING ROPE



Fonte: elaborado pelos autores, 2025.

Observamos, no primeiro momento, que os estudantes tinham dificuldades de pular corda. Silva *et al.* (2012) apontam que a presença de dificuldades motoras pode comprometer a realização de diversas atividades do cotidiano, bem como tarefas escolares que exigem coordenação motora e controle do movimento.

Começamos a trabalhar de maneira mais simples, a fim de vivenciar e reconhecer o ritmo para pular corda, bem como identificar o momento certo de pular. Com o propósito de aprofundar o tema, foram apresentados vídeos de *skipping rope*.

Em uma das aulas, foi proposta uma atividade com o objetivo de ressignificar o *skipping rope* a partir dos conhecimentos e experiências dos próprios estudantes. A aula iniciou-se com uma roda de conversa, na qual os alunos relembrouam o que haviam aprendido sobre a modalidade e discutiram diferentes possibilidades de utilização da corda nas aulas de Educação Física.

Na sequência, os estudantes foram organizados em grupos e desafiados a criar atividades práticas utilizando o *skipping rope*, com foco na elaboração de jogos e desafios em formato de gincana. As propostas foram registradas em papel, contendo o nome da equipe, os integrantes, a descrição da atividade e um desenho explicativo.

Durante a elaboração da atividade, observou-se grande participação, criatividade e envolvimento dos alunos, que sugeriram práticas como danças, competições, brincadeiras e desafios. Em um dos grupos havia uma aluna com deficiência e, considerando a importância da inclusão nas práticas pedagógicas, os integrantes elaboraram e adaptaram uma atividade específica, buscando garantir sua participação ativa e equitativa na proposta. O professor atuou como mediador, orientando e incentivando as criações dos grupos.

Essa experiência evidenciou o protagonismo estudantil ao legitimar os saberes e as vivências dos alunos no processo pedagógico. Nesse sentido, o currículo cultural da Educação Física reconhece os estudantes como sujeitos culturais, incorporando suas experiências e práticas corporais à construção do currículo (Darido *et al.*, 2014).

De modo geral, a atividade contribuiu para a cooperação, a autonomia e a compreensão ampliada do *skipping rope*, que passou a ser reconhecido pelos alunos como uma prática com diversas possibilidades pedagógicas.

Após a gincana foram iniciados os ensaios para uma apresentação de *skipping rope* na Festa da Cultura da E.B.M Profa^a Zulma Souza da Silva, baseada na vontade dos estudantes que haviam relatado no mapeamento que gostariam de criar coreografias com as cordas. A festa ocorreria na escola no dia 8 de julho de 2025. Os professores apresentaram cinco nações previamente selecionadas, para que os estudantes escolhessem aquela que desejariam representar.

Essa proposta consistiu na elaboração e execução de uma coreografia com o uso de cordas. Cada nação possuía uma música definida pelos docentes, a qual serviu como referência rítmica e cultural para a construção coreográfica. Os estudantes foram responsáveis por criar e ensaiar as coreografias, assumindo um papel ativo na organização dos movimentos, na construção das sequências e na definição das apresentações. A atividade buscou articular a aprendizagem dos movimentos de pular corda com aspectos culturais, expressivos e de cooperação, contribuindo para o desenvolvimento motor, da coordenação rítmica

e da criatividade dos estudantes, já que foram eles que montaram as próprias coreografias, ressignificando o *rope skipping* ao utilizá-lo como uma forma de expressão cultural.

FIGURA 2. MOMENTO DA APRESENTAÇÃO DURANTE A FESTA DA CULTURA



Fonte: elaborado pelos autores, 2025.

Os estudantes levaram as cordas para além das aulas, praticando na hora do recreio e relatando que isso virou uma brincadeira frequente também em casa.

FIGURA 3. PROFESSORA DA ESCOLA E ESTUDANTES PRATICANDO NA HORA DO INTERVALO



Fonte: elaborado pelos autores, 2025.

CONCLUSÃO

A experiência pedagógica com o *skipping rope* demonstrou a eficácia de uma abordagem fundamentada na Educação Física Cultural, ao integrar uma prática corporal não hegemônica às vivências e aos interesses dos estudantes. O trabalho com o *skipping rope* para além de uma simples brincadeira permitiu ampliar o repertório cultural da turma e ressignificar o pular corda como uma prática rica em possibilidades pedagógicas.

As aulas evidenciaram que a Educação Física vai além de jogos e esportes tradicionais, configurando-se como um componente curricular capaz de promover aprendizagens motoras, sociais e culturais. O protagonismo dos estudantes, observado na criação de jogos, gincanas e coreografias, contribuiu para o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da criatividade e do senso crítico.

Dessa forma, o trabalho com o *skipping rope* consolidou-se como uma experiência significativa, reafirmando a importância de propostas pedagógicas que valorizem a participação ativa das crianças e a construção coletiva do conhecimento nas aulas de Educação Física escolar.

Como experiência de formação inicial, para nós, bolsistas do PIBID, o trabalho com esse conteúdo mostrou-se extremamente significativo. A vivência proporcionou a oportunidade de planejar, aplicar e refletir sobre práticas pedagógicas no contexto real da escola, contribuindo para o desenvolvimento de competências relacionadas à mediação do ensino, adaptação das atividades e promoção da participação dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 21 jun. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 20 jan. 2026.

DARIDO, Suraya Cristina *et al.* O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 25, n. 4, p. 671-684, 2014.

LISITSKAYA, T. **Gimnasia rítmica**. Barcelona: Paidotribo, 1995.

MÜLLER, Arthur; LIMA, Marcelo Ferreira; NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da educação física e a educação antirracista: um olhar a partir dos princípios ético-políticos. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 28, e.18279, p. 1-18, 2024.

NEIRA, Marcos Garcia **Educação física cultural: inspiração e prática pedagógica**. 2. ed. Jundiaí: Paco, 2019.

RIZINESK, Franciane Aparecida dos Santos. **Rope Skipping: manobras com cordas, trabalhando com uma nova modalidade esportiva na escola**. Produção Didático-Pedagógica (Programa de Desenvolvimento Educacional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Colombo, 2016.

SILVA, J. *et al.* Dificuldades motoras e de aprendizagem em crianças com baixo desempenho escolar. **Journal of Human Growth and Development**, [S. l.], v. 22, n. 1, 2012.

cref3/sc

Conselho Regional de Educação Física
da 3ª Região

O projeto Boas Práticas na Educação Física Catarinense foi idealizado pelo Conselho Regional de Educação Física (CREF3/SC) com os objetivos de identificar, valorizar e difundir experiências profissionais criativas, efetivas e replicáveis no âmbito da Educação Física.

Cada capítulo neste livro é um relato de atividade, projeto ou programa desenvolvido em diversos âmbitos de atuação dos Profissionais de Educação Física em Santa Catarina. O reconhecimento e a divulgação de experiências de sucesso valorizam a boa atuação profissional e servem de modelo para os demais.