



# Transformando as Práticas Pedagógicas da Educação Física

Marta Iris Camargo Messias da Silveira  
Mauren Lúcia de Araújo Bergmann  
Organizadoras

**Transformando as  
Práticas Pedagógicas  
da Educação Física**



**Marta Iris Camargo Messias da Silveira**  
**Mauren Lúcia de Araújo Bergmann**  
**Organizadoras**

# **Transformando as Práticas Pedagógicas da Educação Física**

**E-book**



**2018**

© Dos autores – 2018

Editoração: Oikos

Imagem da capa: Diego de Matos Noronha

Capa: Juliana Nascimento

Imagem da capa: Diego de Matos Noronha

Registros fotográficos: Arquivo do Subprojeto Educação Física

Revisão: Rui Bender

Arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Conselho Editorial (Editora Oikos):

Antonio Sidekum (Ed.N.H.)

Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)

Danilo Streck (Unisinos)

Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ e GPEAD/FURB)

Eunice S. Nodari (UFSC)

Haroldo Reimer (UEG)

Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)

João Biehl (Princeton University)

Luís H. Dreher (UFJF)

Luiz Inácio Gaiger (Unisinos)

Marluza M. Harres (Unisinos)

Martin N. Dreher (IHSL)

Oneide Bobsin (Faculdades EST)

Raúl Fernet-Betancourt (Aachen/Alemanha)

Rosileny A. dos Santos Schwantes (Uninove)

Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.

Rua Paraná, 240 – B. Scharlau

93120-020 São Leopoldo/RS

Tel.: (51) 3568.2848 / 3568.7965

contato@oikoseditora.com.br

www.oikoseditora.com.br

T772 Transformando as práticas pedagógica da Educação Física [e-book]. / Organizadoras: Marta Iris Camargo Messias da Silveira e Mauren Lúcia de Araújo Bergmann – São Leopoldo: Oikos, 2018.

165 p.; il.; color.; 14 x 21 cm.

ISBN 978-85-7843-771-8

1. Professor – Formação. 2. Prática pedagógica. 3. Ensino e aprendizagem. 4. Ensino – Educação Física. I. Silveira, Marta Iris Camargo Messias da. II. Bergmann, Mauren Lúcia de Araújo.

CDU 371.13

Catálogo na Publicação:

Biblioteca Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

# Sumário

Apresentação .....	7
<i>Marta Iris Camargo Messias da Silveira e Mauren Lúcia de Araújo Bergmann</i>	
Prefácio: “Aprender a dizer a sua palavra” .....	11
<i>Fabiano Bossle e Cibele Biehl Bossle</i>	
<b>Seção introdutória</b>	
Itinerários de trabalho do Subprojeto Educação Física: experiências em Uruguaiana-RS .....	17
<i>Félice Müller Machado, Guilherme Salgado Carrazoni, Jéssica Almeida Isbarrola, Luciano Tadiello Marasca e Mauren Lúcia de Araújo Bergmann</i>	
<b>Seção I: O PIBID e a formação de futuros/as docentes</b>	
O PIBID e a formação inicial de professores de Educação Física .....	36
<i>Bruna Medina de Quevedo, Mauren Lúcia de Araújo Bergmann, Vergílio Almeida de Oliveira, Jorge Andre Melo Noronha, Carmem Maria Silva dos Santos e Gabriela Fleck Rodrigues Solari</i>	
Diálogos sobre corporeidade e suas implicações na formação docente em Educação Física .....	62
<i>Gisele Rillo Vasconcelos, Jeferson Luiz Rodrigues Salvador, Marta Iris Camargo Messias da Silveira, Daniela Noronha da Silva, Diego de Matos Noronha, Rui Seabra Machado, Kléber Marcelo Nunes Berny e Paulo Roberto Cardoso da Silveira</i>	
Corporeidade e a educação para as relações étnico-raciais: implicações na formação docente em Educação Física .....	75
<i>Marta Iris Camargo Messias da Silveira, Rui Seabra Machado, Diego de Matos Noronha, Paulo Roberto Cardoso da Silveira, Guilherme Salgueiro Acosta, Ricardo Fonseca de Freitas e Marcos Antônio Marques Goulart</i>	

A formação docente em Educação Física na  
perspectiva de supervisores do PIBID .....90

*Alex dos Santos Carvalho, Carmen Regina Ribeiro Bastiani,  
Mercia Sequeira Pinto e Mauren Lúcia de Araújo Bergmann*

Dialogando sobre possibilidades de práticas docentes:  
uma visão sobre a contribuição da oficina para  
a formação dos oficinairos ..... 105

*Noélia Carolina Rodrigues, Mauren Lúcia de Araújo Bergmann,  
José Vinicius Da Silva Rubim, Adson de Souza Pereira,  
Vergílio Almeida de Oliveira e Jorge André Melo Noronha*

## **Seção II: O PIBID e a qualificação da prática docente**

A influência do PIBID na prática cotidiana docente  
e na transformação da realidade social ..... 116

*Daniela Noronha da Silva, Cesar Augusto Ribeiro,  
Marta Iris Camargo Messias da Silveira, Diego de Matos Noronha  
e Kléber Marcelo Nunes Berny*

Dança escolar, um desafio possível: relatos da troca  
de experiências e reflexões entre professora de  
Educação Física e bolsistas PIBID ..... 129

*Miriam Raquel de Freitas Monteiro, Paula Celina Sobral Gavião,  
Antônio Roberto Silva Caravagio, Suele Pinto Tavares  
e Marta Iris Camargo Messias da Silveira*

Projetos escolares e o protagonismo discente na  
Educação Física ..... 142

*Adson de Souza Pereira, Bruno Henrique Nieswald,  
José Vinicius Rubim, Thaís de Lima dos Santos,  
Mauren Lúcia de Araújo Bergmann e Alex dos Santos Carvalho*

Intervenções práticas do PIBID Subprojeto  
Educação Física: “I Festival de Atletismo Escolar” ..... 154

*Anabelle Helena Rodrigues de Aguiar  
Vinicius Gonçalves Mariano, Any Gracyelle Brum dos Santos,  
Ricardo Fonseca de Freitas, Marta Iris Camargo Messias da Silveira,  
Andressa Silva Tavares, Leandro Ibalde e Diego de Matos Noronha*

## Apresentação

Ao compartilharmos com os/as leitores/as nossa experiência vivenciada no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID desde 2014, buscamos contribuir para a formação de futuros/as docentes de Educação Física e propor reflexões sobre o trabalho que pode e deve ser desenvolvido em conjunto entre Universidade e a Educação Básica. Nos textos aqui incluídos, procuramos demonstrar a importância do PIBID para qualificar a formação dos/as licenciandos/as e proporcionar possibilidades de inovação na área de Educação Física Escolar.

O desafio que o Subprojeto PIBID – Educação Física da UNIPAMPA – Campus de Uruguaiana enfrentou foi significativo. Em um contexto em que os/as professores/as são desvalorizados, seja pelos salários parcelados, pelo nível da remuneração recebida ou pelas condições de trabalho, a formação de licenciandos/as para exercício da docência é uma tarefa complexa. A Universidade precisa despertar no/a futuro/a profissional a convicção de que ser professor e professora é uma atividade de relevância social e que pode representar uma perspectiva digna e auspiciosa de exercício profissional.

Ao possibilitar aos/as estudantes de Licenciatura conhecerem a realidade escolar, desafiarem-se na busca de inovações pedagógicas e, o mais importante e significativo, perceberem-se como agentes capazes de contribuir para a mudança da realidade da educação e a formação de cidadãos/as conscientes de sua responsabilidade social, promove-se um sentimento positivo em relação à atividade docente. A convicção do papel importante do/a professor/a em nossa sociedade certamente tornará esses/as profissionais interessados e sensíveis ao exercício da docência. Ao mesmo tempo, essa experiência representa uma qualificação na formação docente, pois permite a relação dialética entre o teorizar e o viver, fundamental para a práxis do/a futuro/a profissional.

Salienta-se nos artigos aqui apresentados uma análise crítica da Educação Física Escolar, seus limites hoje enfrentados pelas dificuldades estruturais vivenciadas nas escolas e pela desvalorização dessa área de conhecimento no processo educativo, pois esse é embasado em referenciais cognitivistas, os quais não consideram importante o desenvolvimento da cultura corporal como elemento da formação integral do ser humano. Esse contexto proporciona um desestímulo ao/à docente em ação na área de Educação Física, o/a qual acaba se conformando e não buscando alternativas para qualificar suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a experiência vivenciada mostra o potencial que a interação Universidade-Educação Básica pode constituir como fator estimulador da transformação das práticas docentes mesmo em um contexto adverso.

Cabe uma menção à importância do trabalho desenvolvido para os/as supervisores/as que em seu cotidiano foram convidados/as a refletir sobre sua prática, acessaram novos referenciais e foram motivados/as para buscar ressignificar suas ações; também foram convidados/as a lutar pela dignidade do trabalho docente e sentiram-se animados/as por contar com a parceria dos bolsistas e docentes da Universidade, empoderando-se para enfrentar o desafio da docência, muitas vezes exercida em uma solidão existencial causada pela desvalorização de seu trabalho e pela incompreensão dos fundamentos da Educação Física Escolar. Mesmo que o PIBID não tenha continuidade, esse/a professor/a não deixará de buscar na Universidade o diálogo permanente para qualificar-se teórica e metodologicamente.

Os artigos que constam deste E-Book são frutos da reflexão conjunta realizada durante o percurso do Subprojeto PIBID Educação Física, envolvendo discussões sobre textos importantes com referenciais teóricos na área de Educação Física Escolar, reuniões de planejamento e de avaliação das atividades desenvolvidas, ao mesmo tempo em que dialogam com o contexto escolar, o qual é o substrato para orientar as indagações e aguçar o olhar atento dos/as educadores/as envolvidos/as, docentes e discentes.

Para melhor compreensão das mensagens que os artigos buscam enfatizar, organiza-se o E-Book em três seções: a primeira, introdutória, traz ao leitor o conhecimento do processo percorrido nesses anos de trabalho, salientando as estratégias metodológicas adotadas e o repensar permanente da ação, visando encontrar os melhores caminhos para alcançar o objetivo de problematizar as práticas pedagógicas. Nesse processo, demonstra-se nesta sessão a estruturação de dois grupos de investigação, os quais se ocupam de temáticas diferentes, mas que juntos compõem um espectro mais amplo dos debates sobre a Educação Física Escolar e seus desafios.

Na Seção I, os artigos abordam a formação docente em Educação Física Escolar, explorando diversos ângulos. Inicia-se por uma abordagem dos diferentes elementos que influenciam a formação de futuros/as docentes, ressaltando as necessidades e possibilidades a serem exploradas pelo processo de ensino universitário. Avança-se no sentido de enfatizar duas dimensões fundamentais na prática pedagógica em Educação Física Escolar: a corporeidade como desenvolvimento de uma cultura corporal por vezes hipostasiada no processo de ensino-aprendizagem e a educação para as relações étnico-raciais, a qual impõe aos/às educadores/as considerarem as diferenças observáveis no contexto escolar como ponto de partida da ação pedagógica. Entre essas diferenças acentuam-se as diferenças étnico-raciais pela necessidade da educação enfrentar o racismo presente em nossa sociedade. Ainda nessa seção, propõe-se um olhar dos/as supervisores/as, os/as quais em seu contexto escolar vivenciaram as atividades do PIBID e seus efeitos na mudança em sua atuação profissional. Encerra-se com um testemunho dos resultados obtidos na formação metodológica dos/as futuros/as licenciados/as, pois esses capacitam-se para organizar oficinas de formação, o que vai influenciar sua ação profissional.

Na Seção II, o tema em foco é a prática docente na Educação Física. Inicia-se por uma reflexão sobre as possibilidades de ações pedagógicas que contribuam para a transformação da socie-

dade no sentido defendido pela compreensão crítico-superadora da Educação Física. Avança-se pelas ações desenvolvidas que buscaram problematizar as práticas docentes e explorar novos caminhos e opções metodológicas. Nesse sentido, aborda-se a perspectiva do/a professor/a em serviço, como esse vê sua atuação profissional, dialogando com o olhar dos/as estudantes universitários comprometidos/as com perspectivas inovadoras. Avança-se pela análise de atividades propostas, seja na perspectiva dos/as discentes da Educação Básica, seja na perspectiva dos/as agentes (equipe PIBID) que vivenciam uma experiência possível de ser desenvolvida no contexto escolar, a qual potencializa a ação docente.

Enfim, esses textos são frutos de um semear de anos, de um aprender tentando ensinar, de um saber que surge do agir efetivo sobre a realidade escolar. Apresentam-se várias tensões, mas também muitas expectativas; muitos desejos, mas também muitas angústias; e deixam a sensação de que se fez muito, mas que muito mais se tem por fazer. Certamente o trabalho aqui apresentado, analisado e refletido significou para todos e todas os/as envolvidos/as a compreensão do ensinamento do mestre Paulo Freire: *Somente a vida ensina, apenas precisamos estar prontos a aprender.*

*Marta Iris Camargo Messias da Silveira  
Mauren Lúcia de Araújo Bergmann*

Coordenadoras de área, Subprojeto  
Educação Física PIBID/UNIPAMPA

## Prefácio

### “Aprender a dizer a sua palavra”

*Fabiano Bossle*

*Cibele Biehl Bossle*

*[...] Amanhã*

*Mesmo que uns não queiram*

*Será de outros que esperam*

*Ver o dia raiar*

*Amanhã [...]*

(Amanhã, Caetano Veloso)

No prefácio do livro “Pedagogia do Oprimido”, Ernani Maria Fiori emprega uma expressão que situa com precisão uma das mais lidas obras da Educação Brasileira, escrita por Paulo Freire (1987): “Aprender a Dizer a sua Palavra”. A expressão representa o reconhecimento da educação como um ato político e a necessidade da prática da reflexão-ação para “dizer a sua palavra”, advindo da produção dos significados das experiências particulares das pessoas em suas culturas.

Assim, entendemos o desafio para prefaciá-lo do coletivo do Subprojeto Educação Física da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Campus Uruguai/ Rio Grande do Sul como uma possibilidade de “reposicionamento” (APPLE, 1995) da nossa palavra (peço licença aos autores e autoras para me posicionar junto com eles sobre o PIBID). Diante das insistentes investidas de um projeto nacional que privilegia e se sustenta na dinâmica do desenvolvimento desigual – de aumento das desigualdades e injustiças sociais – no Brasil, devemos “trabalhar nas margens” (FONSECA, 2006) e atuar contra os processos e formas ideológicas e institucionais que reproduzem condições opressoras de redistribuição e do não reconhecimento das culturas –

das diversas culturas e formas identitárias contemporâneas. Por quê? Porque, especificamente no caso do PIBID, essa genial política pública está ameaçada pela iniciativa do “economês” do ideário de governo do Brasil que o entende como custo e não como investimento.

Obviamente que não é somente o PIBID que está ameaçado de “extinção” pelo projeto de desmanche em curso, assim como estão também as conquistas em educação, a demarcação da ancestralidade das terras pelos povos indígenas, o reconhecimento das diferenças multiculturais, as conquistas trabalhistas, entre outras perdas, e, claro, a democracia revolucionária e social, na qual desigualdade passou a se chamar “mérito” (SANTOS, 2016), que produz uma dicotomização crescente entre os que têm e os que não têm. Mas qual o lugar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) nessa conjuntura e na sociedade brasileira contemporânea?

A resposta é apresentada nos textos e vozes dos protagonistas do Subprojeto Educação Física da UNIPAMPA, acadêmicos de Educação Física, supervisoras, coordenadoras, pesquisadoras, enfim, professoras. Os artigos apresentam o processo de conscientização (FREIRE, 1979), pautado na convicção “[...] de que a educação, como prática de liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade”. Ou seja, é a análise e apreensão da conjuntura histórico-político-social que permite aos envolvidos comprometerem-se com essa realidade pensando uma práxis transformadora. Indispensável para essa práxis, o processo de reflexão-ação foi tecido artesanalmente no processo didático de muita criticidade e humanidade entre os atores sociais implicados pelo PIBID e, principalmente, para além da identidade emancipadora ou junto a ela, emergem os projetos e as situações de ensino e aprendizagem. É o que escrevem Miriam Raquel de Freitas Monteiro, Paula Celina Sobral Gavião, Antônio Roberto Silva Caravagio, Suele Pinto Tavares, Marta Iris Camargo Messias da Silveira:

*Uma proposta contra-hegemônica coloca muitos desafios a serem vencidos, pois a sociedade passa por um momento difícil, de muitos preconceitos, porém o trabalho mostra o quanto é possível lutar para provocar mudanças no contexto escolar. Essa possibilidade de transformação e ampliação do conhecimento é o que motiva o desenvolvimento da dança na escola e a Educação Física se mostra fundamental, pois possibilita reflexões que influenciam no desenvolvimento social dos alunos/alunas como cidadãos e cidadãs.*

Ou para Daniela Noronha da Silva, Cesar Augusto Ribeiro, Marta Iris Camargo Messias da Silveira, Diego de Matos Noronha, Kléber Marcelo Nunes Berny:

*A profissão professor/a é uma das mais necessárias à contemporaneidade. Deve-se ressaltar que diante dessa afirmativas, este artigo não teve a pretensão de fazer comparações do trabalho do/a professor com outras profissões, visto que cada uma tem sua função social, características e especificidades. Mas, sim, de destacar o papel do/a professor/a no cenário educacional, particularmente, na instituição formal e destacar sua contribuição para a formação de cidadãos/as. Assim, o/a professor/a trabalha num contexto marcado por inúmeras funções, cujos homens e mulheres, independente da profissão que assumem, passam por esse espaço, a escola, para se firmarem como cidadãos/as ativos/as e participativos/as socialmente. O/A professor/a, através da reflexão crítica e constante de sua prática, deve estar permanentemente aberto à inovação. Acredita-se que deva buscar o melhor para o ensino, consequentemente, para a aprendizagem daqueles/as que precisam se reconhecer no mundo como sujeitos críticos e reflexivos.*

Esses fragmentos são reveladores da potência do PIBID na formação de professores. Um programa que se pretende na escola, com a escola e com as possibilidades de construção de uma identidade docente intelectual e transformadora (GIROUX, 1997). Pensamento esse convergente com o desenvolvimento de uma democracia crítica e de professores entendidos como intelectuais transformadores, que combinam a reflexão e a prática acadêmica visando à educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos politicamente em busca da justiça curricular e social (SANTOMÉ, 2013). É o que nos contam, com riqueza e propriedade, Felipe Müller Machado, Guilherme Salgado Carrazo-

ni, Jéssica Almeida Isbarrola, Luciano Tadiello Marasca e Mauren Lúcia de Araújo Bergmann:

*O PIBID, como política pública de formação de professores, foi primordial para oportunizar estas experiências e fomentar a conscientização dos professores sobre sua responsabilidade social. A interação da universidade com a escola possibilitou uma formação dinâmica e coletiva de professores.*

Curiosamente, os artigos evidenciam a produção de significados pelos protagonistas do Subprojeto Educação Física da UNIPAMPA, que apresentam uma perspectiva diferente da apresentada por Medeiros (2015), segundo o qual as atividades desenvolvidas pelos bolsistas de um outro projeto do PIBID nas escolas convergiam para um entendimento denominado de “exercício da prática pela prática”, de modo que as atividades denotavam um fim nelas mesmas.

O livro em questão apresenta muito desse potencial de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Nos artigos, percebemos como aprendemos a dizer a nossa palavra na medida em que as autoras e autores se comprometem em se reconhecer como parte da experiência que o PIBID produz. A iniciação à docência é absolutamente entendida como necessidade de compreensão sobre as realidades e culturas escolares, as possibilidades de conscientização e a produção de mudanças na tão maltratada Educação Nacional e, claro, especificamente, na Educação Física Escolar brasileira. Dizer a sua palavra é compreender o potencial emancipador e revolucionário de fazer a diferença, reconhecendo que “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...]”. Vida longa ao PIBID e nosso agradecimento à formação de professores intelectuais transformadores que este livro nos permite admirar.

## Referências

- APPLE, M. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FIORI, E. M. Aprender a Dizer a sua Palavra. Em: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 09-21, 1987.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação** – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

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

FONSECA, C. Classe e a Recusa Etnográfica. In: FONSECA, C.; BRITES, J. (Orgs.). **Etnografias da Participação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

GIROUX, H. A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, H. A. **Os Professores como Intelectuais Transformadores: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.

MEDEIROS, T. N. **O PIBID e as Aprendizagens na Formação Inicial de Educação Física: uma etnografia com estudantes da FACOS/RS**. 2015. 210 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – ESEFID/UFRGS, Porto Alegre, 2015.

SANTOMÉ, J. T. **Currículo Escolar e Justiça Social: o cavalo de Tróia da Educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, B. S. **A Difícil Democracia: reinventar as esquerdas**. São Paulo: Boitempo, 2016.



## Seção Introdutória



# Itinerários de trabalho do Subprojeto Educação Física: experiências em Uruguaiana-RS

*Felipe Müller Machado*<sup>1</sup>

*Guilherme Salgado Carrazoni*<sup>2</sup>

*Jéssica Almeida Isbarrola*<sup>3</sup>

*Luciano Tadiello Marasca*<sup>4</sup>

*Mauren Lúcia de Araújo Bergmann*<sup>5</sup>

## Introdução

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), é fundamental que a formação de professores se efetive a partir de

---

<sup>1</sup> Acadêmico do Curso de Licenciatura em Educação Física UNIPAMPA/Campus Uruguaiana; bolsista do Subprojeto Educação Física PIBID/UNIPAMPA 2015/2018; integrante do Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física Escolar (NEPEF). Contato: fe1612mm@gmail.com

<sup>2</sup> Acadêmico do Curso de Licenciatura em Educação Física da Unipampa/Campus Uruguaiana; bolsista do Subprojeto Educação Física PIBID/UNIPAMPA (2015/2018); integrante do Núcleo de Estudos Pedagógicos Educação Física – Unipampa. Contato: guilhermecarrazoni@gmail.com

<sup>3</sup> Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação Física/Unipampa; bolsista do Subprojeto Educação Física PIBID/UNIPAMPA 2017/2018; integrante do Núcleo de Estudos Pedagógicos Educação Física – NEPEF; voluntária do Projeto Nadar – Unipampa. Contato: je.isbarrola@gmail.com

<sup>4</sup> Acadêmico do Curso de Licenciatura em Educação Física/Unipampa; bolsista do Subprojeto Educação Física PIBID/ UNIPAMPA 2016/2018; integrante do Núcleo de Estudos Pedagógicos Educação Física – Unipampa. Contato: lucianomarasca@hotmail.com

<sup>5</sup> Licenciada em Educação Física ULBRA, especialização e mestrado em Saúde Coletiva pela ULBRA; doutoranda em Ciências do Movimento Humano UFRGS. Docente do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, coordenadora do Núcleo de Estudos Pedagógicos Educação Física – NEPEF e coordenadora de área do Subprojeto Educação Física do PIBID UNIPAMPA 2014/2018. Contato: maurenbergmann@unipampa.edu.br

uma relação estreita entre o campo de formação e o campo de atuação profissional. No caso das Licenciaturas, essa articulação deve ocorrer na relação da universidade com a escola. Assim, a formação de professores constitui-se num complexo processo de interações vivenciadas em diferentes contextos que vão formando o futuro docente numa dimensão pessoal e social. Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) configura-se como uma importante política pública no cenário da formação de professores por proporcionar aos acadêmicos experiências de iniciação à docência que promovem interações entre universidade e escola, oportunizando contato com a realidade escolar e qualificando a formação de professores em formação inicial e continuada.

O Subprojeto Educação Física da UNIPAMPA está organizado em dois subgrupos, cada um formado por 15 bolsistas, três professores supervisores e uma coordenadora. Nessa rede de interações, há duas escolas estaduais participantes de cada subgrupo, e conforme os contextos diferenciados dessas escolas, ocorreu a necessidade da elaboração de estratégias para o desenvolvimento das atividades. Nessa perspectiva, este capítulo apresentará os itinerários de trabalho de um subgrupo para a elaboração e o desenvolvimento das atividades criadas coletivamente pelos bolsistas, coordenadora e professores supervisores ao longo do quadriênio 2014-2018.

### **Percorrendo os itinerários de trabalho**

A inserção do PIBID na escola buscou, através de diálogos e discussões críticas e reflexivas, o enriquecimento da formação docente inicial e continuada. O programa envolveu bolsistas, supervisores, estudantes e coordenadora na problematização das ações, reconhecendo as particularidades dos contextos, as possibilidades da Educação Física e as relações na docência compartilhada, em que os bolsistas de iniciação à docência compartilharam da experiência que os professores supervisores acumularam em sua traje-

tória profissional e, ao mesmo tempo, colaboraram para os processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos na escola pública a partir dos conhecimentos trabalhados no curso de Licenciatura.

### *2014 – Reconhecendo e mapeando as rotinas escolares*

Entendendo que a escola era o lugar de diálogo para a aprendizagem da docência numa perspectiva compartilhada, em 2014, a inserção dos bolsistas na escola foi gradual. Assim, os primeiros contatos dos bolsistas com as escolas ocorreram de forma observacional, em que as participações nos contextos escolares foram registradas em diário de campo com o objetivo de incentivar uma postura de reconhecimento e mapeamento das rotinas escolares e docentes, das relações dos contextos de tempo e espaço de formação, incentivando uma relação horizontal entre os bolsistas de iniciação à docência e os supervisores.

A cada semana, nas reuniões do grupo, as percepções dos registros dos diários de campo eram compartilhadas e debatidas sob uma perspectiva teórico-crítica de educação e de Educação Física (FREIRE, 1998). A permanência prolongada no contexto escolar permitiu a adoção do diálogo como forma de comunicação e construção coletiva de estratégias de trabalho, a valorização dos professores supervisores no processo de coformação docente e o reconhecimento da cultura escolar como informação privilegiada para o planejamento de estratégias de ensino e aprendizagem da docência em Educação Física. Assim, conforme Gomes e Felício (2012), a aprendizagem da docência de forma coletiva favorece o redirecionamento do foco do ensino para práticas mais emancipatórias, que se contrapõem à caracterização do professor como um mestre do saber e que o compreendam como um gestor e organizador do processo de aprendizagem.

Um aspecto a ser destacado nessa etapa de permanência na escola foi a percepção dos bolsistas sobre o PIBID proporcionar a reflexão na ação e da ação, ou seja, a dialética no contexto real da ação docente, possibilitando que o bolsista problematize a prática no universo do exercício profissional, pensando alternativas

ao observar as reações dos sujeitos aprendentes, procurando estabelecer relações entre perguntas e respostas (PIMENTA, 2002).

### ***2015 e 2016 – Planejando coletivamente a Educação Física Escolar***

Com o início de mais um ano letivo, os supervisores oportunizaram aos bolsistas a experiência de organizar e construir coletivamente o planejamento anual da Educação Física nas escolas. Nessa experiência, foi possível reconhecer a importância da aproximação, da permanência e do reconhecimento dos contextos escolares, já que foi no mapeamento inicial da cultura escolar que os bolsistas e supervisores dialogaram a organização da proposta pedagógica para a Educação Física nas escolas. As discussões sobre o papel da Educação Física (EF) na escola oportunizaram debates sobre a resignificação da função da EF como componente curricular que merecia iminente reorganização do planejamento anual.

A partir do projeto político-pedagógico da escola e com o intuito de inserir uma proposta crítica de Educação Física naquele contexto, o planejamento anual da Escola Estadual de Ensino Médio Dr. João Fagundes foi realizado em conjunto com as professoras supervisoras da escola. Durante o processo, as mesmas ofereceram total liberdade aos bolsistas para fazer sugestões no planejamento anual.

Todos os conteúdos propostos foram cuidadosamente estudados de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os Parâmetros Curriculares Nacionais, levando em consideração as condições da escola, as necessidades dos alunos e da comunidade escolar como um todo. A partir disso foram inseridas novas práticas corporais que ainda não tinham sido abordadas naquele contexto: *slackline*, ginástica, esportes de raquete, esportes de aventura e *rugby*. Outra estratégia de trabalho foi uma conquista que modificou a cultura escolar de Educação Física em que as turmas eram separadas por sexo; a partir dos debates semanais entre bolsistas ID, supervisores e coordenação reconstruímos conceitos sobre as práticas educacionais, dando oportunida-

des para aulas mistas, abordagens teóricas, com avaliações diversificadas, uso de espaços alternativos para as aulas, sempre tendo como foco a especificidade da Educação Física, a cultura corporal. Essas experiências possibilitaram uma formação dentro da profissão, uma vez que é na escola, com estudantes e com outros professores, que se aprendem a docência e a cultura profissional (NÓVOA, 2009).

• **Período observacional: compreendendo o contexto escolar gradualmente**

No decorrer do ano de 2015, acompanhamos as aulas das supervisoras do programa em uma das escolas que participam do programa. Durante o período de observação, as informações dessas experiências foram registradas em diários de campo que, semanalmente, eram socializados entre os bolsistas, tornando possível o reconhecimento escolar como um todo a partir dos olhares de todos os integrantes do grupo. As reflexões acerca do contexto, das rotinas, dos estudantes e professores descritas nos diários e os debates realizados durante as reuniões semanais do PIBID proporcionaram um olhar reflexivo sobre as propostas de Educação Física na escola, fazendo com que um aprofundamento teórico se fizesse necessário ao grupo.

A partir disso, os bolsistas foram instigados a embasar suas reflexões do diário de campo em artigos originais publicados na área da Educação Física, fato que ia ao encontro de nossa proposta de reflexão-ação na escola. Com isso, a descoberta de diversas maneiras de desenvolver o trabalho sobre e através das manifestações da cultura corporal se tornaram o foco de ações do grupo, conduzindo os bolsistas e supervisoras a uma prática docente dialogada a partir das bases legais da Educação Física, o que gerou um retorno positivo da escola.

Além disso, a aproximação dos alunos enquanto período de observação teve a intenção de aproximar os bolsistas da comunidade escolar, preparando alunos, bolsistas e supervisores para ações futuras na escola. Inserindo o PIBID na escola através das

observações, notamos o entendimento dos alunos sobre a importância e seriedade do programa na escola, pois mudou a rotina de professores e alunos, proporcionando a troca de conhecimentos universidade-escola, um dos grandes objetivos do programa. Esse período de inserção gradual nas escolas permitiu aos bolsistas o entendimento da formação docente dentro da profissão, além de incentivar a formação do professor pesquisador e reflexivo.

### • **Intervenções e coformação docente: propostas coletivas**

A aula de Educação Física é uma aula com particularidades; geralmente ocorre em local externo ao prédio da escola. Diferentemente da maioria dos componentes curriculares, é “permitido” e incentivado que os estudantes se movimentem, interajam entre eles e com objetos, corram, pulem, saltem, entrem em contato com questões históricas e sociais das práticas corporais e descubram as potencialidades do seu corpo. Além disso, o formato diferente das aulas de Educação Física proporciona aos estudantes uma sensação de liberdade (haja vista a não utilização de cadeiras, classes e a clássica forma de sentar em fila, um atrás do outro). Todos esses aspectos e outros motivos corroboram para que a aula de Educação Física seja diferente das demais. Segundo Daolio (2004), a Educação Física é considerada um componente curricular e a escola como espaço e tempo de desenvolver a cultura. Sendo assim, entendemos como tarefa iminente da área garantir ao aluno a apreensão de conteúdos culturais relacionados à dimensão corporal, como jogos, ginástica, esporte, dança, esportes de aventura, lutas, entre outras.

Porém o fato do componente curricular acontecer em turno inverso aos outros componentes leva a uma grande taxa de evasão dos escolares, fato que, segundo Amaral (2014) e outros vários autores, coloca em questionamento a legitimidade do componente de Educação Física dentro do ambiente escolar, visto que muitos estudantes, principalmente do Ensino Médio, apoiam-se em bases legais (porém nem sempre de forma legal) para ser dispensados de aulas de Educação Física.

Além disso, muitos alunos da escola moram em zona rural da cidade, não tendo condições de viajar para a cidade durante dois dias da semana com aulas no turno inverso. Precisamos entender que esses e outros fatores não são de pouca importância, uma vez que repercutem nas vidas escolares e pessoais dos estudantes. A necessidade de ajudar a família na zona rural, a impossibilidade de realizar quatro viagens por dia, a falta de recursos para as passagens, o não oferecimento de almoço na escola, os horários incompatíveis com as aulas e o medo dos pais são fatores que não devem ficar fora dessa contextualização.

Amaral (2014) destaca a importância dessas reflexões, uma vez que são instituídas pelo movimento renovador da Educação Física e trazem contribuições na medida que despertam inquietações sobre uma área do conhecimento que necessita se afirmar e legitimar no contexto escolar, aproveitando de forma mais significativa o tempo e o espaço de intervenção com os estudantes.

Assim, no ano de 2016, as aulas de Educação Física tiveram início no mês de abril em função das precárias condições das áreas externas da escola. Diante disso aconteceram várias mutirões, como pintura da quadra esportiva da escola, realizando as marcações, a limpeza e o corte de grama do campo e ao redor da escola com auxílio dos militares do Exército Brasileiro. Buscou-se acelerar o início das atividades, pois as aulas já haviam começado fazia dois meses, descaracterizando o papel fundamental e obrigatório da Educação Física, que também é um componente curricular obrigatório, relevante na formação desses alunos, durante o processo da formação escolar, já que os outros componentes iniciaram suas práticas de ensino nas datas previstas.

Buscando fugir da representação social historicamente construída sobre Educação Física, que segmenta as turmas por sexo e acaba por beneficiar apenas os mais habilidosos (LOURO, 2001), as ações detalhadas aqui representam uma visão particular sobre as possibilidades da EF escolar, embasadas nas metodologias de ensino de pesquisadores como Bossle (2002), Nóvoa (2009), Freire (1998), por exemplo, cujos objetivos vão ao encontro dos objetivos do grupo.

A primeira decisão coletiva sobre as aulas foi tornar as turmas mistas. A resistência às mudanças foram imediatas por parte dos estudantes, e no início dessas experiências houve uma grande resistência em quebrar as barreiras de contato corporal, integração com o sexo oposto e até mesmo a comunicação, pois as representações sociais impostas pela sociedade e pela própria cultura de aulas de Educação Física ainda os norteavam. Com o intuito de socialização e integração das turmas mistas que apresentavam dificuldades de colaboração com os colegas e professores percebemos que a escola precisava abordar as relações de gênero, calcadas no princípio de que os corpos são significados na e pela cultura e por ela continuamente definidos.

Como professores em formação inicial do curso de Educação Física, observamos nas aulas que, ao propor uma atividade que fosse em grupo, os estudantes tenderam a ficar mais próximos de seu colega do mesmo sexo, geralmente com mais afinidade. Entretanto, ao serem organizados em grupos mistos, realizavam sem problemas as atividades propostas em aula.

Ao longo de dois trimestres, o grupo de bolsistas de iniciação à docência (ID) mediu as aulas de EF semanalmente, acompanhadas pelas supervisoras. Nesse período foi desenvolvido um planejamento que foi elaborado em conjunto e pode ser ajustado em conjunto, conforme as propostas iam se desenrolando em cada turma. Os bolsistas ID puderam participar das reuniões pedagógicas, acompanhar conselhos de classe, contribuir nas avaliações dos estudantes e sugestões para a proposta de Educação Física da escola.

A escola e supervisoras sempre ofereceram apoio às propostas trabalhadas em quadra, campo ou sala de aula, com acompanhamento e verificação das atividades desenvolvidas. A nós, bolsistas de iniciação à docência, coube o desafio de fomentar nas turmas a compreensão sobre o que estavam estudando e para que estavam vivenciando determinadas atividades de aula no intuito de incentivar questionamentos para que se tornem pessoas críticas e autônomas em suas práticas corporais. E para nós isso se constrói intrigando-os e estimulando-os constantemente durante as aulas a partir de uma postura horizontal de relação professor-aluno.

• **Discussão sobre objetivo da proposta – mudança de estratégia**

No último trimestre de 2016, o grupo reuniu-se para discutir as estratégias de trabalho e decidiu modificar a forma de desenvolver as ações. Assim, com base nas informações coletadas nas aulas, nas interações com os estudantes e supervisoras, iniciamos o desenvolvimento de projetos com as mesmas turmas com as quais estávamos mediando as aulas. Os projetos desenvolvidos foram construídos através de diálogo com as supervisoras, bolsistas ID e estudantes.

**Projeto Meio Ambiente:** foi um projeto institucional, que envolveu diversos componentes curriculares e professores. Em conjunto com os estudantes foram abordados, durante as aulas semanais de Educação Física, alguns temas relacionados ao meio ambiente e à saúde. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) orientam que os temas transversais sejam trabalhados durante os níveis da educação, objetivando incorporar no ambiente escolar os princípios da promoção da saúde e demais temas importantes para o desenvolvimento integral dos cidadãos (BRASIL, 1998). Após uma base teórica, os envolvidos construíram coletivamente práticas e trabalhos que foram apresentados a toda a comunidade escolar. Os trabalhos foram elaborados ao longo das semanas e apresentados à comunidade escolar num dia de culminância que envolveu toda a escola. Os temas criados foram:

- “Reciclagem e EF”: Foram construídos brinquedos com materiais recicláveis como uma proposta para desmistificar que a EF só deve ser desenvolvida em uma quadra esportiva ou ginásio.
- “Mitos e verdades”: Foram colocadas perguntas dentro de uma caixa com verdades e mitos da prática de Educação Física, e assim as pessoas deveriam responder, conforme suas perguntas, eram informadas as respostas.
- “Índice Massa Corporal (IMC)”: Trabalhou-se a importância do IMC.
- “Alimentação”: Trabalharam-se os benefícios de uma alimentação consciente.

- “Atividade Física”: Foram organizados trabalhos sobre a importância da AF na promoção da saúde.
- “Corrida de orientação”: Foi realizada dentro do espaço físico escolar a Corrida de Orientação, que objetivou a vivência de uma manifestação da cultura corporal diferente das habituais daquela comunidade.

**Projeto Novembro Negro:** no mês da consciência negra, foram realizadas atividades com o intuito de valorizar uma cultura que está muito presente no cotidiano e histórico de cada um e também é patrimônio cultural. Além da valorização dessa cultura, a EF também foi representada. Apresentando a diversidade de manifestações que podem ser desenvolvidas no ambiente escolar. As atividades desenvolvidas foram:

- Capoeira: uma roda de capoeira que envolveu a maior parte;
- Jogos e brincadeiras africanas: foram desenvolvidos três tipos de brincadeiras;
- Danças de matriz africana.

**Reuniões semanais:** A cada término dos projetos, o grupo organizava momentos durante as reuniões semanais para socializar as experiências e as considerações positivas e negativas de cada vivência.

#### • Nascimento do Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física – NEPEF

As reuniões dos bolsistas do Subgrupo Educação Física, Unipampa – Uruguaiana, eram realizadas uma vez por semana para a organização das intervenções e discussões sobre as atividades a serem realizadas nas escolas, bem como o planejamento dessas. Percebendo o pouco tempo para o aprofundamento teórico sobre Educação Física Escolar, alguns bolsistas do programa no final do ano de 2015 tiveram a iniciativa de propor ao grupo realizar um encontro apenas para estudo, com a justificativa de que o grupo necessitava de um momento para a construção de conhecimento sobre a docência em Educação Física.



Fonte: Autores

Dessa maneira, as reuniões do grupo passaram a ser realizadas em dois dias da semana, dividindo as atribuições de cada reunião a partir da criação do Núcleo de Estudo Pedagógico em Educação Física (NEPEF). Inicialmente, as reuniões eram em formato de apresentações de artigos específicos da Educação Física, em que estudamos textos de Mauro Betti, Marcos Garcia Neira, Walter Correia, Evando Moreira, Caparroz, Zenólia Figueiredo e Molina Neto. No segundo semestre, começamos a leitura de livros ou capítulos com o objetivo de aprofundar as perspectivas teóricas do grupo. Assim, estudamos obras de Paulo Freire e Pierre Bourdieu, discutindo seus conceitos e teorias coletivamente. Após quase um ano sendo realizada semanalmente, foi decidido que os encontros seriam realizados quinzenalmente, oportunizando mais tempo para as leituras e entendimento antes de compartilhar com o grupo.

A partir dos estudos e discussões levantadas nas reuniões, notamos o amadurecimento teórico do grupo no processo de formação inicial. O entendimento de questões relacionadas ao ambiente escolar e acadêmico proporcionou aos bolsistas uma visão

ampliada do “ser professor”. É notória a evolução do grupo em debates abertos e discussões em que a Educação Física Escolar põe-se como pauta.

A partir das reuniões do NEPEF, interagimos não somente sobre temas específicos da Educação Física, mas sobre temas emergentes que influenciam as decisões e forma de atuação dos professores dentro do ambiente escolar. A partir desses entendimentos, percebemos o quanto o ambiente escolar é desafiador e como a formação docente precisa formar intelectuais transformadores, capazes de exercer suas práticas pedagógicas respondendo aos desafios da desafiadora realidade educacional contemporânea.

### *2017 – A cultura como protagonista e os projetos interdisciplinares*

A partir das boas experiências do último trimestre de 2016, em 2017 o grupo iniciou suas atividades nas escolas com a intenção de seguir a estratégia de trabalho dos projetos, ampliando suas ações para outros componentes curriculares nas escolas. Para Montagner e colaboradores (2014), a interdisciplinaridade não é colocar todas as disciplinas sob o mesmo tema e sim relacionar as aprendizagens dos diferentes componentes.

Dessa forma, as ações do PIBID buscaram complementar as vivências durante a graduação dos licenciandos, principalmente os estágios curriculares supervisionados. Todas as experiências que oportunizam o reconhecimento da realidade escolar aprimoram os saberes teórico-práticos, e para que ocorra esse enriquecimento, há a necessidade de entender e conhecer o contexto de cada turma, escola e comunidade em geral. Miranda e Afonso (2006) salientam a necessidade de considerar a cultura que cada estudante carrega consigo para então planejar atividades que valorizem as individualidades de cada um e a faixa etária. Esse processo de reconhecimento faz com que o estudante se sinta pertencente àquela atividade e local em que está inserido, enriquecendo a participação e a aprendizagem.

Os envolvidos com a educação precisam oportunizar espaços formadores de estratégias pedagógicas que oportunizem a in-

teração da teoria-prática e a interpretação dos códigos culturais de cada contexto escolar, tentando, assim, amenizar as desigualdades enfrentadas em todos os grupos sociais. Cabe ao professor criar estratégias que busquem entender o contexto em que a escola está inserida, conhecer as percepções e expressões dos estudantes. Conforme Dayrell (1996), a escola é um espaço sociocultural que precisa ser analisado mais densamente sobre a ótica da cultura, implicando o reconhecimento dos sujeitos detentores de cultura que fazem parte desse processo de construção social de cada instituição.

Os projetos procuraram promover a interação entre a universidade e as escolas, enaltecendo a importância dessa relação e os benefícios para todos os envolvidos: professores, estudantes e bolsistas ID. Sayão (1999) reafirma a necessidade do trabalho coletivo, a troca de experiências a partir do diálogo, e a integração entre os envolvidos só será promissora quando as individualidades específicas de cada participante forem ultrapassadas.

Os projetos desenvolvidos tiveram a intenção de promover, a partir dos conceitos de cultura e cultura escolar, vivências que contribuíssem para o reconhecimento dos sujeitos como produtores de cultura e como a cultura está no processo educativo e na escola

**Projeto Multicultural:** foi realizado com a colaboração de duas professoras de Educação Física, que são as supervisoras do PIBID na escola.



Fonte: Autores

Desenvolvido com turmas do Ensino Médio e com caráter interdisciplinar, além da Educação Física, fez parte também a disciplina de História. Entretanto, como mencionado anteriormente, a interdisciplinaridade não é apenas trabalhar o mesmo tema e sim criar estratégias que busquem um conhecimento coletivo de ambos os componentes. Na elaboração e desenvolvimento desse projeto, apenas uma supervisora do PIBID nessa escola participou.



Fonte: Autores

Os estudantes foram divididos em grupos, os quais ficaram responsáveis por uma das cinco regiões brasileiras. Nos dois componentes, História e Educação Física, os participantes pesquisaram os costumes, fatos históricos e o folclore de cada região, brincadeiras, danças, dramatização, significados e comidas, com o objetivo de organizar apresentações e dinâmicas a serem socializadas com a comunidade escolar durante o fechamento das atividades do projeto.



Fonte: Autores

A dificuldade do trabalho coletivo e o papel do professor como mediador das ações foram os desafios encontrados nesse projeto. O não envolvimento de alguns estudantes e a dificuldade de entendimento sobre a metodologia de trabalho mostram como é forte o entendimento cultural de que o professor é transmissor de conteúdo, o que alerta para a necessidade de mais estratégias inovadoras que caracterizem o ensino como um processo coletivo e dialogado, em que cada participante contribui com algum aprendizado e todos são importantes para que o processo aconteça.

**Projeto Cultura Escolar:** considerando a importância das ações coletivas, construiu-se um projeto de ensino interdisciplinar que privilegiasse a cultura escolar. Durante as reuniões semanais do grupo, elaboramos uma ideia inicial de projeto sobre cultura e cultura escolar, com o intuito de agrupar o material teórico em um projeto democrático e institucional sobre cultura escolar. A ideia inicial foi apresentada em reunião de professores na escola, e novas ideias foram constituindo um projeto maior. O envolvimento de outros professores não progrediu além da reunião (por

diversos motivos, entre eles um período de greve) e aconteceu efetivamente na Educação Física (EF).

A aulas de EF dessa escola são divididas por sexo e anos; para tentar problematizar essa diferenciação de sexo nas aulas de EF, os bolsistas sugeriram e pediram a autorização da direção da escola para desenvolver aulas mistas durante o desenvolvimento do projeto. A partir da articulação do supervisor ficaram organizados três períodos semanais de EF para as turmas participantes do PIBID, sendo um período de turma mista ministrado pelos bolsistas e dois períodos de turmas separadas por sexo ministrados pelo professor supervisor.

O projeto foi desenvolvido com turmas mistas do Ensino Fundamental durante o mês de outubro, com a concretização do projeto marcada para o último sábado do mês. As aulas de Educação Física tinham como objetivo possibilitar a reflexão, a discussão, o conhecimento e principalmente o envolvimento dos estudantes, tornando-os protagonistas das ações. Os bolsistas, com uma postura mais de mediadores, apresentaram a proposta aos estudantes e, a partir dos diálogos e pesquisas, construíram coletivamente as atividades a serem expostas na culminância do projeto, com o objetivo de promover a interação entre a comunidade escolar e apresentar a cultura escolar identificada.

Montagner e colaboradores (2014) destacam alguns fatores que dificultam a realização dos projetos interdisciplinares, e o motivo destacado é a falta de tempo para o diálogo coletivo do corpo docente. Nas duas escolas participantes do programa, o trabalho interdisciplinar não ocorreu como esperávamos. Alguns professores não se interessaram pela proposta, outros apenas seguiram o mesmo tema em suas aulas, e outros ainda queriam as ideias e atividades prontas. Outros fatores que afetaram o desenvolvimento interdisciplinar dos projetos foram a precarização do trabalho docente, o atraso e o parcelamento dos salários dos professores estaduais e a perda de direitos trabalhistas. Esses aviltamentos mobilizaram a classe trabalhadora que se mobilizou em movimento de greve, e durante a greve o trabalho pedagógico sofreu alterações.

## Considerações finais

O PIBID, como política pública de formação de professores, foi primordial para oportunizar essas experiências e fomentar a conscientização dos professores sobre sua responsabilidade social. A interação da universidade com a escola possibilitou uma formação dinâmica e coletiva de professores.

A testagem de estratégias de ensino gerou experiências que oportunizaram diferentes formas de pensar e agir na docência em Educação Física. Ao longo desses quatro anos de PIBID, aprendemos que o diálogo e o trabalho coletivo são formas complexas de trabalhar, demandam tempo e envolvimento de todos e todas, mas produzem efeitos profundos em quem está no processo. Os efeitos profundos desses itinerários de trabalho oportunizaram a aprendizagem de um coletivo de professores que se esforçou para pensar uma educação pública, democrática e de qualidade e contribuir para uma Educação Física mais humana, mais igualitária e mais justa, respeitando a diversidade social que a escola abarca e a historicidade dos sujeitos e processos envolvidos na educação. Esperamos que as políticas de formação de professores valorizem a docência, incentivando constantemente o desenvolvimento profissional e a melhoria das condições de trabalho tanto dos futuros professores como daqueles que atuam nas escolas.

## Referências

AMARAL, R. R. As dispensas nas aulas de educação física do ensino médio e a legitimidade da disciplina em uma escola pública estadual de Gravataí. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2014.

BOSSLE, F. Planejamento de ensino na educação física – Uma contribuição ao coletivo docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 8, p. 31-39, 2002.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, SEF, 1998. 114 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/ CP 009/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31.

DAYRELL, J. **A escola como espaço sociocultural.** 1996. Disponível em: <<https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-esp%C3%A7o-socio-cultural.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GOMES, C.; FELÍCIO, H. M. S. **Caminhos para a docência: O PIBID em foco.** São Leopoldo: Oikos, 2012.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Vozes, 2003.

MIRANDA, S.; AFONSO, C. A. A Educação Física na escola e o desenvolvimento motor. **EDUCERE – Congresso de Educação do PUCPR.** (6.: 2006: Curitiba) 6. Congresso de Educação da PUCPR. Curitiba, 2006. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-085-TC.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2017.

MONTAGNER, M. A.; GARCIA, F. B. T.; COMPIANI, M.; SILVA, F. K. M. Interdisciplinaridade e o local nos percursos de um projeto de pesquisa colaborativa na formação continuada de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 3, p. 230-253, set./dez. 2014.

NOVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAYÃO, D. T. Educação Física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, SC, ano XI, n. 13, nov. 1999.



# Seção I

## **O PIBID e a formação de futuros/as docentes**



# O PIBID e a formação inicial de professores de Educação Física

*Bruna Medina de Quevedo<sup>1</sup>*

*Mauren Lúcia de Araújo Bergmann<sup>2</sup>*

*Vergílio Almeida de Oliveira<sup>3</sup>*

*Jorge Andre Melo Noronha<sup>4</sup>*

*Carmem Maria Silva dos Santos<sup>5</sup>*

*Gabriela Fleck Rodrigues Solari<sup>6</sup>*

## Introdução

A formação na atualidade deve ir além da sistematização dos conteúdos. O âmbito escolar deve oportunizar vivências, conhecimentos das diversas manifestações da cultura corporal do

---

<sup>1</sup> Licenciada em Educação Física pela UNIPAMPA; bolsista do Subprojeto Educação Física PIBID/UNIPAMPA (2014-2015). Contato: brunamedinaq@gmail.com

<sup>2</sup> Graduada em Educação Física ULBRA, especialização e mestrado em Saúde Coletiva pela ULBRA; doutoranda em Ciências do Movimento Humano UFRGS; docente do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, coordenadora do Núcleo de Estudos Pedagógicos Educação Física – NEPEF e coordenadora de área do Subprojeto Educação Física do PIBID/UNIPAMPA 2014/2018. Contato: maurenbergmann@unipampa.edu.br

<sup>3</sup> Acadêmico do curso de Licenciatura em Educação Física UNIPAMPA/Campus Uruguaiana; bolsista do Subprojeto Educação Física PIBID/ UNIPAMPA 2017/2018. Contato: vergilio.oliv@gmail.com

<sup>4</sup> Acadêmico do Curso de Licenciatura em Educação Física/Unipampa; bolsista do Subprojeto Educação Física PIBID/ UNIPAMPA 2017/2018 e integrante do Grupo de Estudos em Educação Física e Esportes 2016/2017. Contato: andrenoronha03@gmail.com

<sup>5</sup> Acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Física/Unipampa; bolsista do Subprojeto Educação Física PIBID/ UNIPAMPA 2014/20182016/2018; integrante do Grupo Movimento e Ambiente – Unipampa Campus Uruguaiana; integrante do Grupo de pesquisa em atividade física e saúde na infância e adolescência da Unipampa – Campus Uruguaiana e integrante do Núcleo de Estudos Pedagógicos Educação Física – NEPEF. Contato: carmemmariasilvadosantos@gmail.com

<sup>6</sup> Acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Física/ Unipampa; integrante do Núcleo de Estudos Pedagógicos Educação Física – NEPEF e bolsista do Subprojeto Educação Física PIBID/ UNIPAMPA. Contato: brgizzlers@gmail.com

movimento, contendo sentido e significado, tornando assim a formação inicial não mais uma formação *para garantir a reprodução social e cultural para a sobrevivência mesma da sociedade* (GÓMEZ; SACRISTÀN, 2000).

Na formação inicial em Educação Física (EF), existem crenças construídas previamente antes da formação, crenças estas que podem ou não ser desconstruídas no decorrer da graduação; é o fator norteador para o caminho a ser seguido na formação, estabelecendo um processo de organização dos saberes que o discente julga serem ou não mais importantes para a sua futura atuação profissional. A reconstrução curricular, pela qual os cursos de Educação Física passaram nos últimos anos, gera discussões e reflexões sobre a necessidade de problematizar e apontar caminhos no sentido da intervenção, porque se reconhece a necessidade de mudanças (OLIVEIRA, 2003).

Durante a formação inicial, a principal oportunidade de vivenciar o contexto escolar ocorre no início dos estágios curriculares. Embora haja componentes curriculares durante o decorrer dos semestres que possibilitam um contato com a escola, ainda pode ser considerado insuficiente, levando em consideração que diversas situações que ocorrem no dia a dia das escolas por vezes sequer são discutidas na Universidade.

De acordo com Paim e Nodari (2012), a Educação Física está na escola porque possui um saber específico, que é a cultura corporal do movimento. Como componente curricular da escola, a Educação Física vem sofrendo mudanças com o passar das décadas, porém ainda há inúmeros resquícios de tradicionalismo, cultura estabelecida com o passar dos anos, nas atitudes e aplicações dos conteúdos. Portanto Guimarães (2004) aponta que é preciso identificar os saberes estruturados no currículo e as práticas formativas desenvolvidas ao longo do curso para revelar a identidade profissional que se almeja construir.

A formação profissional passa pela formação de um cidadão humano e visa fornecer conhecimentos para a discussão do corpo e suas múltiplas dimensões. Por isso é importante que, du-

rante a formação inicial, os futuros professores construam o conhecimento pedagógico dos conteúdos, que saibam a importância e a relação de cada um dos conteúdos da formação. Palma (2001) salienta que essa área do conhecimento historicamente tem se fixado, quase de modo exclusivo, na técnica, no saber-fazer e no saber-ensinar, enquanto o “[...] aprender a aprender ficou sem espaço”.

Embora os conteúdos e objetivos gerais de aprendizado possam ser os mesmos ou semelhantes, as diferenças individuais e diferenças ambientais relacionadas às escolas, sejam relativas à estrutura física, sejam relativas ao contexto sociocultural, exigem que as alternativas e caminhos percorridos pelos docentes para atingir os objetivos sejam diferentes. Isso exige do docente uma compreensão ampliada da realidade na qual está inserido e capacidade de adaptar e reinventar constantemente suas práticas docentes. Nesse sentido, há uma grande distância entre o contexto escolar e o professor em formação. A compreensão ampliada da realidade e a capacidade de adaptar e reinventar as práticas só são possíveis com a experiência, com a permanência prolongada com o contexto escolar. É possível que uma formação de qualidade aconteça com pouco contato com o contexto de atuação profissional? Entendemos que, quanto maior for o contato do professor em formação inicial com o contexto escolar, mais qualidade terá essa importante etapa de formação. A favor da formação de qualidade, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID oferece essa articulação da universidade com a escola, criando oportunidades de construção de conhecimento enquanto proporciona o encontro e a integração de colegas de diferentes etapas de formação dentro da graduação, o compartilhamento de experiências entre professores em formação e professores experientes e a apreensão da realidade escolar de maneira crítica. Segundo Gatti e colaboradores (2011, p. 5):

O PIBID é formação inicial para os alunos das Licenciaturas; é, também, formação continuada para os professores das escolas públicas e para os professores das instituições de ensino superior participantes, abrindo-lhes amplas oportunidades de estudos, pesquisa e extensão. A ação dos licenciandos

e de seus orientadores têm o potencial de elevar a qualidade do trabalho nas escolas públicas e nas instituições formadoras.

Através da interação com o contexto escolar, do planejamento e desenvolvimento coletivo de ações nas escolas, o bolsista tem a oportunidade de pensar sobre o fazer docente, além de adquirir experiências de um futuro educador pesquisador. Ao ser inserido no ambiente escolar com o PIBID, há possibilidades de trabalhar de forma mais intensa, relacionar e compreender determinado cotidiano e as diversas situações existentes naquele contexto, em consequência agregando maior experiência na condição de um futuro professor.

Considerando a necessidade de valorização da docência como profissão fundamental para a transformação social, o PIBID apresenta-se como política pública essencial, pois incentiva a qualificação da formação de professores, oportunizando a participação e o desenvolvimento de experiências tecnológicas, metodológicas e de caráter inovador e interdisciplinar, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública (BRASIL, 2014).

A aprendizagem da docência é delicada na contemporaneidade; requer conhecimento pedagógico, requer uma visão ampliada sobre aspectos culturais e, especialmente, uma visão crítica em relação à sociedade, onde conhecimento não deve ser transmitido ao discente e sim construído mutuamente com os demais colegas, com intencionalidade de formar um cidadão com pensamento crítico capaz de conviver em coletividade e ser sujeito da sua história. A esse respeito Freire (1996) afirma:

A educação constitui-se em um ato coletivo, solidário, uma troca de experiências, em que cada envolvido discute suas ideias e concepções. A dialogicidade constitui-se no princípio fundamental da relação entre educador e educando. O que importa é que os professores e os alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1996, p. 96).

As ações desenvolvidas pelo Subprojeto Educação Física desde 2014 englobam estudos coletivos de referenciais teóricos da docência em EF, investigação dos contextos escolares e dos atores que dele fazem parte, mapeamento do patrimônio cultural

corporal, aproximação entre bolsistas ID e estudantes das escolas, observações das rotinas escolares, planejamentos coletivos de atividades culturais da escola, proposição de projetos institucionais para a promoção e valorização da Educação Física, seminários de formação para professores e participação em ações que envolvem as escolas públicas da cidade (feiras, eventos escolares). As ações possibilitam a experiência de maneira direta com a realidade escolar, oportunizando diálogos e reflexões que permitem a compreensão da cultura escolar, a construção permanente da identidade docente dos envolvidos, a reflexão da prática e na prática docente e a importância do trabalho coletivo à medida que aproxima professores da rede pública com experiência docente dos estudantes de graduação em processo de formação, para que juntos elaborem propostas inovadoras para a Educação Física no Ensino Básico.

Nesse processo, algumas concepções são afetadas a partir do diálogo nas reuniões, da interação entre bolsista/escola, dos modos de pensar e agir, contribuindo para uma formação crítico-reflexiva tanto dos bolsistas como dos professores da rede pública de ensino e das coordenadoras de área participantes do programa, provocando, além da formação inicial, a formação continuada dos docentes da Educação Básica e das IES.

Com essa articulação os indivíduos passam a pensar a ação; o fazer passa a possuir sentido e significado, questionando a própria prática, com o intuito de quebrar paradigmas, ressignificando a forma de conceber e interagir no âmbito escolar como docente, inovando as práticas didático-pedagógicas, problematizando a formação na escola, buscando elementos transformadores da realidade, considerando um movimento permanente de saberes e culturas.

Assim, este capítulo tem como objetivo apresentar a percepção dos licenciandos envolvidos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do Subprojeto Educação Física, da Universidade Federal Pampa, no que se refere às experiências de interação com o contexto escolar e às contribuições para a formação docente.

## **Caminhos metodológicos**

Foi realizado um estudo qualitativo descritivo com oito bolsistas estudantes de Licenciatura em Educação Física da UNIPAMPA. Os bolsistas são provenientes de diferentes tempos de formação, de semestres iniciais e semestres finais da graduação; todos eles são de Uruguaiana; dos oito entrevistados foram quatro mulheres e quatro homens. Os participantes que aceitaram colaborar com o estudo receberam os termos de consentimento. A coleta de informações aconteceu através de entrevistas individuais e observação participante nas reuniões do grupo. As entrevistas foram realizadas individualmente, utilizando-se um gravador, objetivando investigar o contexto das situações comuns do ambiente, do local a partir da perspectiva de quem participa das reuniões e práticas a campo do grupo. As entrevistas tiveram em média 8 minutos de duração e, posteriormente, foram transcritas e devolvidas aos acadêmicos, que fizeram as devidas observações sobre as informações coletadas, o que permitiu que os dados tivessem uma validação interna das informações.

Foi feita a análise das entrevistas; as informações foram agrupadas em blocos temáticos de significados, que resultaram em categorias que serão apresentadas a seguir.

## **Resultados e discussão**

### **Formação inicial construída dentro da profissão**

A educação é um dos pilares de maior importância para a formação de uma sociedade equilibrada e justa. Tendo as instituições de Ensino Superior a responsabilidade de formar educadores, recai sobre tais instituições e, especialmente sobre os cursos de Licenciatura, o compromisso de preparar de modo adequado os seus alunos para que, ao se graduarem, possam desempenhar seus papéis de educadores de forma consciente, no sentido de contribuir para a formação de indivíduos que participem ativamente de sua sociedade (NEVES, 2012).

Nesse sentido, cabe aos cursos de graduação oferecerem aos alunos uma educação que vise, além da formação intelectual, também à sua formação como cidadão. Portanto é necessária a articulação entre teoria e prática, as quais permitam uma atuação profissional orientada e refletida, que possibilitem o desenvolvimento de habilidades essenciais que lhes serão exigidas ao atuarem como docentes. Cunha (2011, p. 81) relata que “os atuais professores se inspiram nas práticas vividas quando decidem como ensinar”. Nesse sentido, é fundamental que as instituições formadoras sejam exemplos de seus discursos.

Essa relação pode ser percebida na fala do bolsista:

*Além da questão de muito conhecimento profissional, participar do PIBID me trouxe muitas realizações pessoais, as quais me tornaram uma pessoa com um olhar diferente para a educação sempre em busca do melhor, não só para a EF, mas para toda a educação envolvida. Várias rodas de conversas, eventos com grandes profissionais da área que nos instigam quanto ao conhecimento, estudos apresentados, discussões nas reuniões semanais, as próprias questões escolares, todas as experiências foram de extrema relevância no tempo em que permaneci no PIBID (Bolsista E em entrevista de 13/10/2016).*

Pesquisas sobre histórias de vida de professores apontam que os anos iniciais da carreira docente são os mais difíceis (GONÇALVES, 1992; MORENO, 1998; LIVIO, 1998; PERES, 1998). Ao se inserir no mercado de trabalho, há insegurança por parte dos recém-formados pelo fato de haver lacunas na formação, as quais trazem insegurança ao docente; as condições de trabalho e a dificuldade de se expressar em público são alguns dos fatores agravantes nesse sentido. Assim podemos pensar que as práticas vivenciadas na vida escolar influenciam de certa forma as escolhas dos professores.

Com relação à formação inicial, a teoria e a prática associadas podem trazer uma formação mais sólida e inovadora. Já é consenso o reconhecimento de que a formação de professores é importante para uma educação de qualidade (GATTI et al., 2011), e o Brasil tem investido em políticas que contribuem para a melhoria da formação dos professores, como, por exemplo, o PIBID.

O reconhecimento de que o PIBID oportuniza experiências durante a graduação que podem minimizar o “choque” de realidade no início de suas carreiras docentes pode ser observado na fala da bolsista P:

*A experiência que adquirimos enquanto não estamos inseridos no mercado de trabalho real já dá a oportunidade de estar participando ali universidade, foi muito válida a experiência. De poder estar lá presente na escola sem ter se formado ainda. Conhecer a realidade da escola, porque quando se está estudando temos uma visão e quando estamos inseridos na realidade da escola é totalmente diferente (Bolsista P em entrevista de 06/10/2016).*

Participar do programa de iniciação à docência parece ser uma experiência que faz os alunos crescerem como pessoas e como acadêmicos em formação, tanto para a vida profissional como para a pessoal. Podemos observar na fala dos bolsistas:

*Acredito que, durante toda minha formação, o que mais ajudou no crescimento pessoal e profissional foi o PIBID. As discussões em grupos, tomadas de decisão em conjunto e as discussões sobre a EF escolar são o que fomentam minha vontade de ser um professor melhor. Organizar um evento sobre EF, planejar e executar uma oficina de formação para professores da rede básica, ter experiência com a escrita através de submissão de relatos para eventos e, o mais importante, a experiência como professor de uma turma (Bolsista H em entrevista de 15/10/2016).*

*Amadurecimento quanto acadêmica e futura profissional de EF, aprendizado quanto organização, planejamento, o trabalho em equipe que com certeza fortalece o nosso trabalho de formiguinha na educação básica. Como disse, crescimento pessoal e profissional, amadurecimento como discente, segurança e inquietude nas questões da escola (Bolsista D em entrevista de 28/09/2016).*

Considerando as falas, trazemos uma afirmação de Nóvoa:

[...] não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais; a forma como cada um vive a profissão de professor é tão mais importante do que as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite; os professores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores (NÓVOA, 1995, p. 33).

Dessa forma, parece fundamental que os licenciandos possam lançar mão de forma consciente dos conhecimentos teóricos adquiridos durante a participação no programa de iniciação à docência a fim de vivenciar na prática – mesmo que seja essa prática uma pequena amostra da realidade – as experiências que contribuirão para a formação docente desses alunos. Essa relação pode ser observada na fala do bolsista G:

*Conhecimento do contexto em que seremos inseridos futuramente, diferentes possibilidades de aplicação da Educação Física na escola, possibilidades que não víamos enquanto acadêmicos, reflexão sobre as práticas bem mais que nas cadeiras que temos na graduação, mas como professores pela prática que temos com o PIBID (Bolsista G em entrevista de 28/09/2016).*

O programa, muitas vezes, é o primeiro contato mais profundo do acadêmico com a prática do professor, seja participando de ações nas escolas, reflexões, debates sobre a própria realidade escolar, e possibilita experiências além das que os estágios proporcionam, pois os estágios possuem uma duração pré-determinada, que se encerra com o findar do semestre. Como podemos observar nas afirmações dos bolsistas F e C:

*O PIBID foi o primeiro contato que eu tive com a prática do professor, participando de ações nas escolas reflexões e debates sobre a realidade escolar. Aprendi muito sobre a Educação Física na sociedade, qual a importância que ela tem e por que hoje ela é tão desvalorizada, e formas de mudar essa realidade (Bolsista F em entrevista de 16/10/2016).*

*Quando me inseri no grupo nos responsabilizamos por uma turma, então o que eu compreendia por planejamento, didática e forma de atuação é bem diferente do que encontramos no estágio, por exemplo, quando eu me deparei com o estágio eu fico responsável apenas por uma turma e quando eu me deparei com o PIBID eu fiquei responsável, e não apenas com uma turma que eu trabalho, mas sim com o contexto escolar, envolve a direção, coordenação. Então eu acredito que no PIBID eu pude perceber isto que não sou só eu e a turma, mas sim eu e a escola (Bolsista C em entrevista de 28/09/16).*

Além disso, o PIBID parece permitir aos bolsistas o estudo aprofundado do contexto escolar, além de um envolvimento mai-

or com a comunidade escolar. Isso pode ser percebido através da fala do bolsista I em entrevista realizada em 15/10/2016:

*Realizamos estudos de investigação do contexto educacional em diferentes aspectos, ministramos oficinas de formação para os professores de Educação Física do município, participamos da construção do planejamento para o ano letivo da disciplina de Educação Física em uma das escolas participantes, ministramos aulas, entre diversas outras coisas (Bolsista I em entrevista de 15/10/2016).*

Com a inserção do PIBID na escola, os bolsistas B, D e I relataram ter tido a oportunidade de realizar um planejamento coletivo anual das turmas de Educação Física de uma das escolas, com discussões sobre didática, além de estudos que antecedem o contato com a escola, que, segundo eles, lhes permitem ter uma visão muito mais ampla de Educação Física, como podemos perceber nas seguintes falas:

*Podemos montar todo um planejamento, primeiramente observações, depois um planejamento de um projeto sobre todos os conteúdos a serem trabalhados na educação física escolar, todo um cronograma; a partir disso se dividiu em turmas e foi para a escola trabalhar esse cronograma (Bolsista B em entrevista de 28/09/2016).*

*Trato com os alunos, funcionamento da escola que é o ambiente onde a gente vai trabalhar, elaboração de aula, organização de planejamento. A própria avaliação dos alunos, a maneira que tu tens que levar em consideração o contexto todo dos alunos para avaliar ele. As oficinas de formação que foram o primeiro contato que tivemos com a escola, a apresentação o projeto na escola onde tivemos contato com os professores da escola, com a grande maioria deles. As aulas onde os bolsistas eram responsáveis por administrar (Bolsista D em entrevista de 28/09/2016).*

*Os mais diversos possíveis. Realizamos estudos de investigação do contexto educacional em diferentes aspectos, ministramos oficinas de formação para os professores de Educação Física do município, participamos da construção do planejamento para o ano letivo da disciplina de Educação Física em uma das escolas participantes, ministramos aulas, entre diversas outras coisas (Bolsista I em entrevista de 15/10/2016).*

O trabalho em equipe no PIBID parece fortalecer o trabalho da Educação Física na Educação Básica. De acordo com as

respostas dos bolsistas, o programa parece oportunizar o reconhecimento do contexto escolar de uma maneira mais profunda, de um modo transformador, modo que permita a criação de espaços favoráveis à aprendizagem. Podemos observar na afirmação do bolsista E:

*Mudou minha visão sobre a Educação Física escolar, percebendo a realidade a qual a mesma está inserida, e principalmente a dificuldade em mudar essa realidade, e o quanto os professores se acomodam muitas vezes. Isso já observamos nos estágios, mas podemos ver mais de perto isso tudo com o PIBID. Serviu como aprimoramento dentro da formação docente, e acredito que uma grande oportunidade para todos que fazem e fizeram parte em poder conhecer e aprimorar seus conceitos e visão sobre escola e Educação Física (Bolsista E em entrevista de 13/10/2016).*

De acordo com Vasconcellos (2001, p. 41): “Todo o trabalho em sala de aula que fazemos com o conhecimento, tanto em termos de forma quanto de conteúdo, deve estar vinculado a essa finalidade maior da escola, que é o compromisso com a humanização”.

A relação com o outro destaca-se na relação que os bolsistas têm com seus alunos, um laço de carinho, amizade, respeito, companheirismo. Arroyo (2010, p. 163) enfatiza que “o conhecimento, os valores e as competências se aprendem no intercâmbio humano”. Os professores são os exemplos para seus alunos, tidos como alguém para seguir. “Acreditamos numa formação que considere o professor ator ativo de suas práticas pedagógicas e que em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais” (NUNES, 2001, p. 27).

Nesse sentido, o PIBID, na visão dos participantes desse estudo, constitui-se numa oportunidade de aprofundamento do vínculo entre os participantes, que se beneficiam da convivência para aprimorar os conhecimentos da docência, além de oportunizar um tempo de testagem de diferentes abordagens de ensino pela característica temporal do programa, que é diferente dos outros tempos curriculares de contato com a escola.

## **Experiências significativas que contribuíram para a formação docente**

Na análise dos dados coletados nas entrevistas, foi possível evidenciar alguns pontos-chave que contribuíram favoravelmente para a formação acadêmica dos sujeitos do estudo. A experiência mais citada pelos participantes foi relativa ao tempo de intervenção com uma turma na escola, estando à frente de uma turma, sendo responsável por ela durante quatro meses e exercitando a docência compartilhada com as supervisoras.

Destacando os saberes necessários à prática docente na visão de Tardif (2002), podemos analisar a importância do contato dos alunos do PIBID com a realidade escolar para o aperfeiçoamento do processo de formação:

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc. (p. 11).

De acordo com os participantes, o período de intervenção foi uma das ações mais significativas, pois possibilitou um envolvimento regular e frequente com os estudantes, vivenciando o planejamento coletivo realizado no início do ano letivo, conhecendo as rotinas pedagógicas da docência e o ser e sentir-se professor. Como pode ser observado nas falas dos bolsistas B, C, D, E, G e H:

*Poder ter a minha turma, assumir uma turma que ao decorrer de dois trimestres foi só minha e de mais ninguém* (Bolsista B em entrevista de 28/09/2016).

*Atuar como docente da turma, que é eu ficar responsável durante o ano por uma turma durante um ano e durante este ano eu desenvolver o trabalho que foi planejado no início do ano* (Bolsista C em entrevista de 29/09/2016).

*As aulas, prática diária de contato direto com a turma sendo responsável por eles* (Bolsista D em entrevista de 28/09/2016).

*Eu poderia dizer que todas, desde a leitura e debates sobre artigos e textos nas reuniões, as observações, mas sem dúvida a inserção como professores assumindo uma turma de ensino médio dentro da escola, ali sim pude perceber o que é e como é ser professor (Bolsista E em entrevista de 13/10/2016).*

*Ser responsável por uma turma, atuar como professor (Bolsista G em entrevista de 28/09/2016).*

*Organizar um evento sobre Educação Física, planejar e executar uma oficina de formação para professores da rede básica, ter experiência com a escrita através de submissão de relatos para eventos e, o mais importante, a experiência como professor de uma turma (Bolsista H 15/10/2016).*

Considerando as diversas possibilidades relatadas nas experiências dos participantes do PIBID, torna-se possível considerar o programa como um terceiro tempo de formação inicial, pois, além de aproximar os bolsistas da realidade escolar, permite aprofundar as relações e os vínculos através de oportunidades que só são possíveis em função do estreitamento de vínculos com supervisores e estudantes, que só ocorre pela característica temporal do programa.

Nóvoa (2003) nos faz refletir sobre as vivências escolares, quando infere que a Universidade tem um papel fundamental na formação de professores ao proporcionar conhecimento através da experiência e da reflexão da experiência, com regras e métodos próprios.

Conforme Melo (2006, p. 189), é importante assimilar a necessidade de sistematização dos seus conteúdos para possibilitar uma aprendizagem mais ampla e plural, pois os alunos não se apropriam de um conhecimento específico em uma única aula, uma vez que a aprendizagem é um processo gradativo.

Para Fernandes (2009), estamos diante de lacunas entre pressupostos teóricos e práticos pedagógicos dentro das escolas. Nesse contexto, as possibilidades de transformação dessa realidade, destaca-se a ideia de programas de incentivo à qualidade da formação docente, como o PIBID.

## **O trabalho coletivo e as discussões sobre o planejamento das ações a serem desenvolvidas**

De acordo com Freire (1996, p. 23), “não há docência sem discência; as duas se explicam, e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”.

Essa afirmação destaca a importância que os participantes desse estudo deram ao trabalho coletivo, que ganhou destaque dentro das características de trabalho do grupo. O trabalho em grupo pode favorecer a aprendizagem de ambas as partes, tanto de quem participa como ouvinte das ações quanto de quem as ministra, havendo uma interligação de saberes, motivando ainda mais os bolsistas a ser professores, pois ensinam os estudantes e também aprendem com eles.

*As apresentações do projeto nas escolas, a possibilidade de contato com os professores das escolas, as buscas de embasamento na literatura, as discussões nas reuniões onde podemos visualizar diversas opiniões e respeitá-las (Bolsistas D, F, H, I).*

Foram as contribuições que, segundo os bolsistas, ajudaram na preparação para a realidade profissional, mudando entendimentos sobre a Educação Física Escolar. É possível perceber esses aspectos na fala do bolsista B:

*Porque temos uma percepção muito rasa, pequena do que é ser professor na escola, e com o PIBID eu vi que é completamente diferente. As experiências mais significativas, acho que foi agora no último trimestre, no qual no início do ano participamos como ativos. E ser responsável por uma turma é completamente diferente do que tu ir lá e dar o estágio por exemplo e depois sumir, vivenciamos os problemas da turma, conversávamos com os alunos, tu se aproximava mais deles (Bolsista B em entrevista de 28/09/2016).*

O amadurecimento, a forma de encarar a realidade e as dificuldades do professor dentro da escola, o que é e como é ser professor parecem fazer com que o PIBID contribua não apenas para crescimento profissional dos acadêmicos, mas também pessoal.

Como pode ser visto na fala do bolsista H em entrevista realizada no dia 15/10/2016:

*Aprendi a ser mais paciente com os alunos e professores da rede e ter uma nova percepção da educação enquanto professor e aluno da graduação. Enquanto aluno da graduação, posso afirmar que, se não fizesse parte do PIBID, não teria a metade da carga teórica que pos-suo hoje, visto que grande parte do que sei não aprendi em aula, mas sim no PIBID. Além de ter adquirido valores como: coleguismo, a importância do trabalho em equipe, compaixão e até mesmo cora-gem (Bolsista H em entrevista de 15/10/2016).*

Como coloca Sanchotene (2007), os saberes utilizados pelos professores nas aulas de Educação Física não têm relação apenas com sua formação acadêmica, mas também com experiências vividas em todas as dimensões, desde a escolarização, passando pelas vivências esportivas e chegando à formação inicial, continuada, e na própria prática escolar, constituindo-se um saber de caráter plural.

Assim, há a necessidade do acadêmico licenciando vivenciar desde o início da graduação a estruturação escolar, para que, ao chegar aos estágios supervisionados, não chegue com pouco embasamento teórico, prático e sociopolítico, pois a Educação Física é a vertente pedagógica da cultura corporal do movimento, ou seja, é um campo de estudo onde o movimento corporal é percebido como local de encontro, ponto de interações permanentes entre o cultural, social e biológico, tanto no plano das práticas como no das representações.

Portanto a prática docente na EFI está além da reprodução de técnicas e gestos, está além do largobol (DARIDO, 2012); nesse sentido o PIBID prepara seus bolsistas para que sejam críticos, reflexivos, que pensem em suas práticas, sendo um programa fundamental para a formação de professores que a Universidade oportuniza aos licenciandos.

### **Reconhecendo a diversidade na docência compartilhada**

Na sociedade em que vivemos nos dias atuais, o trabalho em grupo é necessário e imprescindível. Não apenas no domínio

profissional, mas também no campo social. Esse espírito de coletividade deve ser desenvolvido na escola. Através do trabalho em grupo os alunos exercitam uma série de habilidades e deparam-se com diferentes percepções. Esse momento de socialização, interação e de trocas entre os indivíduos favorece o processo de ensino-aprendizagem (LIBÂNEO, 2001; JODELET, 2001).

Quando questionados sobre as oportunidades e dificuldades ocasionadas pelo PIBID, observei que os entrevistados utilizaram esse questionamento para comentar sobre a diversidade do grupo, não apontando grandes dificuldades, mas relatando que, ao trabalhar em grupo, percebem outras formas de pensar, visões dos colegas que acabam contribuindo para o crescimento discente. Isso pode ser observado na fala do bolsista H:

*Creio que a oportunidade foi dada quando fui selecionado para participar do grupo; a partir disso, tudo envolve o conjunto, e disso tenho a plena concepção de que todos estão unidos em prol de um objetivo: uma educação melhor e de qualidade para os alunos. Toda reunião, evento ou debate é uma oportunidade para podermos crescer enquanto professores em formação, e as dificuldades sempre aparecerão; se não houvesse opiniões diferentes das nossas, não estaríamos no lugar certo (Bolsista H em entrevista de 15/10/2016).*

Esse mesmo aspecto pode ser percebido nas dificuldades apontadas pelos bolsistas D, C e G: dificuldade de expor as ideias, gerando debates infundáveis, que, por vezes, não se findam em uma reunião, não vencendo a pauta dessa, deixando pontos pendentes para as reuniões subsequentes. Essas dificuldades são apontadas de uma forma positiva pelo fato de que essas vivências trazem maturidade ao processo de ensino dos discentes.

*Dificuldades sim. Dificuldade de contato direto durante a reunião e de explicar as ideias gera muito debate e polêmicas, as pautas da reunião acabam se perdendo em meio ao debate e nunca são vencidas, geram mais pautas e o grupo nunca acaba terminando um assunto que se iniciou e isso atrapalha muito, porque ficam muitos pontos pendentes. Oportunidades, claro! O aprendizado com o colega do lado, a vivência no grupo te faz crescer muito em todas as perspectivas (Bolsista D em entrevista de 28/09/2016).*

*Sim bastante, porque às vezes tu não vês o envolvimento que grande parte do grupo tem em alguns isso desestimula na maioria das vezes (Bolsista C em entrevista de 29/09/2016).*

*Dificuldade, porque nem todo mundo pensa igual, não que tenham que pensar igual, mas que aceitem a opinião ou pelo menos aceitar e respeitar a opinião do outro e ajudar naquele trabalho que será proposto, mas ainda assim temos benefícios nisso. Também aprendemos a partir do que o outro pensa, possibilidades que talvez tu vejas e ele não ou que ele veja e tu não (Bolsista G em entrevista de 29/09/2016).*

Bonals (2003) provoca a discussão acerca da importância do trabalho em grupos, trazendo significativas contribuições:

O trabalho em grupo, em determinadas condições, incrementa a qualidade das aprendizagens e favorece a aquisição de conhecimentos de alunos e alunas através da interação entre eles. Somente por essa razão estaria justificada sua utilização de maneira sistemática nas salas de aula. Não podemos desconsiderar as enormes possibilidades surgidas pela interação entre eles (BONALS, 2003, p. 13).

Essa troca de experiências que há no trabalho em grupo é importante para que todos possam expressar suas habilidades e, conseqüentemente, todos tenham um papel fundamental no desenvolvimento das atividades. Assim, as inabilidades de um colega são supridas pelas aptidões dos outros colegas. O discente que tem a oportunidade de ingressar no PIBID tem muito que arrecadar de conhecimento para si; é uma troca de conhecimento com ricas experiências benéficas.

Creio que a oportunidade é dada quando o bolsista é selecionado para participar do grupo. A partir disso, tudo envolve o conjunto, e todos estão unidos em prol de um objetivo: uma educação melhor e de qualidade para os alunos. Toda reunião, evento ou debate é uma oportunidade para podermos crescer enquanto professores em formação; as dificuldades sempre aparecerão. Se não houvesse opiniões diferentes das nossas, não estaríamos no lugar certo.

## Concepções de teoria e prática

A prática é construída e estruturada socialmente. Nesse sentido de entender o distanciamento entre teoria e prática na entrevista, uma das questões mais pertinentes enquanto acadêmicos é a concepção de teoria e prática sempre muito discutida na graduação, nas reuniões e atuações do PIBID. Conforme Demo (1990, p. 52), dentro de um contexto pedagógico é importante que teoria e prática caminhem juntas no sentido de um enriquecimento do trabalho. “Se a pesquisa é a razão do ensino, vale o reverso: o ensino é a razão da pesquisa.”

A teoria surge através de inquietações e buscas de respostas que venham da prática. “A pesquisa, então, não se realiza numa estratosfera situada acima da esfera de atividades comuns e correntes do ser humano, sofrendo assim as injunções típicas dessas atividades” (LÜDKE, 1986, p. 2). Contudo, nota-se que há um distanciamento entre teoria e prática, por vezes pelo fato de a prática docente basear-se em modelos pedagógicos construídos ao longo de suas experiências enquanto alunos, os quais ainda retratam muitas práticas tradicionais.

Segundo Ferreira (1992), as formulações teóricas sucumbem ao confronto com a prática em função do pesquisador encontrar-se distanciado da realidade. Não existe uma sem a outra, porém ela se faz muito presente em alguns currículos da graduação, no entanto presente na prática pedagógica de muitos professores. Para Demo (1990), “não se pode realizar prática criativa sem retorno constante à teoria, bem como não se pode fecundar a teoria sem confronto com a prática” (p. 27).

Apresentamos a seguir alguns dizeres que elucidam essa construção pelas falas dos bolsistas D e G:

*A teoria tem que ser inserida na prática da mesma forma como a prática tem que ser transcrita na teoria. A teoria complementar a prática e vice-versa para o aprendizado se dar de forma integral (Bolsista D em entrevista de 28/09/2016).*

*Teoria junto à prática é mais fácil de aprender, porque não teria sentido fazer uma prática sem ter uma teoria, por que fazer, para que*

*fazer, ter a prática enquanto temos a teoria na faculdade e ir para a prática nós entendemos mais e nem sempre a prática é o que a teoria te diz e a partir disso tu podes construir uma experiência em cima disso* (Bolsista G em entrevista de 28/09/2016).

A Educação Física (EF) por muito tempo era vista como uma disciplina que tratava somente do “corpo físico”, que, de acordo com a história, era usada para disciplinar as pessoas, formar homens fortes para lutar pela pátria e mulheres saudáveis para gerar filhos saudáveis. Só depois de algum tempo foi vista como uma disciplina que entendia o homem como um todo. Entretanto os avanços teóricos demoram a refletir na prática, e ainda temos uma cultura de uma Educação Física extremamente procedimental. É importante destacar que, quando falo “teoria”, não significa levar os alunos para uma sala, todos sentados um atrás do outro, não!

A teoria pode e deve ser trabalhada na prática, abordando conceitos, história, regras das modalidades trabalhadas, fazendo ligações com os temas transversais, mídia, saúde, entre outros, também contextualizando os procedimentos de aula e incentivando a adoção de atitudes frente ao conhecimento abordado em aula. Essa relação é extremamente importante para a formação docente, para que os acadêmicos e futuros professores entendam que o corpo é um só, que não existe separar o corpo da mente, e para que não reproduzam o que vem acontecendo na maioria das práticas pedagógicas, em que é priorizado apenas o saber fazer (DARRIDO, 2012), muitas vezes sem entendimento do porquê fazer e para que serve o que eu estou fazendo. Podemos observar isso na fala do participante H:

*Devem andar juntas o tempo inteiro, de forma que uma complete a outra. Uma aula do fazer por fazer não acrescenta nada na formação dos alunos, isso eles fazem em casa ou não; uma aula dentro do ambiente escolar deve ter um caráter didático e com bagagem teórica. Do mesmo modo que não podemos perder a especificidade da nossa área com aulas somente teóricas* (Bolsista H em entrevista de 15/10/2016).

Assim, na Educação Física, as possibilidades que temos disponíveis para atenuar o afastamento entre teoria e prática da

formação curricular referem-se à adoção de um modelo curricular em que a prática de ensino não compareça apenas no final da formação; pelo contrário, que se estimule a prática desde a formação inicial. Mas é preciso esclarecer que essa prática deve ser acompanhada de perto por um supervisor que possa contribuir para a reflexão na ação (DARIDO, 1995).

Nesse contexto, o PIBID enquanto projeto encaixa-se perfeitamente na fala de Darido, pois quem faz parte do projeto tem essa possibilidade de diminuir o afastamento entre a teoria e a prática pelo fato de que os bolsistas possuem vivências maiores nas escolas do que os graduandos que não participam do projeto. No decorrer da graduação, podemos notar que fazer parte do PIBID acrescenta muito na formação docente, porque, ao finalizar o curso de Licenciatura em Educação Física, os alunos têm um pensamento diferenciado em relação à teoria e à prática, ao papel do professor na escola, ao papel da Educação Física na escola.

### **Contribuições do PIBID para a formação docente**

O PIBID possibilita ao licenciando uma formação mais sólida ao inserir esse no cotidiano escolar para que possa aprender a agir diante das mais diversas situações. O programa também possibilita que o professor da rede pública participe de oficinas de formação, projetos juntamente com os bolsistas, alterando a rotina escolar. Os professores da IES participam mais da rotina das escolas, estreitando ainda mais essa relação entre professor e Universidade.

O desafio é, portanto, aproximar o professor da academia, sendo que uma das formas de fazer isso é incentivá-lo a pesquisar, dando-lhe condições efetivas para tal empreendimento, para que suas práticas possam ser revertidas em objetos significativos de aprendizagem. Há o pressuposto aqui de que o professor, perdendo sua identidade de pesquisador, perde-se enquanto profissional da educação. O PIBID, ao contar com professores supervisores nas escolas, possibilita que esse fosso entre professor e IES fique bem mais raso e estreito pela criação de um espaço mais efetivo de diálogo direto entre essas duas esferas educacionais (SOCZEK, 2011, p. 3).

O projeto contribui muito para a formação docente, oportuniza uma aquisição imensurável de experiências práticas, além dos conhecimentos prévios que se tem. Conforme Neitzel (2013), o programa de formação em questão contribui para a qualificação tanto dos professores universitários como da Educação Básica, dos licenciandos, assim como provoca um impacto importante nos cursos de Licenciatura.

O PIBID possibilita olhar a Educação Física sob um outro ponto de vista, que os estágios não oportunizam aos graduandos no decorrer da formação docente, como citam os bolsistas C e H:

*O PIBID me oportuniza muito a prática dos meus conhecimentos que eu tenho absorvido durante a minha formação, não que os estágios não me proporcionem isso, mas é que é outra visão, é outro ambiente e fazemos estudos relacionados à docência, e no estágio eu simplesmente vou lá, faço a minha prática, dou tchau pra turma e volto na outra semana, e no PIBID eu fico todos os dias envolvido (Bolsista C em entrevista de 29/09/2016).*

*Creio que o PIBID me fez ver a EF e a profissão de uma forma totalmente diferente de quando era somente um aluno de graduação. Várias questões que me faziam refletir durante a graduação foram respondidas quando entrei no PIBID; é uma forma nova e mais ampla de ver todo o ambiente pedagógico que nos cerca (Bolsista H em entrevista de 15/10/2016).*

As oportunidades de estudo, de contato com os conteúdos, contato com a área, essa ampliação da visão sobre a Educação Física acaba fornecendo uma bagagem para quando sair da formação estar mais preparado para lidar com a realidade. As trocas de experiência que se têm dentro do projeto são enriquecedoras; nesse sentido, o PIBID nos faz refletir sobre as práticas, nos faz pensar no verdadeiro significado de ser um educador, um professor de Educação Física.

Soczek (2011) afirma que a inovação do PIBID reside na possibilidade de, além das disciplinas de estágio, fornecer um tempo de reflexão sobre a assunção efetiva das responsabilidades de sua condição de professor, contribuindo para a melhoria da prática profissional por meio da pesquisa na escola.

Todas as experiências, formações, reuniões fazem com que os acadêmicos amadureçam seus olhares sobre a realidade da Educação Física Escolar, pois esse seja talvez o fator mais importante no processo de aprendizagem enquanto acadêmicos: vivenciar na prática, ser inserido no meio, conhecer os espaços, a escola, professores, supervisores, toda a gestão escolar. Esse conhecimento da realidade é de suma importância, e esse é o principal diferencial do PIBID para os estágios. É possível perceber esses aspectos nas falas dos bolsistas B, E e F:

*Muito. Porque eu sempre quis participar do PIBID, porém consegui vaga no final da graduação e, mesmo assim sendo no último ano, ele me possibilitou olhar a Educação Física Escolar de um outro ponto de vista que os estágios não oportunizavam; pra mim o PIBID foi muito importante na minha formação (Bolsista B em entrevista de 28/09/2016).*

*Sim acredito! A Educação Física passa por um momento delicado e há algum tempo parece piorar, então através das reuniões com todo aquele pesado conteúdo (a teoria) e posteriormente a prática, nos faz refletir aonde queremos chegar, em que tipo de professor queremos nos transformar e isso acaba nos ajudando toda vez que planejamos nossas aulas. O que meus alunos irão realmente aprender nessa aula? Será que isso contribui na realidade vivida por eles? E ainda, quais atitudes eu transmito a eles? São alguns dos pontos que visualizo quando penso na aula a se realizar, e sim isso ficou em mim, isso é PIBID (Bolsista E em entrevista de 13/10/2016).*

*Sim. A partir da participação no programa e o convívio com os demais bolsistas e supervisoras tive troca de experiências enriquecedoras, como por exemplo o diálogo com as supervisoras. Foi no grupo também que aprendi o verdadeiro significado de ser uma professora de Educação Física e antes disso entender o que é ser Educadora (Bolsista F em entrevista de 16/10/2016).*

Essa fala corrobora a visão de Soczek (2011, p. 65), que reconhece que o PIBID proporciona uma melhoria na formação acadêmica, tendo em vista a imersão dos alunos nas atividades da escola, ampliando e tornando mais crítica sua concepção de docência, possibilitando o incentivo e o reconhecimento da pesquisa em práticas educacionais.

## Considerações finais

O PIBID é um programa fundamental no cenário atual do país, onde cada vez mais as instituições públicas de ensino são desvalorizadas com a marginalização do trabalho docente e, conseqüentemente, o enfraquecimento das políticas públicas de formação docente. E com as recentes medidas tomadas pelo governo em exercício tende a tornar-se mais difícil o ensino público de qualidade em nosso país.

Através da aproximação da articulação dos atores da universidade e da escola, o programa tem impactos reconhecidos no desenvolvimento da educação, comprovando que políticas públicas pensadas e postas em prática com qualidade podem causar mudanças. Além disso, o programa conquistou espaço tanto na rede básica de ensino como nas universidades, constituindo-se em um espaço favorável para a aprendizagem da docência e a conseqüente melhoria na Educação Básica.

Na Unipampa, não foi diferente; os bolsistas reconhecem a contribuição do PIBID para a formação de uma nova geração de professores de Educação Física, preocupada com os processos de aprendizagem que a docência movimenta.

Nesse sentido, políticas públicas que visem à melhoria da qualidade de ensino no país devem ser mantidas, acreditando num futuro mais digno para as crianças e jovens que carecem de escolas públicas gratuitas, que ofereçam acesso ao ensino qualificado, assim como para a valorização e o incentivo ao trabalho docente, que sofre historicamente com embates pela carreira e aviltamento salarial.

O trabalho de campo permitiu aprofundar o conhecimento sobre as repercussões das experiências dos bolsistas no PIBID para a formação de professores críticos e reflexivos, contendo experiências de reconhecimento da cultura escolar e saberes escolares.

O presente estudo pode contribuir para incentivar novas metodologias de ensino-aprendizagem na formação docente para o contexto escolar, articuladas com o processo coletivo de formação dos acadêmicos, valorizando o trabalho compartilhado, cria-

tivo, crítico e transformador, refletindo acerca dos impactos da experiência de inserção no espaço escolar.

*Quanto menos criticidade há em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos.*

Paulo Freire, 2001

## Referências

ARROYO, M. G. Uma celebração da colheita. In: TEIXEIRA, J. A. C.; LOPES, J. S. M. **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BONALS, J. **O trabalho em pequenos grupos em sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papirus, 2011.

DARIDO, S. C. **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos/Universidade Estadual Paulista**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. v. 6, p. 176.

DARIDO, Suraya Cristina. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, v. 1, n. 2, p. 124-128, 1995.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1990.

FERNANDES, Anoel. A renovação na Educação Física escolar: desafios e perspectivas. **Revista Digital Lecturas**, ano 14, n. 133, jun. 2009.

FERREIRA, M. S. I. Congresso Internacional de Educação Física de Países de Língua Portuguesa: uma visão retrospectiva. In: FARIA Júnior, Alfredo G.; FARINATTI, Paulo T. (Org.). **Pesquisa e produção de conhecimento em educação física – SBDEF – Sociedade Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1992. 150 p., p. 137-140.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 23-55.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras de ensino primário. In: NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto Editora: Porto, 1992. p. 141-170.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: Saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papirus, 2004.

JODELET, Denise. **Representações sociais: um domínio em expansão**. As representações sociais, 2001, p. 17-44.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

LIVIO, A. I. T. O vazio da formação e o vazio da profissão. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. (Orgs.). **A Vida e o Ofício dos Professores**. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 145-150.

MELO, José Pereira de. Perspectivas da Educação Física Escolar: reflexão sobre a Educação Física como componente curricular. **Revista Brasileira Educação Física Esportiva**, v. 20, Suplemento n. 5, set., 2006.

MORENO, E. G. Profissão professora: um contentamento descontente. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. (Orgs.). **A Vida e o Ofício dos Professores**. São Paulo: Editora Escrituras, 1998. p. 129-136.

NEITZEL, Adair Aguiar; FERREIRA, Valéria Silva; COSTA, Denise. Os impactos do PIBID nas licenciaturas e na educação básica/The impacts of PIBID in licensure and in Basic Education. **Conjectura: Filosofia e Educação**, p. 98-121, 2013.

NEVES, E. Z. V. **Da teoria à prática: uma ponte a ser construída desde a formação inicial**. João Pessoa, 2012. Monografia (Licenciatura em Letras – Espanhol) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

NÓVOA, Antônio. **Novas disposições dos professores: A escola como lugar da formação; Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil), em julho de 2003**. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205\\_ce.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2016.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 22, v. 74, p. 27-42, abr. 2001.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. **Educação a distância na transição paradigmática**. São Paulo: Papirus Editora, 2003.

PAIM, Viviane Catarini; NODARI, Paulo César A Missão da escola no contexto social atual. **Anais XV ANPED Sul**, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

PALMA, J. A. V. **A educação continuada do professor de Educação Física**: possibilitando práticas reflexivas. 2001. 96 f. Tese (Doutorado) – Curso de Educação Física, Faculdade de Educação Física, UNICAMP, Campinas, 2001.

PERES, S. A. B. Catapulta. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. (Orgs.). **A Vida e o Ofício dos Professores**. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 83-100.

SANCHOTENE, M. U. **Relação entre as experiências**. 2007. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SOCZEK, Daniel. PIBID como Formação de Professores: reflexões e considerações preliminares. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação de professores**, v. 3, n. 5, p. 01-06, 2011.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Celso S. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2001.

# Diálogos sobre corporeidade e suas implicações na formação docente em Educação Física

*Gisele Rillo Vasconcelos<sup>1</sup>*

*Jeferson Luiz Rodrigues Salvador<sup>2</sup>*

*Marta Iris Camargo Messias da Silveira<sup>3</sup>*

*Daniela Noronha da Silva<sup>4</sup>*

*Diego de Matos Noronha<sup>5</sup>*

*Rui Seabra Machado<sup>6</sup>*

*Kléber Marcelo Nunes Berny<sup>7</sup>*

*Paulo Roberto Cardoso da Silveira<sup>8</sup>*

## Introdução

Em resposta ao desafio proposto pelo Programa PIBID – Educação Física, desenvolvido na UNIPAMPA – Campus de Uruguaiana, de refletir sobre a formação docente, partiu-se da

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Educação Física Licenciatura, campus Uruguaiana/Unipampa – RS; bolsista ID do PIBID/MEC, Subprojeto Educação Física.

<sup>2</sup> Acadêmico do Curso de Educação Física Licenciatura, campus Uruguaiana/Unipampa – RS; bolsista ID do PIBID/MEC, Subprojeto Educação Física.

<sup>3</sup> Profa. Dra. coordenadora de área do PIBID, Subprojeto Educação Física; coordenadora do Curso de Educação Física Licenciatura, Campus Uruguaiana; coordenadora do NEABI, campus Uruguaiana/Unipampa; membro do Grupo de Pesquisa CNPq “Linguagem, Cultura, Sociedade e Educação”.

<sup>4</sup> Professora da Rede Municipal de Ensino de Uruguaiana – RS; professora da Rede Municipal de Ensino da Barra do Quaraí; bolsista supervisora do PIBID/MEC, Subprojeto Educação Física, campus Uruguaiana – UNIPAMPA.

<sup>5</sup> Prof. de Educação Física Licenciatura/Unipampa; especializando do Curso de Pós-Graduação em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena – Hicabi, campus Uruguaiana/Unipampa; pesquisador do NEABI – Campus Uruguaiana/Unipampa.

<sup>6</sup> Bacharel em Comunicação Social – Publicidade & Propaganda pela Universidade Católica do Salvador – UCSal, 1995; especialista em Gestão em Saúde

necessidade de resgatar o processo de construção da corporeidade enquanto processo histórico-social. A escolha desse conceito como constructo base para orientar nossa reflexão assenta-se no fato de que se trata do fundamento do objeto da Educação Física Escolar: a cultura corporal. Para iniciar esta reflexão, buscam-se conhecimentos que emergem do campo da Filosofia e teorias que apresentem determinadas perspectivas em relação ao processo educativo.

Estar próximo do conceito de corporeidade é, em certo sentido, vivenciar possibilidades e conhecer-se como ser complexo e único no mundo. Nesse sentido, é possível compreender que a corporeidade está imersa em uma complexa teia de conceitos e percepções do mundo, os quais apresentam certo grau de incerteza. No entanto, existem teorias que buscam uma abordagem capaz de explicar nossos comportamentos, atitudes, entre outros aspectos característicos da condição humana.

A partir da unicidade é possível remeter à complexidade, pois é essa que proporciona a capacidade de, juntamente ao contexto em que está inserido cada ser humano, constituir-se a individualidade, entendida como conjunto de características que nos tornam seres únicos enquanto seres-no-mundo.

Cada indivíduo possui contribuições para o desenvolvimento da humanidade. De outra parte, o desenvolvimento individual é um processo de humanização, assim que aquilo que a humanidade já produziu como conhecimento biocultural interage com as vivências de cada um/a. Esse processo acontece a partir das relações que homens e mulheres estabelecem em seu grupo social,

---

pela UFRGS, 2015; especialista em Neurociência Aplicada à Educação pela UNIPAMPA, 2017; acadêmico do curso de Licenciatura em Educação Física da UNIPAMPA, Campus Uruguiana; participou como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID; mestrando em Ciências Fisiológicas pelo Programa Multicêntrico da Sociedade Brasileira de Fisiologia – SBFis/UNIPAMPA.

<sup>7</sup> Graduado em Letras – Espanhol, pós-graduado em MBA em Gestão de Pessoal.

<sup>8</sup> Doutor pelo Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFSC, Prof. Adjunto no campus Itaquí/Unipampa. Membro do Grupo de Pesquisa CNPq “Linguagem, Cultura, Sociedade e Educação”; coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da UNIPAMPA – Campus de Itaquí.

trocando, desenvolvendo e criando informações, materialidades, representações e vivências (possibilitadas pela experiência cotidiana). Essas relações ocorrem por meio da existência e da presença do corpo no mundo enquanto unidade participativa e significativa, que, por sua vez, possui a propriedade de estabelecer relações que representam a própria corporeidade<sup>9</sup>.

Entende-se que é vivenciando sua corporeidade que o homem está no mundo, desenvolvendo a sociedade e a si mesmo enquanto ser presente, atuante e significante. Daí a importância para um indivíduo que se forma profissionalmente para trabalhar com a área da Educação Física, tendo por objeto a cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992), vivenciar e estudar a corporeidade como propriedade do corpo e como possibilidade de desenvolvimento humano próprio e alheio.

Ancora-se a reflexão aqui desenvolvida na relação entre a revisão bibliográfica e as atividades desenvolvidas durante a participação dos autores no Programa PIBID – Educação Física. A sistematização dos temas em análise e categorias conceituais ocorreu em reuniões com participação dos/as professores/as coordenadores/as, bolsistas PIBID e supervisores/as envolvidos/as.

### **A corporeidade e a Educação Física Escolar: Tecendo Relações**

Em uma visão mais geral, educação significa o meio em que os hábitos, costumes e valores de uma comunidade são transferidos de uma geração para a seguinte. A educação ocorre através de experiências vividas por cada indivíduo ao longo da vida. O conceito de educação engloba o nível de cortesia, delicadeza e civilidade demonstrado por pessoas e sua capacidade de socialização. É através da educação que se oferece a oportunidade a um indivíduo de conhecer as regras instituídas como válidas em uma determinada sociedade.

---

<sup>9</sup> Essa entendida como as capacidades de expressão do corpo, as quais existem como potencial, podendo ser ou não desenvolvidas e utilizadas no agir cotidiano.

Deve-se considerar que a educação como processo institucionalizado consiste em um conjunto de ações e influências exercidas voluntariamente por um ser humano em outro/a, normalmente de um/a adulto/a em um/a mais jovem. Essas ações pretendem alcançar um determinado propósito, fazendo com que um indivíduo possa desempenhar alguma função nos contextos sociais, econômicos, culturais e políticos de uma sociedade.

A educação pode ser entendida como um processo contínuo de desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais do ser humano, a fim de melhor se integrar na sociedade ou no seu próprio grupo. No sentido formal, a educação é todo o processo contínuo de formação e ensino-aprendizagem que faz parte do currículo dos estabelecimentos oficializados de ensino, sejam eles públicos ou privados. No Brasil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, a educação divide-se em dois níveis: a Educação Básica e o Ensino Superior. A Educação Básica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Darido e Rangel (2005) apresentam como fatores essenciais em relação às ações relativas à Educação Física:

É importante frisar que essas práticas não devem ser ensinadas e aprendidas pelos alunos apenas na dimensão do saber fazer, mas devem incluir um saber sobre esses conteúdos e um saber ser, de tal modo que possam efetivamente garantir a formação do cidadão a partir de suas aulas de Educação Física Escolar. Dessa forma, mais do que exclusivamente ensinar a fazer, o objetivo é que os alunos e alunas obtenham não só uma contextualização das informações, como também aprendam a se relacionar com os colegas, reconhecendo quais valores estão por trás de tais práticas (DARIDO; RANGEL, 2005).

No processo educativo, os conhecimentos e habilidades são remetidos para as crianças, jovens e adultos/as com o viés de desenvolver o raciocínio dos/as alunos/as, ensinar a pensar sobre diferentes problemas, auxiliar no crescimento intelectual e na formação de cidadãos capazes de gerar transformações positivas na sociedade. A educação não se limita apenas a normas morais e intelectuais, mas também pode estar relacionada com o aspecto físico, como é o caso da Educação Física, que tem como uma das

suas ferramentas de trabalho o corpo em movimento e considera os links estabelecidos pelo sujeito em sua totalidade.

A marca do ser humano são as relações entre o corpo, a alma e o mundo, no qual se manifestam relações que transformam o corpo humano numa corporeidade. Esse corpo expressivo e significativo é uma permanência que eu vivencio. Corporeidade leva à necessidade de superar a noção de homem apenas técnico, associando a essa noção o conceito de homem imaginativo, aquele que é capaz de criar e destruir fantasmas, de sonhar, de criar e destruir mitos. A corporeidade nada mais é do que o corpo em movimento, que necessita de estímulos e situações que desenvolvam o corpo, que busca ser entendido histórico e culturalmente.

A corporeidade implica, portanto, a inserção de um corpo humano em um mundo significativo em que ocorre a relação dialética do corpo consigo mesmo, com outros corpos expressivos e com os objetos do seu mundo. Ela precisa ser vista e compreendida como uma atitude de valorização e desenvolvimento humano, como consideração da totalidade do ser humano em suas várias dimensões: física, emocional-afetiva, mental-espiritual e sócio-histórico-cultural e política, de forma integrada, não mais supervalorizando um aspecto sobre outro, ou seja, “a mente em detrimento ao corpo”.

O ser humano é ativo, busca exercer a solidariedade, a compreensão do bem viver e do conviver com o outro/a, procura ver o mundo e sentir-se aceito/a em meio a seus semelhantes. Saber o momento de falar e de calar, de aceitar causas justas, ter consciência do agir para transformar o mundo num lugar melhor para todos. Nesse sentido, o corpo torna-se a presença, manifesta-se na sua perspectiva, torna-se o espaço expressivo por excelência, que marca o início e o fim de toda ação criadora, o início e o fim de nossa condição humana.

Essa corporeidade, como corpo vivenciado, não é o início nem o fim: ela é sempre o meio no qual e por meio do qual o processo da vida se perpetua. Entende-se que as constantes trocas de informações, sejam elas culturais, sociais, econômicas, políticas, são delineadas através da corporeidade e transformadas em padrões culturais. Afirmar que há como se desvincular da referência de sua

“cultura” é impossível, pois, mesmo que se tentem quebrar as barreiras estabelecidas em uma sociedade, poucos conseguem mudar os preceitos culturais que orientam os comportamentos sociais.

A alternativa é tentar, mesmo com tantas influências, perceber que o movimento do corpo é um conjunto de costumes, crenças e dogmas, mas que não deixa de ter características próprias do homem. A sociedade consegue historiar nos corpos os costumes sociais, e isso é demonstrado através dos modismos que iniciam em um pequeno grupo e, logo em seguida, são adaptados ao grande grupo.

Em oposição ao modelo mecanicista/tradicional, há o debate, na Educação Física, da abordagem crítico-superadora como uma das principais tendências. Essa proposta traz na justiça social seu ponto de apoio e é baseada no marxismo e neomarxismo, tendo recebido na Educação Física grande influência dos educadores José Líbano, Dermeval Saviani, Celli Taffarel, entre outros, que em suas argumentações levantam questões relativas ao poder econômico, interesse, esforço e contestação. Baseiam-se no pressuposto de que no sistema capitalista existem contradições fundamentais estruturadas nas relações capital-trabalho, as quais perpassam as relações sociais e condicionam a educação.

Qualquer consideração sobre a pedagogia mais apropriada deve versar não somente sobre questões de como ensinar, mas também sobre como adquirir conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico das condições sociais de sua produção.

Essa percepção é fundamental à medida que possibilitaria a compreensão, por parte do aluno, de que a produção da humanidade expressa uma determinada fase e que houve mudanças ao longo do tempo na forma dos seres humanos perceberem o mundo e com ele se relacionar. A pedagogia crítico-superadora tem características específicas. Ela é diagnóstica porque pretende ler os dados da realidade, interpretá-los e emitir um juízo de valor. Esse juízo é dependente da perspectiva de quem julga. É judicativa porque julga os elementos da sociedade a partir de uma ética que representa os interesses de uma determinada classe social.

Pouco tem sido feito em termos de implementação dessas ideias na prática da Educação Física, embora haja um esforço nesse sentido. Já em relação aos conteúdos para as aulas de Educação Física, os adeptos da abordagem propõem que se considere a relevância social dos conteúdos, sua contemporaneidade e sua adequação às características sociocognitivas dos alunos. No que tange à organização do currículo, é preciso fazer com que o aluno confronte os conhecimentos do senso comum com o conhecimento científico, ampliando o seu acervo de conhecimento. Dessa forma, acredita-se ser necessário barrar o ensino por etapas e adotar a simultaneidade na transmissão dos conteúdos, ou seja, os mesmos conteúdos devem ser trabalhados de maneira mais aprofundada ao longo das séries, sem a visão de pré-requisitos.

Para o Coletivo de Autores (1992), a Educação Física é entendida como uma disciplina que trata de um tipo de conhecimento denominado de cultura corporal, que tem como temas o jogo, a ginástica, os esportes, as lutas e, em especial, a capoeira, considerando ser essa uma modalidade das lutas que tem sua gênese e desenvolvimento social no Brasil.

### **O profissional da Educação Física Escolar: ação e formação**

O profissional da Educação Física, diante da prática pedagógica, para seu crescimento humano e de seus/as alunos/as, evidencia o corpo como ser que pensa, sente e age, inter-relacionando-se com tudo e todos/as, que ao mesmo tempo é um ser individual e coletivo e que, por isso, deve ser tratado como tal e não como meio reprodutor. Observa-se nos profissionais que atuam em academias de ginástica, trabalhando com sistemas fechados e comercializados de fitness, a concepção do corpo como reprodutor de movimentos-padrão. Tal ocorre também em escolas nas quais os/as professores/as apenas entregam materiais entre os/as alunos/as.

Em relação à influência dos fatores sociais na educação, Mauss (1999) salienta o seguinte:

Todos os pesquisadores deveriam observar o comportamento dos seres totais e não divididos em faculdades. [...] O estudo do concreto, que é o estudo do completo, é possível e mais cativante e mais explicativo ainda na sociologia. O princípio e o fim da sociologia é perceber o grupo inteiro e seu comportamento inteiro (MAUSS, 1999, p. 276).

O assunto torna-se de suma importância como auxílio na formação do indivíduo enquanto ser-no-mundo e enquanto professor/a de Educação Física, pois seu trabalho deverá focar a formação e transformação de seus/as alunos/as enquanto seres atuantes em seu meio, lembrando sempre de ressaltar a individualidade que se reflete na coletividade. É por meio da orientação do/a profissional de Educação Física, por exemplo, que os indivíduos poderão vivenciar experiências corporais personalizadas, autênticas.

A Educação Física passa a ensinar e a ajudar a viver e sentir-se na compreensão de corporeidade. Isso deveria ser fundamental na Educação Física, na medida em que ela é o suporte básico do próprio modo de ser de homens e mulheres. Na corporeidade é que homem e mulher se fazem presentes; a dimensão da corporeidade vivida, significativa e expressiva os/as caracteriza e distancia dos animais. Todas as atividades humanas são realizadas e visíveis na corporeidade; homens e mulheres, em suas funções e vivências, precisam ser corpo, o que é bem diferente de dizer que precisam do corpo. Isso porque a humanidade deles/as se confunde com a corporeidade.

Uma atividade feita por alguém não é realizada e vivenciada da mesma maneira por outro indivíduo com características minuciosamente semelhantes, não apenas pelo fato de não possuir o mesmo DNA (o que já é algo bastante significativo), mas também, e principalmente, devido a todo o contexto em que se está inserido, contexto este que influencia a personalidade, as escolhas, os comportamentos, hábitos, costumes, entre outros.

Vislumbrar a corporeidade como algo além do corpo e em consonância com esse, independentemente se esse algo é definido ou não, já proporciona uma visão diferenciada, uma vivência mais consciente dessa potencialidade do corpo. É necessário que

se exercite o pensamento reflexivo, estimule, o que é algo complexo diante do mundo objetivo e imediatista que é vivenciado neste século XXI. Vivenciar a corporeidade como integrante do processo de desenvolvimento humano é algo importante não só para os/as alunos/as de Educação Física, mas também para os/as próprios/as professores/as enquanto seres-no-mundo.

É possível verificar que, mesmo com barreiras, a aproximação ao tema acontece, a sua importância para a atuação da Educação Física é visualizada, mesmo que isso não ocorra durante a disciplina. Vivenciar a importância da corporeidade no processo de formação profissional do/a professor/a de Educação Física é apenas um início, algo ainda superficial. Para reforçar a importância dessa realidade, é imprescindível um acompanhamento mais próximo em relação a todo o contexto em que esse indivíduo está inserido, profissionalmente ou não.

A escola possui uma missão cultural, tornando-se elemento-chave para a articulação de interesses, de gostos e de socialização de aspectos históricos, sociais e culturais, sendo os/as professores/as os/as seus/as catalisadores/as, acelerando ou retardando o processo. A atuação do/a professor/a é estratégica, exercendo um papel de tradutor da ideia oficial para o contexto da prática.

A prática docente no contexto da sala de aula não pode ser encarada como um exercício meramente técnico, marcado pelo atendimento às outras prescrições curriculares desenvolvidas. Os aspectos que perpassam o ofício do/a professor/a são múltiplos e complexos, inviabilizando qualquer tentativa de redução da sua ação. A missão do/a docente implica o manejo de técnicas, mas não só isso. Trata-se de um misto de habilidades que não podem ser engessadas nesse quesito. É preciso instigação do trabalho cotidiano do/a professor/a, exigindo reflexão, análise de situações e tomada de posição. As técnicas, sejam elas de que tipo forem, serão sempre meios para o/a professor/a articular conhecimentos gerais e disciplinares com vistas à aprendizagem de seus/as alunos/as.

É preciso destacar, no entanto, um trabalho de mediação em que o professor, mais do que um técnico, representa um tra-

dutor e um difusor do conhecimento. Nesse processo de mediação, revelam-se as nuances de seu ofício, em que ele, a partir das análises dos fundamentos sociais e culturais do currículo, encaminha a sua ação no contexto da sala de aula, fazendo a interpretação e a crítica, produzindo e organizando conhecimentos, identificando e escolhendo técnicas e métodos pedagógicos para a socialização das experiências de aprendizagem de seu grupo de ensino.

Deve-se observar que Marcel Mauss retoma a moral com raízes mais antigas, particularmente a epicuriana, por exemplo:

A diversidade de fatos morais e materiais, por um lado, permite compreender que, nas sociedades tradicionais – europeias e não europeias –, a economia do útil é apenas um elemento de um conjunto bem mais vasto de fenômenos sociais; e, por outro lado, leva necessariamente a pensar a sociedade – tradicional ou contemporânea – como um fato social total (MAUSS, 1999, p. 271).

Ser professor/a implica um saber fazer que assegura a aprendizagem dos conteúdos e a transmissão do que lhe é confiado pela via das diretrizes curriculares e que, inevitavelmente, expressa uma determinada concepção de mundo.

No contexto da sala de aula, o/a professor/a possui uma missão que não se desenvolve apenas através de um exercício técnico. A missão do/a professor/a implica, entre outras coisas, a divulgação da cultura junto às gerações mais jovens, na perspectiva de que é aquele que detém um poder simbólico e institucional para a condução das formas culturais de pensar e agir em sociedade.

É preponderante refletir sobre como o/a professor/a lida com seu papel, pois o seu trabalho pode representar uma ameaça ou não à manutenção do *status quo*. Quando desenvolvido a partir de um exercício para além da técnica, o/a professor/a, como um/a dos/as atores/as e sujeitos sociais do processo educativo, detém uma visão de mundo, de sociedade, de educação e de homem/mulher que influenciará diretamente o tipo de encaminhamento que imporá à sua prática pedagógica.

O/A professor ocupa uma posição estratégica. A sala de aula, lugar de sua atuação, situa-se entre as diretrizes da escola e

as do sistema de ensino. Dificilmente, as propostas dispensam a ação docente, uma vez que o/a professor/a exerce o papel central de tradutor/a da ideia oficial para o contexto da prática.

Nesse sentido, os/as professores precisam participar mais do processo de reformulação curricular. É imprescindível que seja assumida a posição de sujeitos construtores/as das diretrizes curriculares, como condição para o favorecimento de um trajeto menos conflituoso entre o que se propõe e o que se faz. A prática cada vez mais vem alcançando posição central, tanto na rediscussão do currículo como da educação de um modo geral. Entende-se como imprescindível que se assuma a centralidade da prática, considerando professores e alunos, aqueles que nela atuam, como sujeitos nucleares do processo de teorização do currículo.

O ensino público brasileiro é, de uma forma geral, de baixíssima qualidade. A situação do ensino público básico brasileiro, especificamente, em que os/as mais jovens e humildes talentos brasileiros supostamente iniciam sua formação intelectual, é ainda pior. Esse sistema de educação “universal” brasileiro é composto por universidades “gratuitas” ou, nas palavras do governo “para todos”, incumbidas, porém, de educar não aqueles desfavorecidos/as, mas justamente aqueles/as que podem pagar por uma educação privada.

Quando as funções da educação pública recaem, em parte, sobre aqueles/as que dela são excluídos/as, há um ciclo de exclusão social em que pobres recebem educação básica de péssima qualidade e são preteridos nas universidades públicas, enquanto ricos têm sua educação financiada pelo resto da sociedade.

Existe uma realidade de alunos/as egressos/as de escolas privadas estudando em escolas públicas de qualidade apenas razoável e alunos/as de péssimas escolas básicas públicas, desestimulados/as a prestar vestibular ou tentados a buscar alternativas mais baratas e de qualidade inferior. O ensino básico merece maior atenção. E dentro desse aspecto precisa ser considerada a necessária valorização do/a profissional docente, pois sem sua contribuição o processo educativo está comprometido.

## Considerações finais

Buscou-se, neste artigo, refletir sobre a formação docente em Educação Física, tomando-se dois eixos fundamentais: o conceito de corporeidade e o papel do/a professor/a na educação física escolar. Para tanto, utilizou-se um percurso que parte dos subsídios colhidos nos textos estudados, reuniões de planejamento pedagógico e na reflexão sobre as atividades desenvolvidas no programa PIBID-Educação Física junto à escola.

Tomou-se a corporeidade como constructo-base para a reflexão desenvolvida. Essa escolha se baseia na compreensão de que esse conceito é fundamental para a concepção do objeto da Educação Física Escolar, em nossa perspectiva, a cultura corporal. A corporeidade é produto de corpos desafiados a expressar-se, segundo potenciais inerentes ao corpo e diante do processo de humanização que todos os seres humanos devem percorrer em sua experiência de viver em sociedade. Mas o grau de desafio ao corpo depende em nossa sociedade em muito de como a escola trata o corpo, pois durante muito tempo a Educação Física buscava disciplinar o corpo, inculcar padrões de movimento e moldá-lo por técnicas corporais baseadas no rendimento esportivo ou na eficácia de executar tarefas.

Desafiar o corpo para que explore seus potenciais e liberte-se das amarras dadas pelos padrões societários vigentes é a grande tarefa do/a professor/a de Educação Física. Explorar os condicionantes de sua formação e de sua atuação pode evidenciar a necessidade de assumir uma perspectiva crítico-superadora, a qual se vincula a uma compreensão crítica do processo educativo, em que esse é visto como comprometido com a transformação da realidade do/a educando/a e não somente com sua conformação à estrutura de poder vigente.

Fica a mensagem de que, para formarmos professores/as desafiadores/as, somente se desafiados a buscar a compreensão da corporeidade como processo histórico-social e da Educação Física Escolar como um espaço de possibilidade de desenvolvimento da corporeidade. E para isso nem nossas escolas, tampou-

co as universidades têm contribuído, pois ainda mantêm uma perspectiva dominante do esporte de alto rendimento como o fim da Educação Física, depreciando a riqueza do processo educativo e minorizando o corpo e a corporeidade.

## Referências

- AGUIAR, J. S. **Jogos para o ensino de conceitos**. Campinas: Papyrus, 1998.
- ARAÚJO, Vânia Carvalho de. **O jogo no contexto da Educação Psicomotora**. São Paulo: Cortez, 1992.
- BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais Educação Física: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- FREITAS, Giovanina Gomes de. **O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. Ijuí: Unijuí, 1999. 96 p. (Coleção educação física).
- KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí, RS: Unijuí, 1994.
- MAUSS, M. **Sociologie et anthropologie**. Paris: PUF, 1999 (1924).
- SANTIN, Silvino. **Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 1987.

# Corporeidade e a educação para as relações étnico-raciais: implicações na formação docente em Educação Física

*Marta Iris Camargo Messias da Silveira*<sup>1</sup>

*Rui Seabra Machado*<sup>2</sup>

*Diego de Matos Noronha*<sup>3</sup>

*Paulo Roberto Cardoso da Silveira*<sup>4</sup>

*Guilherme Salgueiro Acosta*<sup>5</sup>

*Ricardo Fonseca de Freitas*<sup>6</sup>

*Marcos Antônio Marques Goulart*<sup>7</sup>

## Introdução

O presente texto traz reflexões relevantes para compreendermos como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Do-

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação, Profa. coordenadora de área do PIBID, Subprojeto Educação Física; coordenadora do Curso de Educação Física Licenciatura, Campus Uruguaiana; coordenadora do NEABI, campus Uruguaiana/Unipampa; membro do Grupo de Pesquisa CNPq “Linguagem, Cultura, Sociedade e Educação”.

<sup>2</sup> Bacharel em Comunicação Social – Publicidade & Propaganda; especialista em Gestão em Saúde; especialista em Neurociência Aplicada à Educação; acadêmico do Curso de Licenciatura em Educação Física da UNIPAMPA, Campus Uruguaiana; bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID; mestrando em Ciências Fisiológicas pelo Programa Multi-cêntrico da Sociedade Brasileira de Fisiologia – SBFis/UNIPAMPA.

<sup>3</sup> Licenciado em Educação Física pela Unipampa; especializando do Curso de Pós-Graduação em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, campus Uruguaiana/ Unipampa; pesquisador do NEABI – Campus Uruguaiana/ Unipampa.

<sup>4</sup> Doutor pelo Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFSC, Prof. Adjunto no campus Itaqui/Unipampa. Membro do Grupo de Pesquisa CNPq “Linguagem, Cultura, Sociedade e Educação”; coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da UNIPAMPA – Campus de Itaqui.

<sup>5</sup> Acadêmico do Curso de Educação Física Licenciatura, campus Uruguaiana/ Unipampa – RS; bolsista ID do PIBID/MEC, Subprojeto Educação Física, pesquisador do NEABI, campus Uruguaiana.

cência vem contribuindo para a formação de futuros e futuras professores e professoras. As referências que se fazem presentes no texto foram tomadas como norteadoras das reflexões realizadas nos grupos de estudo, nas discussões entre a equipe, fornecendo subsídios para os planejamentos de aulas, formações efetivadas nas escolas, proporcionando uma releitura de nossa prática pedagógica.

Vivemos na atualidade momentos de tensões diversas em nosso país e no mundo, pois estamos diante de uma onda conservadora que ameaça as liberdades democráticas, a qual tem desprezado as conquistas históricas da classe trabalhadora e, no campo da educação, sente-se fortemente as consequências para as práticas docentes. A educação e o contexto escolar não estão fora dessa “orquestração” de retirada de direitos e de tentativa de silenciamento do pensamento livre, autônomo, e da democracia tão sonhada e tão pouco usufruída, historicamente, em nosso país.

Pensar a formação de futuros e futuras profissionais de educação exige a reflexão sobre como historicamente a educação brasileira se constituiu. Sabe-se que o sistema educacional brasileiro esteve desde os tempos coloniais voltado aos interesses da manutenção de um sistema econômico excludente e da manutenção do poder de uma classe dominante em detrimento da massa trabalhadora, a qual sistematicamente esteve alijada do processo de formação de qualidade. Além de que a formação oferecida aos filhos e filhas dos trabalhadores esteve até um período recente vinculada ao objetivo de formação de mão de obra e não a seu empoderamento como cidadãos.

Ao dialogarmos nesse sentido, refletimos na perspectiva de entender que entre os segmentos excluídos da educação, e mais especificamente da escola, encontram-se os segmentos indígenas e negros, pois desde o período da colonização existiu uma legisla-

---

<sup>6</sup> Acadêmico do Curso de Educação Física Licenciatura, campus Uruguaiana/Unipampa – RS; bolsista ID do PIBID/MEC, Subprojeto Educação Física, pesquisador do NEABI, campus Uruguaiana.

<sup>7</sup> Acadêmico do Curso de Educação Física Licenciatura, campus Uruguaiana/Unipampa – RS; bolsista ID do PIBID/MEC, Subprojeto Educação Física.

ção que sistematicamente os manteve fora da escola, impedindo seu desenvolvimento econômico e social com equidade.

Nesse sentido, no estudo realizado por Dias (2009) intitulado: “Dívida histórica da escravidão: a necessidade de políticas públicas afirmativas para a população negra no Brasil”, mostra-se que ficam marcadamente definidos por força de lei os lugares sociais e econômicos ocupados por brancos e negros em nosso país.

Na lei complementar à Constituição de 1824, conforme o 2º ato oficial de 1824, pela legislação do império os negros não podiam frequentar as escolas, pois eram considerados doentes de moléstias contagiosas (BRASIL, Constituição, 1824). Neste período, o ato de proibição do negro de frequentar escolas coloca a população negra em situação de desvantagem com relação à população de não negros, e isso permitiu o aumento da lacuna racial no que diz respeito à possibilidade de igualdades, colocando-os em extremos opostos de oportunidades, e que continuou a persistir até o momento posterior à escravidão, mantendo o negro excluído socialmente e impedido do acesso educacional (DIAS, 2009, p. 484-485).

Embora saibamos que a força de trabalho de negros e negras tenha sustentado as fortunas de quem detinha o poder no país, sempre foram tratados de forma violenta e desumana, sendo mantidos “forçosamente” em situações de humilhação, indignidade, relegando-se aos segmentos negro e indígena os serviços subalternos, extenuantes e considerados degradantes pela classe dominante.

Já no decreto nº 1.331 de 17 de fevereiro de 1854, conhecido como Reforma Couto Ferraz, estabelecia que nas escolas públicas do país não fossem admitidos e nem poderiam frequentar os escravos e a previsão de instrução para adultos e negros só poderia ser realizada a partir da disponibilidade de professores. Em continuidade ao processo de exclusão, o decreto nº 7.031-A de 06 de setembro de 1878 estabelecia que negros só pudessem estudar no período noturno a depender ainda da disponibilidade e vontade de professores (DIAS, 2009, p. 485).

É flagrante que a classe dominante sabia que proporcionar acesso à escola a esses segmentos negro e indígena poderia signi-

ficar a ascensão política, econômica e social dessa população. Sendo assim, nessa construção legal bastante eficiente, esses dois segmentos ficaram de fora do acesso à terra, à cultura e a todas as possibilidades de desenvolver suas potencialidades em igualdade de condições. Segundo o mesmo autor, com esses decretos a população negra viu-se encurralada, juridicamente, nos porões da sociedade até 1889 com a proclamação da República.

Ao passo que historicamente as leis foram construídas para segregar e manipular esses trabalhadores e trabalhadoras, também foram construídas estratégias de enfrentamento e resistência a essas práticas por parte dos movimentos negros e lutas antirracismo, muito embora nossa historiografia oficial por muito tempo tenha trazido os negros e negras em situação de subalternidade; foi por força da luta e persistência de nossos e nossas ancestrais que leis que se contrapunham em partes<sup>8</sup> à manutenção dessa situação foram sendo também promulgadas.

Sobre a questão educacional, que é nosso foco neste estudo, em 2003 foi promulgada a Lei Federal 10.639/03<sup>9</sup>, e com ela um conjunto de novas possibilidades parece anunciar uma forma mais contundente de combater o racismo existente na sociedade brasileira, consequência de mais de três séculos de manutenção do trabalho escravo. Esse aparato legal altera as “Diretrizes e Bases da Educação Nacional” para incluir a História e Cultura da África e Afro-brasileira nos currículos escolares. Em 2008, a partir da Lei Federal 11.645/08, fica estabelecida também a obriga-

---

<sup>8</sup> Consideramos que em partes essas leis se anunciaram como possibilidade de ascensão do povo negro, mesmo no período da escravidão, porque as consideramos pouco efetivas; sendo assim, não contribuíram significativamente para mudar essa realidade.

<sup>9</sup> Lei Federal que altera a LDB 9.394/96 em seu “Art. 26 A: § 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”.

toriedade da inclusão no currículo oficial da rede de ensino a “História e Cultura Indígena”.

Durante os quatro anos de coordenação de área do PIBID, no Subprojeto Educação Física, buscamos contribuir e obter contribuições nesse processo de dialogar na perspectiva de uma educação que possa fazer os links históricos necessários e relevantes na formação de futuros e futuras profissionais da Educação Física. Esse trabalho foi enraizado na perspectiva de interpretarmos os sujeitos históricos em suas manifestações, expressas na diversidade, na construção e reconstrução cultural, sendo possível compreender o sentido e o significado da “Cultura Corporal”. Segundo o Coletivo de Autores (1992), entende-se cultura como um bem construído historicamente pela humanidade, passado de geração em geração, e corporal por dar o sentido e o significado à expressão corporal como linguagem.

### **O trato com as diferenças no contexto escolar**

Na prática docente, depara-se no espaço escolar com um conjunto de diferenças, sejam de classe social, de gênero, orientação sexual, étnico-raciais ou de tipos físicos, originadas pela carga gênica ou por deficiências físicas adquiridas. Historicamente, escudados no princípio formal de que todos devem ser tratados como iguais, a escola e os/as professores/as em sua prática silenciaram diante dessas diferenças e, assim, não as considerando como realmente existentes com suas implicações nas relações entre estudantes e desses com seus professores, permitiram que se reproduzissem como normais os preconceitos impregnados no imaginário social<sup>10</sup>.

Nos últimos anos, o Brasil tem vivenciado um processo em que a sociedade tem adotado um comportamento de mais compreensão e tolerância diante das diferenças. Avanços significati-

---

<sup>10</sup> O imaginário social pode ser definido aqui como um conjunto de representações consideradas válidas e inquestionáveis em determinada sociedade, as quais irrefletidamente orientam as percepções da realidade e as ações sociais.

vos no âmbito legislativo<sup>11</sup> e no âmbito das relações sociais têm trazido o debate de como as diferenças devem ser tratadas nos espaços sociais e também na escola. Tem contribuído nesse aspecto a implantação de políticas de ações afirmativas no país, em que se incluem programas como as cotas sociais e raciais no acesso à Universidade e ao serviço público, o PROUNI, as já referidas leis federais 10.639/03 e lei 11.645/08, entre tantas outras ações nas esferas de governo e promovidas pelos movimentos sociais.

No escopo do PIBID Educação Física vivencia-se uma realidade comum ao universo escolar de exclusão daqueles que, por não terem as condições físicas pressupostamente ideais para o desempenho de determinada prática, sejam esportes coletivos, dança, atletismo ou ginástica, acabam sendo marginalizados pelos colegas com o consentimento tácito dos/as professores/as. No aspecto que este artigo busca enfatizar, a educação para as relações étnico-raciais, percebe-se ainda a manifestação de preconceitos e discriminação contra negros/as e indígenas. Dessa forma, a formação de educadores não pode silenciar diante dessa importante questão: a reprodução das desigualdades e a necessidade da compreensão de que os/as desiguais precisam ser tratados/as desigualmente para construir-se a possibilidade da igualdade de fato.

Há algum tempo, tem sido proposta uma perspectiva de educar pela diferença (ou a partir delas), em que se propõe explicar-se as diferenças, suas origens e a necessidade de compreender o outro, processo de reconhecimento em que a diversidade vivenciada é o caminho para a interculturalidade<sup>12</sup>. Silveira, Silveira e Thier (2013) propõem a necessidade de que, na implementação da Lei Federal 10.639/03, se vá além das referências à his-

---

<sup>11</sup> Caso do reconhecimento pelo Supremo Tribunal Federal da constitucionalidade do instituto das cotas sociais e raciais, a aprovação da chamada “Lei de Cotas” pelo Congresso Nacional (Lei federal 12.711/12); o reconhecimento legal da união estável entre pessoas do mesmo sexo e o estabelecimento de cotas raciais no serviço público (12.290/14).

<sup>12</sup> Interculturalidade como processo de interação entre diferentes contribuições culturais advindas de grupos com origem étnico-racial diferente ou herdeiras de diferentes sociedades.

tória e as culturas africana e afro-brasileira, pois o trabalho esporádico da escola sobre esses conhecimentos não implica a quebra do preconceito e da discriminação. Para tanto apontam a necessidade da compreensão da gênese das diferenças como historicamente instituídas e os fundamentos sob os quais se assentam as relações de sociabilidade.

Para esses autores, com base na obra do sociólogo Zigmunt Bauman, existem três comportamentos considerados comuns nas relações humanas diante do diferente: o distanciamento, o estranhamento e o reconhecimento. De forma breve, pode-se dizer que o distanciamento é causado pela insegurança diante daqueles que pensam e agem diferentemente, pois o indivíduo tende a não se sentir confortável havendo desconfiança diante do que o outro pode representar com suas crenças, manifestações culturais ou valores orientadores de suas ações.

Desse modo, na escola, as crianças tendem a se afastar do diferente, marginalizando-o e praticando contra ele atos que manifestam um preconceito culturalmente instituído. Com esse distanciamento não se permite uma interação capaz de produzir o interconhecimento, onde se possa perceber que o outro, apesar das diferenças, pode ser objeto de convivência pacífica e profícua. Nesses casos, quando o reconhecimento ocorre, abre-se a possibilidade de que a diferença não seja uma barreira para a sociabilidade e a construção cotidiana de uma relação de convivência. Na escola, o reconhecimento exige a participação ativa do educador, o qual deve intervir com suas ações pedagógicas no sentido de combater os preconceitos e condenar as discriminações.

Deve-se considerar que os professores durante largo período da escolarização são referências para os comportamentos das crianças e adolescentes, sendo fundamentais no contraponto aos preconceitos estabelecidos no convívio familiar.

Mas o distanciamento pode gerar estranhamento quando as diferenças passam a não ser toleradas e quando o diferente passa a ser perseguido, um indesejável no convívio social. Tal comportamento, hoje comum no contexto de intolerância em que vi-

vemos no país, leva ao combate à diferença como anormalidade e a atribuição a essa um significado de inferioridade. Para Bauman (1998), o estranho significa uma ameaça, pois se opõe ao que é considerado normal e desejável, demonstrando faticamente a possibilidade de que o considerado padrão possa ser contestado. Diante do estranho, o comportamento de intolerância leva à tentativa de eliminá-lo, inclusive fisicamente.

Deve-se perceber que, “em um mundo constantemente em movimento, a angústia que se condensou no medo aos estranhos impregna a vida diária” (BAUMANN, 1998, p. 21). Para o autor, é o pretense ideal de pureza, a irresistível tentação de buscar a segurança em um mundo em permanente fluidez, que alimenta posturas que pretendem excluir os “estranhos” do convívio social. Tal ideal alimentou as instituições de exclusão de que nos fala Michel Foucault (as prisões, os manicômios) e os massacres patrocinados pelos nazistas, os quais se destinavam a eliminar a diferença.

Mas, como salientam Silveira e Silveira (2012), os estranhos buscam ser assimilados, passando-se despercebidos, não buscando fazer respeitar sua diferença. Isso pode acontecer quando alguém oculta sua crença religiosa, seus valores culturais, tentando ocultar a fonte do preconceito<sup>13</sup>. No entanto, para os autores, isso não pode funcionar quando a fonte do preconceito é o fenótipo, caso dos negros e indígenas, os quais são reconhecidos facilmente como diferentes. E lembram os autores que a esse marcador fenotípico se associam pretensos valores morais, hábitos culturais e cultos religiosos, os quais passam a representar motivo de distanciamento/estranhamento.

Nesse contexto, o imaginário social constituído em nossa sociedade, impregnado de racismo e sustentado em um ideal de branquitude como sinônimo de superioridade, relega negros e indígenas a uma posição de “cidadãos menores”, os quais evoluiriam quando o sistema educacional e os fortes mecanismos sociais de

---

<sup>13</sup> É comum em nossas escolas observar crianças que ocultam que seus pais são praticantes de religião de matriz africana, pois sabem que essas são vistas com preconceito e associadas ao mal.

pressão possibilitassem a eles assimilarem os valores eurocêntricos como a superior cultura universal (BAUMAN, 1998).

Assim, enquanto não se supera a pressuposição da diferença como algo “disfuncional”, uma anormalidade, os preconceitos se reproduzem. Cabe aos educadores agirem no sentido de propor o reconhecimento entre os diferentes; caso contrário, a escola reproduzirá a “caça” aos estranhos.

### **Educação, corpo e corporeidade**

Como elemento fundamental da Educação Física, a corporeidade não pode ausentar-se dessa reflexão. O corpo historicamente tem sido um fator importante para constituir diferenças realmente observadas e, muitas vezes, produzidas pela Educação Física Escolar.

Inicia-se com uma indagação: o que é o corpo? Para construir uma resposta, começa-se por afirmar que roubaram os nossos corpos. Podemos afirmar isso porque, sempre que perguntamos o que é o corpo, as pessoas somente se remetem a ele como um veículo biofisiológico, desprezando o corpo como identidade, como história e como expressão cultural.

Na sociedade em que vivemos, quem dita o modo como os nossos corpos se relacionam consigo mesmo e com o meio é o sistema social que nos envolve. É esse mesmo sistema que estabelece os tipos de relações que os nossos corpos desempenharão. Perdemos a soberania sobre nossos corpos quando replicamos inconscientemente comportamentos internalizados e naturalizados socialmente em nossa maneira de ser. Um exemplo dessa alienação acontece quando replicamos padrões estéticos, reproduzimos comportamentos que são induzidos pela manipulação da indústria cultural, reproduzimos preconceitos.

Nesse sentido, o corpo é muito mais do que um aparelho biológico. E, por esse entendimento, o corpo necessita ser percebido além desse componente. Um pesquisador que contribuiu nesse sentido foi o antropólogo francês Marcel Mauss. Em seus trabalhos, Mauss nos traz o conceito de fato social total (DAO-

LIO, 2004, p. 04). Para Mauss, o ser humano é fisiológico-psicológico-sociológico ao mesmo tempo. E a sua conduta é a expressão destes aspectos que nos caracterizam como humanos.

Quando Mauss nos diz que a conduta humana, nossa forma de ser, é o resultado do ser fisiológico-psicológico-sociológico expresso na forma como os nossos corpos se manifestam (ou deixam de se manifestar), ele abriu um caminho importante para entendermos que essa conduta pode ser condicionada. E aqui torna-se importante resgatar um outro conceito central na obra de Mauss: o conceito de técnicas corporais (DAOLIO, 2004, p. 04). Essas significam uma forma de assimilação de conteúdo matriz transmitido pelos integrantes de uma determinada sociedade, primitiva ou não, impregnados de forte conteúdo simbólico.

A partir desses fundamentos conceituais, começamos a perceber como a indústria cultural, assim como estudada pela Escola de Frankfurt, impõe padrões corporais artificiais-simbólicos que acabam sendo absorvidos por uma sociedade alienada (DUARTE, 2012, p. 77-78). Tal sociedade acaba tendo a sua conduta modificada para atender aos interesses do mercado, seguindo o percurso teórico de Mauss. Os corpos são condicionados ao consumo, sendo consumidos no processo, pois objetos insaciáveis de promoção estética, por um lado, e deformados pelas exigências dos processos de produção da riqueza, por outro.

Deve-se considerar que a educação ao longo da história vem contribuindo para a manutenção dessa sociedade, alienante e alienada. Porém somos sabedores e sabedoras de que o potencial educacional, principalmente através da escola, é riquíssimo para inversão de valores e ressignificação de conceitos. Seria a educação, então, uma resposta a essa manipulação social?

A educação tem um papel fundamental no processo da auto-percepção do fisiológico-psicológico-sociológico. E, nesse caso, a Educação Física poderá cumprir um importante papel na emancipação do indivíduo através do desenvolvimento da autonomia do corpo, compreendendo que “somos um corpo” e não apenas “temos um corpo”.

Ao nos contrapormos a uma educação servil ao sistema capitalista, posicionamo-nos na perspectiva de uma educação que promova a autonomia de seus/as agentes, referenciando-se em Paulo Freire e sua obra “Pedagogia da Autonomia” (1996).

Já que antes da autonomia ser aprendida/construída pelo aluno/a, o/a docente necessita conquistar, desenvolver e expressar sua própria autonomia. Aqui já começamos a perceber a importância da formação dos futuros professores e professoras em ser livres para poder indicar o caminho à liberdade para seus alunos e alunas. Afinal, não podemos levar alguém aonde nunca fomos.

Nesse sentido, o referido autor irá nos alertar sobre o perigo do docente fariseu, aquele que mantém um abismo entre o seu discurso: a expressão do seu pensamento, com a sua prática, com a sua corporificação e aprofunda esse tema quando expressa:

O professor que realmente ensinar, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo (FREIRE, 1996, p. 34).

Podemos entender que, em sua obra, Freire chama nossa atenção para o seguinte ponto: para desenvolver a autonomia docente, desenvolver a corporificação no ensinar, temos que passar pela ação de ensinar pelo exemplo. Então nos parece lógico que todos devemos ensinar com/pelo corpo, já que esses conteúdos são assimilados com/por outro corpo. E para isso é necessário desenvolver nossa corporeidade através do que chamamos de CORPOREAR.

Nesse processo de CORPOREAR na relação de ensino-aprendizagem, temos que perceber o corpo e seus movimentos não somente como signo, mais também como significante (ou multissignificante), de vários significados. Essas mensagens são corpo e mídia ao mesmo tempo. E esse CORPOREAR é que dá significado ao processo de união entre a teoria e a prática, consti-

tuindo-se na base dos fatores geradores do processo de ensino-aprendizagem que auxiliam a geração da autonomia discente.

Cabe aqui também um alerta: as técnicas corporais, como descritas por Mauss, também são transmitidas por corpos-mídias, como o caso dos atletas de futebol, atletas de outras modalidades, de modelos, de atores e atrizes hollywoodianos, que servem de mídia para a indústria cultural, como nos trazem os frankfurtianos. Dessa maneira, essas mensagens acabam sendo assimiladas por corpos-jovens, presas fáceis num mercado globalizado que no fundo despreza o corpo.

Essas técnicas corporais, adulteradas pela indústria cultural, estão carregadas de simbolismos relacionados ao eugenismo, à meritocracia e ao preconceito étnico-racial e social. Esses processos necessitam urgentemente ser objeto de investigação da Educação Física para que o professor e a professora auxiliem seus alunos e alunas a refletir sobre essas estratégias de manipulação, sobre a história de seus corpos, para que seja possível se libertar, exercitando a sua própria corporeidade.

Por esse ângulo, podemos entender que os acadêmicos e acadêmicas da Licenciatura em Educação Física necessitam se empoderar, expressando em seus próprios corpos autonomia, libertando-se e ajudando outros/as nesse processo. Assim poderão compreender o papel da educação como ferramenta produtora de autonomia, podendo partilhar com seus alunos e alunas esse estado de expressão de liberdade corporal, base para o desenvolvimento da autonomia social e a luta por direitos e espaços sociais.

Assumimos neste texto a necessidade de trazer aproximações e reflexões sobre o conceito de trabalho. Isso porque, para muitos/as, o corpo nada mais é do que uma ferramenta de trabalho. Uma peça e nada mais, a qual pode ser descartada e substituída por outra, mais nova, mais ágil, que dá “menos defeito”, etc. Nós remeteremos aqui a Saviani (2012) e sua perspectiva do trabalho, em que afirma que

[...] a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, o que significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exi-

gência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho (SAVIANI, 2012, p. 11).

Para Saviani, é através do trabalho que a humanidade modifica a natureza, extraindo dela sua subsistência. E a partir dessa transformação gera o mundo humano: o mundo da cultura. Se o mundo em que vivemos é fruto do trabalho maniqueísta, servil ao capital, então nós somos contra essa cultura alienante, somos contra esse trabalho. Isso porque em sua ação transformadora, desprovida de genuína compaixão, destrói e usurpa os recursos de outros corpos, de outros homens e mulheres e do corpo da própria natureza, contaminando e violentando o ambiente e também a si mesmo.

E o corpo humano, por ser privado de sua *corporeação* natural, experimenta o mundo da cultura artificial. Esses processos são perpetuados nas escolas. E os ambientes, antes naturais, acabaram se tornando ambientes artificializados. Nas escolas de hoje, as árvores são de plástico, os pátios são de concreto e não existe espaço para o natural. Dessa forma, como poderemos oferecer estímulos naturais para o amadurecimento e o desenvolvimento de nossos alunos e nossa alunas?

Como poderemos desenvolver a autonomia, a cidadania, o respeito ao ambiente, o respeito ao/a outro/a se em nossa ação corporal, em nosso *corporear*, despreza-se o natural? Por esse caminho não poderemos *corporear* a solidariedade, a igualdade, a dignidade humana, etc.

Nessa perspectiva, a abordagem crítico-superadora trazida pelo Coletivo de Autores (1992) traz uma contribuição importante: precisamos ir além da crítica, chegando na transformação, mudando a realidade a que estamos submetidos/as.

### **Considerações finais**

O desafio de formar futuros/as professores e professoras em um curso de Licenciatura em Educação Física passa por uma profunda reflexão sobre as relações de poder instituídas em nossa sociedade, onde essa formação precisa elucidar, descrever e reve-

lar historicamente o mundo em que vivemos no sentido de compreendermos nosso papel e o papel da educação.

E, nesse sentido, vale reforçar a importância de programas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), assim como o *Prodocência* (Programa de Consolidação das Licenciaturas), entre outros, pois possibilitam que se estabeleçam vínculos entre os/as acadêmicos e acadêmicas, os alunos e alunas da Educação Básica.

Programas como esses contribuem para a reflexão e percepção da necessidade de recuperar a autonomia, de vivenciar a corporeidade e praticar a democracia e o livre pensar. E com esse amadurecimento acadêmico esses futuros professores e professoras de Educação Física podem utilizar sua ferramenta de trabalho, compreendendo o corpo em sua totalidade, podendo desenvolver atividades que primem pela consciência crítica, pela liberdade, pela solidariedade e igualdade, premissas fundamentais para uma educação humanizadora.

Salientou-se neste artigo a necessidade de percebermos os desafios iminentes ao processo educativo da atualidade, sendo enfatizadas a educação para as relações étnico-raciais e a superação da hipostasia do corpo como eixos fundamentais do repensar das práticas de Educação Física Escolar. Indo mais além, acentuou-se a perspectiva das diferenças como ponto de partida de uma educação que prepare e promova a convivência com a diversidade, o combate ao racismo e tantas outras formas de discriminação e preconceito.

## Referências

BAUMAN, Z. **O Mal-estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1998.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia de Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o Conceito de Cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DUARTE, Rodrigo. A Estética e a Discussão sobre Indústria Cultural no Brasil. **Ideias**|Campinas (SP)|n. 4|nova série|1º semestre (2012). Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ideias/article/view/8649364>>. Acesso em: dez. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

RODRIGUES FILHO, Guimes; BERNARDES, Vânia Aparecida Martins; NASCIMENTO, João Gabriel. **Educação para as relações étnico-raciais**: outra perspectiva para o Brasil. Uberlândia, MG: Editora Gráfica Lops, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11. ed., ver., 1. reimp. Campinas, SP: Autores Associados. 2012

SILVEIRA, M. I. C. M. da.; SILVEIRA, P. R. C. da. As relações étnico-raciais e a diversidade cultural: implicações para a Educação. In: SILVA, E. F.; FREITAS, D. P. S de. **II Seminário Corpos, Gêneros, Sexualidades e Relações étnico-raciais na Educação**. Uruguaiana: UNIPAMPA, 2012.

SILVEIRA, P. R. C. da; SILVEIRA, M. I. C. M. da; THIER, C. G. As Relações étnico-raciais e a Implantação da Lei 10.639: Reflexões Necessárias e Apontamentos Metodológicos. In: SILVEIRA, M. I. C. M. da; BIANCHI, P. **Núcleo Interdisciplinar de Educação**: articulação de contextos e saberes nos (per) cursos de Licenciaturas na UNIPAMPA. Florianópolis: Tribo Ilha, 2013.

# A formação docente em Educação Física na perspectiva de supervisores do PIBID

*Alex dos Santos Carvalho<sup>1</sup>*

*Carmen Regina Ribeiro Bastiani<sup>2</sup>*

*Mercia Sequeira Pinto<sup>3</sup>*

*Mauren Lúcia de Araújo Bergmann<sup>4</sup>*

## Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID foi criado pelo Governo Federal e é gerenciado pela CAPES através do Departamento de Educação Básica – DEB com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de Licenciatura das Instituições de Educação Superior (IES) públicas e comunitárias. Tem como meta principal elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos

---

<sup>1</sup> Graduado em Educação Física – PUC/RS 2007; especialista em Saúde e Bem Estar – Anhanguera 2009; especialista em Estratégia de Saúde da Família – UNB 2016; supervisor bolsista do Subprojeto Educação Física PIBID/UNIPAMPA 2016/2018; professor da Rede Pública Estadual desde 2011; professor da Rede Municipal desde 2010. Contato: alekcarvalho@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Graduada em Educação Física – ESEF/IPA-RS/1997; especialista em Educação Interdisciplinar – FACISA/CELER/PR 2004; professora da Rede Municipal de 1998 a 2010; professora da Rede Salesiana de Escolas de 1996 a 2010; professora da Rede Pública do RS desde 1974; supervisora do Subprojeto Educação Física PIBID/ UNIPAMPA 2014/2018. Contato: regina.bastiani@bol.com.br

<sup>3</sup> Graduada em Educação Física ESEF/UFPEL 1989; professora da Rede Pública do RS desde 1990; professora da Rede Salesiana de Escolas desde 1991; supervisora do Subprojeto Educação Física PIBID/UNIPAMPA 2014/2018. Contato: mercia2311@gmail.com

<sup>4</sup> Graduada em Educação Física ULBRA – 2002, especialização e mestrado em Saúde Coletiva pela ULBRA; doutoranda em Ciências do Movimento Humano UFRGS; docente do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA; coordenadora do Núcleo de Estudos Pedagógicos Educação Física – NEPEF e coordenadora de área do Subprojeto Educação Física do PIBID UNIPAMPA 2014/2018. Contato: maurenbergmann@unipampa.edu.br

cursos de Licenciatura das IES, bem como a inserção dos licenciados em escolas da rede pública de Educação Básica, integrando a Educação Superior e a Educação Básica. No programa são ofertadas bolsas para coordenadores dos projetos, professores supervisores e acadêmicos dos cursos de Licenciatura.

O PIBID é, portanto, uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica, promovendo a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início de sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um professor do curso de Licenciatura da IES e de um professor da escola de Educação Básica. Entre as propostas do PIBID estão o incentivo à carreira do magistério nas áreas da Educação Básica e o constante aperfeiçoamento e atualização dos docentes envolvidos no programa. Trata-se, portanto, de um programa centrado na capacitação, valorização e formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica.

Nesse processo, o supervisor é o professor da escola pública que orienta e viabiliza as atividades dos bolsistas de iniciação à docência, contribuindo de forma significativa para a troca de experiências e o enriquecimento da formação dos envolvidos: supervisor, coordenador, acadêmicos e comunidade escolar. O programa visa proporcionar aos professores em formação a participação em experiências didático-metodológicas e práticas docentes que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, mobilizando todos os envolvidos na construção de uma Educação Física de qualidade, com caráter inovador e interdisciplinar.

A inserção do PIBID nas escolas estaduais em que atuamos proporcionou, através do papel de supervisores, o contato com a Instituição de Ensino Superior (UNIPAMPA campus Uruguaiana) mediante encontros e reuniões semanais, eventos do próprio PIBID, elaboração de planejamentos e projetos, entre outras ações conjuntas. Durante esses encontros, tivemos a oportunidade de retomar os referenciais teóricos e metodologias que enri-

queceram o fazer pedagógico, além de contribuir, através das nossas experiências profissionais, para a formação de novos professores. A partir dessas afirmações, é evidente que a interação do aluno bolsista com o professor supervisor e vice-versa é imprescindível para a formação de ambos.

Salienta-se a necessidade de conscientização de que o professor não se forma apenas no período da graduação e sim diariamente ao longo da sua atuação no contato com outros professores, com alunos e com a comunidade escolar.

A inter-relação entre universidade e escola é fundamental na formação de professores, e negligenciá-la significa perder uma das dimensões formativas.

Inserida na realidade escolar, a ideia básica do programa é promover uma aproximação entre a universidade e a escola, colaborando para o rompimento da ideia de que nas universidades estão centrados todos os saberes intelectuais e produtores de conhecimento. O trabalho conjunto entre essas duas instituições faz com que os professores da escola sintam-se mais próximos da universidade e capazes de contribuir para a qualidade da formação de novos profissionais na área da educação, bem como levar as teorias e práticas acadêmicas para o interior de nossas escolas, proporcionando uma formação continuada para os professores envolvidos no programa. Dessa forma, o objetivo deste capítulo é relatar como os supervisores do PIBID entendem a formação docente a partir das experiências no Subprojeto Educação Física.

### **Caminhos metodológicos**

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, Subprojeto Educação Física, está atuando na E. E. E. M. Dr. João Fagundes desde março de 2014 e em agosto de 2016 foi inserido na Escola Estadual de Ensino Médio Dom Hermeto, envolvendo a comunidade escolar, duas supervisoras e um supervisor, a coordenadora de área e quinze acadêmicos, os bolsistas de iniciação à docência do curso de Licenciatura em Educação Física da UNIPAMPA, campus Uruguaiana. Com o

objetivo de aperfeiçoar e valorizar a formação de professores para a Educação Básica, esse grupo vem se dedicando com estudos, reflexões e ações na busca de uma prática inovadora e que atenda a demanda de uma sociedade que anseia por mudanças significativas.

Na figura 1, destacamos as reuniões semanais realizadas pelo grupo, que permitiam as reflexões entre teoria e prática e a organização de estratégias didático-metodológicas de ensino da Educação Física, que irão promover a aprendizagem de uma docência que almeje a construção do conhecimento, a transformação social e o estabelecimento de significados para os estudantes.

**Figura 1:** Reuniões semanais realizadas com coordenadora, supervisores e acadêmicos bolsistas do PIBID Educação Física UNIPAMPA-RS



Fonte: Os autores

Ao longo de quatro anos no PIBID, vivenciamos grandes desafios e inúmeras conquistas, trocas de experiências, constru-

ções coletivas, conflitos de ideias e embasamentos teóricos, que deram sustentação aos diferentes argumentos que passaram a fazer parte do nosso convívio e enriqueceram o nosso fazer pedagógico durante esse período. Foi um tempo de significativo crescimento qualitativo nos planejamentos e na abertura para o estudo de diferentes possibilidades de conteúdos e metodologias através de uma pedagogia diferenciada, ampliando o estudo de diferentes possibilidades de conteúdos e metodologias da cultura corporal do movimento. Essa experiência marcou positivamente a carreira profissional dos envolvidos, deixando como resultado de tudo, além das verdadeiras amizades, a certeza de que tudo aquilo que fazemos com amor vale a pena.

Como professores supervisores, temos a tarefa de acolher os acadêmicos do PIBID e promover a sua inserção no contexto escolar, onde atuaram como professores e orientadores de projetos desenvolvidos na mesma.

Na Escola Estadual de Ensino Médio Dr. João Fagundes, através de questionários, conversas e contato com documentos, os acadêmicos buscaram conhecer um pouco mais os alunos dentro do contexto escolar e familiar. Após as observações interpretativas, descritivas e participativas e de conhecer o contexto, o grupo iniciou as intervenções, em que foi possível acompanhar o desenvolvimento das modalidades, realizando análises e discussões sobre as formas de ação diante da realidade encontrada e proporcionando a interação aluno/aluno e aluno/professor.

A escola está localizada no bairro São Miguel, na cidade de Uruguaiana – RS, e acolhe, na sua maioria, estudantes da periferia do município. A mesma atende aproximadamente 1.000 alunos de Ensino Fundamental, Médio e EJA, com um quadro docente de 89 professores, distribuídos nos três turnos de trabalho, e desses, por volta de 400 alunos são atendidos pelo programa. A escola possui um IDEB baixo e está inserida numa comunidade de baixa renda, onde os acadêmicos, através do programa, puderam conhecer essa realidade participando de reuniões pedagógicas e conselhos de classe.

Os bolsistas, a partir do Plano de Estudo do Componente Curricular Educação Física, planejaram as ações apresentadas no quadro 1 em conjunto com as professoras supervisoras numa troca de conhecimentos e experiências de grande aproveitamento para ambas as partes e, conseqüentemente, um ensino de qualidade para os alunos.

**Quadro 1:** Ações desenvolvidas pelo PIBID na E.E.E.M.Dr. João Fagundes

<b>Ações</b>	<b>Objetivos</b>
<b>Elaboração de planos de ação anual</b>	Organizar o trabalho anual do componente curricular Educação Física, num trabalho conjunto entre professores supervisores e acadêmicos do programa, visando à formação do aluno mediante o conhecimento e a vivência de diferentes culturas corporais do movimento humano.
<b>Intervenções em aula</b>	Aperfeiçoar e valorizar a formação de professores para a Educação Básica através de reflexões e ações, na busca de uma prática inovadora e que atenda a demanda da comunidade em que a escola está inserida.
<b>Revitalização dos espaços e materiais para o desenvolvimento das diferentes manifestações culturais do movimento</b>	Revitalizar os espaços existentes para as aulas de Educação Física e organizar, construir e elaborar materiais para o desenvolvimento das diferentes manifestações culturais do movimento.
<b>Oficinas e palestras</b>	Oportunizar aos alunos da escola, através da organização de oficinas e palestras, novas possibilidades de conhecimentos e vivências em diferentes culturas corporais do movimento humano.
<b>Participação em datas comemorativas e eventos da escola</b>	Vivenciar junto à comunidade escolar os momentos festivos da escola, envolvendo-se na elaboração, organização, realização e avaliação das atividades planejadas.
<b>Feira da Saúde</b>	Divulgar, na escola, o conhecimento e a vivência das diferentes possibilidades de manutenção da saúde e prevenção de doenças.
<b>Consciência Negra</b>	Divulgar, na escola, o conhecimento e a vivência da cultura afro-brasileira através das suas diferentes manifestações.

<b>Projeto Multiculturalismo</b>	Divulgar, na escola, o conhecimento e a vivência da cultura das regiões brasileiras através da dança, das lendas e das brincadeiras.
<b>Gincana de Aniversário</b>	Desenvolver o espírito de equipe e de solidariedade, aguçar a criatividade e reforçar os conhecimentos nas diversas áreas do conhecimento a E.E.E.M. Dr. João Fagundes realiza anualmente, a Gincana de Aniversário.
<b>Participação nos Jogos de Integração</b>	Fomentar a prática do esporte educacional, contextualizando-o como meio de educação.
<b>Participação nos Jogos Escolares do Rio Grande do Sul (JERGS)</b>	Proporcionar a construção de valores, conceitos e a vivência de realidades complementares às do cotidiano dos alunos.

Fonte: Os autores

Na Escola Estadual de Ensino Médio Dom Hermeto, o Subprojeto Educação Física inseriu-se a partir de agosto de 2016 através de um supervisor, professor de Educação Física e de dez turmas dos anos finais do Ensino Fundamental da escola. A mesma está localizada na região central da cidade de Uruguaiana – RS e acolhe estudantes da classe média, estudantes de baixa renda e da periferia do município, atendendo aproximadamente 2.200 alunos, contando com 122 professores nos três turnos. A instituição é referência de ensino no município, tendo como resultado do último IDEB (Índices de Desenvolvimento da Educação Básica), registrado no ano de 2015, a média de 6.4, conseguindo atingir o desempenho acima da meta projetada para o ano, de acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2015).

A inserção dos acadêmicos na escola foi primeiramente através de observações do contexto escolar e das aulas de Educação Física na busca de um mapeamento sobre a realidade escolar. Tais observações eram destacadas e orientadas conforme relações de gênero, realidade socioeconômica, conhecimentos sobre a cultura corporal, cultura esportiva na escola, entre outros. Após esse tempo de estudo do âmbito escolar, foi destacado que na escola as aulas de Educação Física são nos turnos inversos e separados por sexo, sendo sugerido pelos acadêmicos a realização de ativi-

dades em turmas mistas, ou seja, meninos e meninas juntos e não separadamente, como é habitual das escolas públicas do município de Uruguaiana.

As ações do subprojeto na escola tiveram como objetivo o desenvolvimento e a testagem de estratégias de ensino-aprendizagem dos temas da Educação Física, construindo práticas educacionais inovadoras através de projetos e oficinas que, segundo Moita e Andrade (2006), são métodos de trabalho em grupo, que “dinamizam o processo de ensino-aprendizagem e estimulam o engajamento criativo de seus integrantes”. Através do projeto proposto para o trabalho em conjunto com a escola Dom Hermeto, foi distribuída uma turma de 8º ou 9º anos para cada dupla de acadêmicos; foram realizadas durante quatro meses ações (Quadro 2) que proporcionassem novas possibilidades da Educação Física Escolar. As oficinas foram realizadas através de um período de Educação Física do professor supervisor do PIBID, em que cada turma ficou responsável por um determinado tema. Através dessas oficinas os bolsistas e estudantes da escola trabalharam inúmeras possibilidades da Educação Física, e em uma data estabelecida ocorreu a culminância, quando todas as turmas envolvidas participaram das feiras expondo as temáticas abordadas durante as aulas, mostrando as novas possibilidades de Educação Física Escolar a toda a comunidade.

**Quadro 2:** Ações desenvolvidas pelo PIBID na E.E.E.M. Dom Hermeto

Ações	Objetivos
<b>Elaboração de planos de ação na escola</b>	Organizar o trabalho no componente curricular de Educação Física em conjunto com o professor supervisor e acadêmicos do programa, visando à formação do aluno mediante vivências de diferentes possibilidades da Educação Física.
<b>Oficinas</b>	Oportunizar aos alunos da escola, através da organização de oficinas, várias possibilidades de conhecimentos e vivências em diferentes culturas corporais do movimento humano e novas possibilidades da Educação Física.

<b>Feira da Saúde</b>	Divulgar, na escola, o conhecimento e a vivência das diferentes possibilidades de manutenção da saúde e prevenção de doenças trabalhadas nas oficinas.
<b>Consciência Negra</b>	Divulgar, na escola, o conhecimento e a vivência da cultura afro-brasileira através das suas diferentes manifestações, com oficinas ministradas pelos alunos no dia do evento.
<b>Projeto Multiculturalismo</b>	Divulgar, na escola, o conhecimento e a vivência da cultura em vários ambientes, tanto nacional, estaduais e no ambiente escolar da escola.

Fonte: Os autores

## Resultados e discussão

Aprender a ser professor não é tarefa que se conclua após os estudos acadêmicos e sim uma aprendizagem que deve acontecer por meio de situações práticas e problemáticas que ocorrem no dia a dia da escola, exigindo o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente, que vai além dos conhecimentos, isto é, em que sejam trabalhadas as atitudes e as relações interpessoais, as quais são consideradas tão importantes quanto o saber cognitivo e procedimental.

O cronograma do PIBID tem como base uma Educação Física capaz de possibilitar não apenas o treinamento físico e o desporto e sim as especificidades do contexto e a diversidade dos conteúdos da cultura corporal de movimento, visando estimular a criatividade e a autonomia com o objetivo de conscientizar os alunos sobre a importância de novas possibilidades de Educação Física Escolar.

A atuação do PIBID na escola teve o papel de proporcionar uma mudança na cultura, transformando o pensar pedagógico através das reflexões de alunos, professores e direção. Segundo Garcia (1999), a formação continuada de professores refere-se a toda a atividade realizada com a finalidade formativa, tanto no desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo. Libâneo (2004) destaca que a formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando ao aperfeiçoamento

profissional teórico e prático do próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla. Já Forster e Leite (2014) destacam que a parceria entre escola e universidade deve ser potencializada e tratada como importante forma de proporcionar a formação continuada dos professores, entendendo a escola como um espaço de reflexão na prática, que será também fomentada a partir da aproximação com a universidade.

Mais do que um período de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional, destaca Nóvoa (1992). A formação é um momento em que se aprendem não só teorias e práticas a serem empregadas em contextos formais de trabalho, mas, além disso, é uma significativa oportunidade em que o sujeito se configura profissionalmente, em outras palavras, encontra sua identidade profissional. É, portanto, tarefa do professor colocar o educando diante de uma situação-problema contextualizada, que o desequilibre, desafie e leve a pensar, avaliando-o adequadamente e buscando, nessa avaliação, um processo de crescimento através da construção do seu próprio conhecimento.

Garcia (1999) afirma ainda que “a atividade de desenvolvimento profissional não afeta apenas o professor, mas todos aqueles com responsabilidade ou implicação no aperfeiçoamento da escola [...]”, isto é, o desenvolvimento profissional docente ocorre no âmbito pessoal, profissional e organizacional, atrelado à instituição onde trabalham, pois desse ambiente recebem apoio para realizar um trabalho conjunto que poderá promover melhorias para todos os envolvidos.

De acordo com Nuñez e Ramalho (2008), a profissionalização diz respeito a “[...] um movimento ideológico, na medida em que repousa em novas representações da educação e do ser professor no interior do sistema educativo”. Nesse sentido, para esse grupo envolvido nessa proposta, foi um processo de socialização, de comunicação, de reconhecimento, de decisão, de negociação entre os projetos individuais e os dos grupos profissionais. Mas também foi um processo político e econômico, porque no

plano das práticas e das organizações induziu novos modos de gestão do trabalho docente e de relações de poder entre os grupos no seio da instituição escolar e fora dela. Nuñez e Ramalho (2008) também relatam que existe um processo dinâmico de desenvolvimento do professorado, no qual os dilemas, as dúvidas, a falta de estabilidade e a divergência chegam a constituir-se em aspectos do desenvolvimento profissional. Em consonância com a compreensão dos autores, pode-se afirmar que a profissionalização é um processo individual e coletivo, que envolve diversas facetas, como a ideologia, a socialização, a política e a economia.

Diante da atual situação do magistério em geral, é preciso analisar a valorização dos professores além da formação acadêmica. Moura (2013), versando sobre os objetivos do PIBID, adverte: “[...] sobre esses objetivos também há de se pensar que valorizar o magistério, fazendo do programa um atrativo para a carreira docente, pode parecer equivocado se não houver ações que incluam, além da atenção à formação inicial, a formação continuada, o salário e os planos de carreira”. O autor faz uma cobrança que, além da atenção dada à questão da formação, também se incluam ações de valorização do magistério, tratando de questões salariais e de carreira.

Essa colocação é de fundamental importância, pois chama a atenção para o fato de que há limitações que permeiam o campo das políticas públicas de valorização do magistério. Apenas o incentivo e a promoção da melhoria da formação não são suficientes, devendo-se estar atento às questões políticas, econômicas, sociais e culturais. O professor, inserido na sociedade como cidadão, deve lutar por seus direitos e ser respeitado em suas necessidades básicas, como destaca Mello (2003), que são justamente situações de luta e reivindicações que o professor pode e deve ministrar nas aulas de cidadania, como a herança imperial de uma cultura escolar elitista, a falta de visão estratégica, a gestão sem eficiência e sem equidade, a desinformação da sociedade e o fracasso escolar (reprovação, repetência, evasão). Não se discute qualidade escolar, pois há professores que não estão preparados

para a educação na atualidade. Trazendo a reflexão para a Educação Física, ainda hoje muitos professores trabalham somente o desporto, deixando de lado outras possibilidades de determinadas manifestações da cultura corporal. Considerando esses problemas destacados pelo autor, vislumbramos no PIBID a contribuição na formação inicial dos acadêmicos bolsistas de iniciação à docência e na formação continuada dos professores bolsistas supervisores.

O currículo, elaborado a partir do Projeto Político-Pedagógico da escola, deve refletir os valores, culturas, políticas e expectativas da comunidade escolar. O currículo, diante das particularidades de cada escola, precisa ser flexível, dinâmico, cooperativo e apropriado para atender essa diversidade, criando, para isso, um conjunto de intervenções e ajustes. Essas adaptações curriculares definem o que o aluno deve aprender, como e quando aprender, as formas de organização de ensino mais eficientes e como e quando avaliar. A participação do PIBID na elaboração do currículo foi de grande importância para a sua diversificação e atualização, buscando na troca de ideias e experiências uma unidade de ação nas reflexões entre teoria e prática. As decisões em relação às adaptações curriculares foram tomadas por todos os envolvidos no processo, numa unidade de ação que envolve todos os interessados através da troca de informações e constantes avaliações.

A relação professor-aluno, o acolhimento pela turma e as mediações planejadas e executadas dão o suporte necessário para que a aprendizagem aconteça com sucesso. Cabe ao professor, nesse processo, oferecer oportunidades reais, propor desafios, trabalhar com todos os alunos, utilizar a mesma base curricular para toda a turma, planejar e avaliar com um olhar especial para cada um. A escola precisa ser inclusiva e acolhedora. Uma escola de todos e para todos, que atenda as características específicas das deficiências e da superdotação existentes no cotidiano escolar.

Precisamos nos atualizar, refletir, inovar e desacomodar para que tenhamos o êxito esperado, em que os problemas sejam resolvidos através do diálogo, prevalecendo a confiança e a compreen-

ção. O professor deve sentir-se instigado a buscar o seu crescimento pessoal, aumentando o seu conhecimento.

Segundo Freire (1996), “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. A formação não se dá pela mera acumulação de conhecimentos, mas, de maneira crítica e contextualizada, pelas mediações dos envolvidos no processo educacional, entre eles os livros, as metodologias, as experiências e conversas entre professores, a mídia, a internet e o fator pessoal, que definem o interesse e o empenho do sujeito que se forma e que é formado. Nesse sentido, as propostas construídas coletivamente oportunizaram discussões e mobilizações de conhecimentos que geraram aprendizados sobre docência em Educação Física para todos os envolvidos. No complexo processo de aprendizagem da docência, as experiências compartilhadas foram estratégias que conduziram esse coletivo de professores a transformar as práticas educativas em favor da aprendizagem.

### **Considerações finais**

A proposta do PIBID é que os futuros professores aprendam a lidar com situações concretas da sala de aula, vivenciem a realidade da escola e participem da resolução de conflitos desse cotidiano, não limitados à aplicação de técnicas pedagógicas tidas como receitas prontas, mas, ao invés disso, possam adquirir uma fundamentação teórico-prática sólida, que servirá de alicerce para a construção de saberes necessários ao futuro exercício docente.

As ações de PIBID obtiveram um expressivo impacto na formação de todos os envolvidos e, principalmente, nas aulas ministradas a partir dos muitos estudos e ações desenvolvidas ao longo do trabalho. Entre esses impactos salienta-se a intensificação dos estudos sobre interdisciplinaridade e as reflexões sobre as novas e possíveis metodologias de ensino, problematizando e (re) significando os diferentes espaços de formação docente.

A dificuldade para efetivar no espaço escolar uma proposta pedagógica da nova Educação Física é um desafio ainda presen-

te, já que necessita a prática de repensar caminhos novos. A atuação de acadêmicos do PIBID na escola é uma experiência de suma importância para a formação inicial de professores, pois os aproxima da realidade escolar com acompanhamento de professores da rede escolar e universidade, proporcionando aos acadêmicos uma estreita relação entre o processo de formação inicial e seu futuro espaço de trabalho. Esse processo de aproximação entre universidade e escola é fundamental para a formação de professores conscientes de sua prática pedagógica, de que a Educação Física almeja e os torna capazes de criticar e construir novos modelos de educação, não somente o tecnicista, onde podemos compreender que, ao mesmo tempo em que ensinamos, também podemos aprender.

Como supervisores, procuramos através da nossa experiência e das crenças docentes ressaltar a importância da relação professor-aluno, do acolhimento de todos dentro da turma e das mediações bem planejadas e executadas. Acreditamos que esses critérios dão o suporte necessário na construção do conhecimento, cabendo ao professor, nesse processo, oferecer oportunidades reais, propor desafios, trabalhar com todos os alunos, utilizar uma mesma base curricular para toda a turma, mas planejar e avaliar com um olhar especial para cada um, transformando a escola num lugar de inclusão e acolhimento. Portanto consideramos que, como professores supervisores do PIBID, temos a responsabilidade de auxiliar na formação de novos profissionais que desempenhem a função de verdadeiros professores e sejam capazes de colocar o educando diante de uma situação-problema contextualizada, que o desequilibre, desafie e leve a pensar, avaliando-o adequadamente e buscando, através dessa avaliação, um processo de crescimento, visando à construção do seu próprio conhecimento e de uma escola de todos e para todos, que atenda as características específicas existentes no cotidiano escolar e seja capaz de provocar as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade crítica e justa.

## Referências

- FORSTER, M. M. S.; LEITE, T. C. Formação continuada de professores: da parceria entre universidade e escola ao protagonismo e reconhecimento do trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 865-887, set./dez. 2014
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996
- GARCÍA, Carlos Marcelo. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8. jan./abr. 2009.
- LIBÂNEO, José C. **Organização e Gestão Escolar: teoria e prática**. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia, GO: Editora Alternativa, 2004.
- MELLO, G. N. **Os 10 Maiores Problemas da Educação Básica no Brasil**. Agosto de 2003.
- GARCIA, Carlos M. **Formação de professores para a Mudança Educativa**. Porto: Ed. Porto, 1999.
- MOURA, Eduardo Junio Santos. **Iniciação à docência como política de formação de professores**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- NÓVOA, Antônio. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, España, v. 46, n. 9, p. 1-13, set. 2008.

# Dialogando sobre possibilidades de práticas docentes: uma visão sobre a contribuição da oficina para a formação dosicineiros

*Noélia Carolina Rodrigues<sup>1</sup>*

*Mauren Lúcia de Araújo Bergmann<sup>2</sup>*

*José Vinicius Da Silva Rubim<sup>3</sup>*

*Adson de Souza Pereira<sup>4</sup>*

*Vergílio Almeida de Oliveira<sup>5</sup>*

*Jorge André Melo Noronha<sup>6</sup>*

## Introdução

Neste capítulo, apresentamos a experiência de uma oficina construída e desenvolvida por bolsistas do Programa Institucio-

---

<sup>1</sup> Professora na Educação Infantil; acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Física da Unipampa/ Campus Uruguaiiana; bolsista do Subprojeto Educação Física PIBID/UNIPAMPA (2016/2018); integrante do Núcleo de Estudos Pedagógicos Educação Física – Unipampa. Contato: carolinanoeliarodrigues@gmail.com

<sup>2</sup> Graduada em Educação Física ULBRA; especialização e mestrado em Saúde Coletiva pela ULBRA; doutoranda em Ciências do Movimento Humano UFRGS; docente do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA; coordenadora do Núcleo de Estudos Pedagógicos Educação Física – NEPEF e coordenadora de área do Subprojeto Educação Física do PIBID UNIPAMPA 2014/2018. Contato: maurenbergmann@unipampa.edu.br

<sup>3</sup> Acadêmico do curso de Licenciatura em Educação Física/Unipampa; integrante do Núcleo de Estudos Pedagógicos Educação Física – NEPEF e bolsista do Subprojeto Educação Física PIBID/ UNIPAMPA. Contato: vinicius.rubim.97@gmail.com

<sup>4</sup> Acadêmico do curso de Licenciatura em Educação Física/Unipampa; integrante do Núcleo de Estudos Pedagógicos Educação Física – NEPEF e bolsista do Subprojeto Educação Física PIBID/ UNIPAMPA. Contato: adsonpereira18@gmail.com

<sup>5</sup> Acadêmico do curso de Licenciatura em Educação Física UNIPAMPA/Campus Uruguaiiana; bolsista do Subprojeto Educação Física PIBID/ UNIPAMPA 2017/2018. Contato: vergilio.oliv@gmail.com

<sup>6</sup> Acadêmico do curso de Licenciatura em Educação Física/Unipampa; bolsista do Subprojeto Educação Física PIBID/ UNIPAMPA 2017/2018 e integrante do Grupo de Estudos em Educação Física e Esportes 2016/2017. Contato: andrenoronha03@gmail.com

nal de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Pampa, do curso de Educação Física; o programa possibilita aos acadêmicos a aproximação com escolas da rede pública de ensino da cidade de Uruguaiana através de ações que envolvem bolsistas, professores supervisores e coordenadora do mesmo. Esses planos de ação nas escolas oportunizam o desenvolvimento e testagem de estratégias de ensino diversificadas, que estimulam o engajamento no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando a construção mútua de conhecimento entre educandos e educadores.

Através das ações nas escolas percebemos que as oficinas pedagógicas mostram-se eficazes neste processo, estimulando situações de ensino abertas e dinâmicas. Corroborando isso, Cuberes (1994), entende as oficinas pedagógicas como um momento para o trabalho do pensamento e da experiência reflexiva, em que se é permitido relacionar a teoria e a prática, fazendo com que o aluno construa o conhecimento. Sendo ainda mais do que um lugar para aprender fazendo, é um lugar para pensar, uma forma de ensinar e de aprender mediante a realização de algo feito coletivamente.

Assim, entendemos a oficina pedagógica como uma metodologia de trabalho em grupo, que se caracteriza por meio da construção coletiva de um saber, analisando a realidade, trocando experiências e dialogando, visto que o saber não se constitui apenas no resultado final do processo de aprendizagem, mas também no processo de construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, na busca de novas estratégias de aprendizagem, o subgrupo organizou uma oficina para estudantes de Licenciatura em Educação Física com o intuito de incentivar o protagonismo discente dos bolsistas a partir das experiências de iniciação à docência, oportunizadas pelo programa.

A oficina teve como objetivo estimular a reflexão sobre a docência em Educação Física, problematizando a história da Educação Física no Brasil e no mundo, a compreensão das culturas de ensino e métodos que encontramos no processo escolar. Além disso, foi estimulado o debate sobre ensino democrático,

visando à formação de consciência crítica tanto dos discentes que organizaram como daqueles que fariam parte da oficina.

Segundo Freire (2003), “ensinar exige disponibilidade para o diálogo”; assim o processo de ensino e aprendizagem deve oportunizar o acesso da voz do educando ao que está aprendendo naquele que está ensinando, disponibilizando espaço para a construção constante do conhecimento, reconhecendo os saberes de quem aprende, pois o aprendizado precisa ter sentido e significado para quem aprende, não apenas para quem ensina. Freire (2003) ainda acrescenta:

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto ouve. O que importa é que o professor e o aluno se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 2003, p. 86).

Freire (1983) afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatisados pelo mundo”. Assim, o conhecimento é construído em conjunto, a convivência com o outro produz conhecimento, influenciado pelo contexto no qual estão inseridos; os indivíduos são heterogêneos e são as diferenças de um com outro que possibilitam o surgimento de algo novo mais democrático, no que diz respeito à contribuição de cada um. Neira (2010) ressalta que “todo sujeito é formado em meio aos significados produzidos em sua cultura”. Sendo assim, acreditamos que cada um pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem coletivo através dos conhecimentos adquiridos e vividos em sua cultura.

Além disso, segundo Freire (2003), o processo de aprender pode provocar uma curiosidade crescente, e quanto mais crítico esse processo, maior a capacidade de aprender e construir, desenvolvendo uma curiosidade epistemológica capaz de recusar o ensino bancário, em que os conhecimentos do professor são apenas transmitidos.

Nesse sentido, a proposta de trabalhar em forma de oficina parece contemplar essa característica de diálogo entre os presentes, estimulando todos para que tomem para si a capacidade de escutar o outro, de refletir sobre as diferentes visões e diferentes significados e produzir conhecimento a partir do que é compartilhado, exercitando a criticidade e a reflexão.

Dessa forma, foi no pensar e agir coletivos que se constituiu a elaboração dessa experiência, na qual quem planeja (professores) aprende tanto quanto quem participa da oficina (estudantes).

### **Caminhos metodológicos**

A oficina surgiu de uma intenção que o subgrupo do PIBID Educação Física tinha em participar da semana acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Física da UNIPAMPA Campus Uruguaiana, que ocorreria nos dias 11/09 a 16/09. A partir de uma conversa com os estudantes do curso, a ideia da oficina foi se constituindo em nossas reuniões semanais, envolvendo todos os bolsistas em discussões e leituras, que deram origem ao planejamento coletivo e democrático, para o qual traziam suas ideias, sendo mediados pela professora coordenadora do programa.

Concordamos com Gonzáles & Fraga (2012, p. 24-25) quando dizem:

A escolha dos conteúdos [...] exige aprendizagens colaborativas que possibilitem aprender e fazer com o outro, aprender a conhecer e articular conhecimentos e aprender a ser protagonista de decisões e ações, tomando como referência valores estéticos, políticos e éticos para a convivência social.

A oficina ocorreu no segundo dia da semana acadêmica e iniciou com os discentes dispostos em formato de “meia-lua”, que tinha como intencionalidade quebrar o formato de uma palestra e proporcionar aos participantes uma maior liberdade para contribuir e interagir com a ideia apresentada. Foi iniciada com uma breve contextualização histórica da Educação Física para aproximar os participantes dos processos culturais que ela sofreu, seguida das principais diferenças e intenções pedagógicas obser-

vadas ao longo dessa história, com o objetivo de enfatizar a importância da intencionalidade da Educação Física para a aprendizagem dos escolares. É importante ressaltar que a todo momento os participantes eram incentivados a interagir com os bolsistas através de perguntas feitas pelos oficinairos.



Em um segundo momento, foi reproduzido um curta-metragem espanhol intitulado “Alike”, premiado no festival espanhol 3DWire e finalista do famoso prêmio europeu Cartoon d’Or, com o intuito de provocar um espaço de reflexão sobre a padronização do sistema de ensino e as consequências de homogeneizar os comportamentos infantis.

Em conjunto, refletimos sobre a influência do contexto nas concepções e nos procedimentos que os professores priorizam em suas aulas: “o que ensinar?”, “como ensinar?”, “quando ensinar?” “para que ensinar?” foram algumas das perguntas norteadoras do diálogo e que permeiam o trabalho docente permanentemente, discutindo as respostas expressas no currículo escolar como consequência da cultura escolar que imprime marcas significativas no grupo social no qual se insere.

Logo após, trouxemos uma atividade prática tradicional, que tinha como característica excluir os participantes que não con-

seguissem acompanhar com um padrão motor o comando do professor. A atividade consistia em pular sobre uma corda que ia ficando cada vez mais alta, e quem não conseguisse era eliminado da tarefa, fazendo com que os participantes da oficina percebessem como se sente alguém sujeito a esse tipo de escolha pedagógica. Com as reflexões encaminhamos uma etapa final da oficina, em que dialogamos sobre o planejamento tanto do professor como da escola, evidenciando mais uma vez a importância da intencionalidade das aulas de Educação Física, e propomos aos presentes que elaborassem um possível plano de aula com atividades mais democráticas, que considerassem a diversidade cultural nas turmas, a postura docente como marca do processo de ensino-aprendizagem e o diálogo como “veículo” de conhecimentos a serem compartilhados. Assim, divididos em dois grupos, os estudantes explicaram seus planejamentos, escolheram materiais e espaços e realizaram as atividades pensadas nos planos, contando com os bolsistas como voluntários para a realização das propostas.

### **Resultados e discussões**

No final do processo, um grande grupo de participantes pôde dialogar sobre o papel da Educação Física Escolar a partir das escolhas pedagógicas que o professor assume, da intenção de ensino-aprendizagem, dos espaços e materiais que utiliza, da postura que assume perante a turma e do entendimento sobre a função social que o professor tem. Esse espaço constituiu-se num momento de aprendizagem coletiva, que oportunizou uma tomada de consciência crítica do papel do professor de Educação Física na escola, pensando na educação para além da especificidade do componente, como destaca Freire (2003, p. 33): “É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”.

Após o encerramento da atividade, houve roda de conversa para avaliar a proposta da oficina. Como forma de avaliação

interna da atividade, na reunião após a oficina conversamos sobre as percepções dos bolsistas acerca da experiência, discutindo os pontos positivos e negativos tanto da apresentação como das práticas realizadas e as aprendizagens da oficina para a formação de cada um.



Em diálogo, percebemos a necessidade que todos tinham de compartilhar um espaço para dialogar sobre a docência em Educação Física, pois durante a apresentação os bolsistas eram questionados, mas também incentivados com as contribuições constantes dos participantes, havendo um espaço para diálogo e reconhecimento dos elementos da docência. Percebemos que os participantes da oficina tiveram bom envolvimento com o tema proposto, pois houve a participação ativa de todos durante todos os momentos pensados para dialogar. Freire (1983) entende que a condição de “humanidade” não é dada ao homem, mas construída por ele a partir das relações que esse estabelece com o mundo e com seus pares, à medida que cria condições para sua sobrevivência. Entretanto para ele não é qualquer relação que humaniza

o homem, mas aquelas que emergem do reconhecimento do outro como diferente, que lhe conferem identidade e com o qual compartilham as mesmas condições de estar no mundo. Nesse sentido, o diálogo é a condição para a humanização e um elemento essencial do ato educativo.

É importante citar um acontecimento inesperado durante a realização da oficina: o clima estava chuvoso, e aconteceu uma tempestade, durante a oficina, acarretando uma queda de luz. Esse fato não impediu os presentes de continuar dialogando e debatendo os processos da docência e, contando com o auxílio das luzes de celulares dos participantes, tudo seguiu fluindo. Aquele envolvimento não foi interrompido pela escuridão.

No final dessa oportunidade de ensinar e aprender, consideramos a experiência como bastante positiva. Sob o ponto de vista dos participantes, houve relatos sobre a expectativa inicial, em que alguns esperavam encontrar mais uma palestra formal e foram surpreendidos com uma atividade dinâmica e participativa. Do ponto de vista dos bolsistas que organizaram a proposta, destacamos a satisfação que a oportunidade trouxe aos bolsistas, e a reflexão de cada um em sua formação foi enriquecedora. Havia muitos bolsistas novos no grupo que estavam participando pela primeira vez de uma ação como integrantes do PIBID; de acordo com seus relatos, a atividade trouxe experiências interessantes para suas formações, tanto no planejamento que foi coletivo e democrático como na interação que fluiu de forma excelente durante a experiência, contando com a participação dos próprios bolsistas em todas as falas, visando à contribuição de cada um para aquele momento que foi coletivo. Distinguindo-se da educação bancária, a educação problematizadora não dicotomiza educador de educando; ela procura superar isso a partir do diálogo, em que o educador interage com o conhecimento não apenas quando prepara sua aula, mas quando se defronta com os educandos, convidando-os a conhecer ao invés de “armazenar” conhecimentos (FREIRE, 2003).

Nos momentos finais da oficina, por meio de uma conversa solicitamos aos participantes um *feedback* em relação às experiências da oficina, e um fato surpreendeu todos os envolvidos na produção da atividade: um dos participantes relatou sua satisfação em participar da oficina, expondo que refletiu sobre a importância da docência, o quanto um plano de aula problematizado pode auxiliar no reconhecimento dos elementos da docência em uma aula de Educação Física e, diante dos demais, confessou que seu interesse na graduação nunca esteve voltado à docência escolar; relatou que não era seu objetivo com a formação ser um professor e que, ainda no começo do curso, nenhuma disciplina lhe havia despertado esse interesse. Entretanto, com as experiências daqueles momentos na oficina, reconheceu a possibilidade de dar continuidade à formação, enxergando uma gama de novas possibilidades pedagógicas, diferentes das experiências com as quais havia tido contato anteriormente.

### **Considerações finais**

Entendemos que a experiência oportunizou aprendizados coletivos, estimulando a reflexão dos participantes para as responsabilidades da docência. O trabalho acabou por plantar a semente da docência em nossos colegas, o que gerou motivação coletiva para que novas ações sejam formuladas nessa perspectiva. Pensando sobre as responsabilidades da docência, impõe-se para todos os envolvidos com a educação pensar em melhorá-la, reconhecendo seus processos históricos, a sociedade contemporânea, além de valorizar a docência, o professorado e as políticas de formação de professores como estratégias de superação dos desafios implicados na educação. Nessa experiência, entendemos o diálogo como fundamental para a prática educativa e como pressuposto para a sua qualidade, buscando apoio em estudiosos que se comprometeram com a formação do pensamento crítico.

## Referências

CUBERES, M. T. G. **El Taller de los Talleres**. Buenos Aires: Ángel Estraday Cia, 1994.

FREIRE, P. R. N. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. R. N. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

NEIRA, M. G. Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. **Interface**, v. 14, n. 25, p. 95-783, out./dez. 2010.



## Seção II

# O PIBID e a qualificação da prática docente



# A influência do PIBID na prática cotidiana docente e na transformação da realidade social

*Daniela Noronha da Silva*<sup>1</sup>

*Cesar Augusto Ribeiro*<sup>2</sup>

*Marta Iris Camargo Messias da Silveira*<sup>3</sup>

*Diego de Matos Noronha*<sup>4</sup>

*Kléber Marcelo Nunes Bery*<sup>5</sup>

## Introdução

Durante muito tempo, o/a professor/a foi estigmatizado/a como um difusor de ideias sem qualquer contestação, como profissional passivo/a, que apenas precisa transmitir conhecimentos aos/as educandos/as, sem preocupar-se com a prática desenvolvida nem com a contribuição da mesma para o avanço ou retrocesso da aprendizagem dos discentes.

Essa compreensão tem cada vez mais contestações e tem sido reelaborada pelos/as pesquisadores/as e pelos/as profissio-

---

<sup>1</sup> Professora da Rede Municipal de Ensino de Uruguaiiana – RS; professora da Rede Municipal de Ensino da Barra do Quaraí; bolsista supervisora do PIBID/MEC, Subprojeto Educação Física, campus Uruguaiiana – Unipampa.

<sup>2</sup> Professor da Rede Municipal e Estadual de Ensino de Uruguaiiana – RS; bolsista supervisor do PIBID/MEC, Subprojeto Educação Física, campus Uruguaiiana – Unipampa.

<sup>3</sup> Profa. Dra. coordenadora de área do PIBID, Subprojeto Educação Física; coordenadora do curso de Educação Física Licenciatura, Campus Uruguaiiana; coordenadora do NEABI, campus Uruguaiiana/Unipampa.

<sup>4</sup> Prof. de Educação Física – Licenciatura/Unipampa; especializando do curso de Pós-Graduação em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena – Hicabi, campus Uruguaiiana/Unipampa; Pesquisador do NEABI – Campus Uruguaiiana/Unipampa.

<sup>5</sup> Graduado em Letras – Espanhol; pós-graduado em MBA em Gestão de Pessoal.

nais da educação, os/as quais vislumbram cada vez mais as dificuldades enfrentadas em sala de aula, bem como a possibilidade da superação das mesmas. Argumenta-se pela necessidade da reflexão sobre a sua prática, alavancando um novo olhar e despertando novas perspectivas para a melhoria do seu trabalho como profissional da educação.

Assim, a concepção voltada para a reflexão sobre a prática e na prática promove uma série de mudanças no perfil do profissional da educação inserido/a em sala de aula, o/a qual com um pensamento crítico pode identificar a situação de sua prática como docente, avaliando o saber que está sendo construído e verificando assim a legitimidade de seu trabalho, sua validade enquanto ato que proporciona conhecimentos significativos para os educandos envolvidos.

É necessário expor a importância da construção de uma prática reflexiva que possibilite a reformulação de conceitos, a contestação de conhecimentos e que favoreça a participação crítica do/o educador/a, bem como uma posição ativa do/a educando/a, desmistificando a concepção de que o/a professor/a é um/a mero/a transmissor, renovando sua identidade enquanto profissional. E essas mudanças de fato só serão possíveis se estiver explícito nesse ato a reflexão crítica da própria prática.

Este trabalho aborda a prática pedagógica do/a professor/a como sujeito crítico-reflexivo. A prática pedagógica do/a professor/a dependerá em suma da concepção que o/a mesmo/a tem do próprio trabalho. O/A professor/a poderá desenvolver uma prática que seja transformadora, significativa, pertinente ao contexto social dos/as educandos/as ou poderá desenvolver uma prática mecânica, a qual tenha como principal finalidade repassar conteúdos, realizando atividades meramente repetitivas.

É importante que os cursos de formação de professores/as também assumam essa concepção, favorecendo a construção de práticas pedagógicas emancipatórias. O sistema de ensino vigente, sobretudo o público, acaba por não ofertar todas as condições favoráveis para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que

requer tempo e dedicação. A prática docente é, sem dúvida alguma, um exercício diário, uma formação pessoal e profissional que não finda, pois o/a professor/a precisa constantemente renovar seu conhecimento, teoria e novas práticas.

Em relação à proposta de transformação didática dos esportes, Kunz (1991) concentra a perspectiva prática do seu trabalho na temática principal da cultura corporal do movimento. Faz críticas à normatização e à padronização das práticas esportivas, impedindo um novo horizonte de outras possibilidades de movimento, em que o movimento se reduz a ações regulamentadas e padronizadas. Como neste trecho que provoca:

Assim, os aspectos que devem ser criticamente questionados no esporte atualmente são: o rendimento (para qual rendimento?), a representação (institucional [clube, escola] estadual, nacional), o esporte de tempo livre (as influências que vem sofrendo) e o comércio e consumo no esporte e seus efeitos (KUNZ, 1991).

Assim sendo, o/a educador/a deve ser capaz de reconstruir constantemente a prática pedagógica, assumindo um desafio de investigar, refletir e, dentro das suas possibilidades, transformar a sua prática em uma ação que seja de fato transformadora, possibilitando aos educandos imergirem em um ambiente de aprendizagem que proporcione conhecimentos válidos e significativos.

Desenvolver todas as competências necessárias ao/a educando/a é um trabalho diário de dedicação, compromisso, responsabilidade e conhecimento, e é em sua prática pedagógica que o/a professor/a deverá objetivar e trabalhar para realizar tal desafio.

### **A realidade do programa PIBID na educação pública**

A educação básica pública passou por intensas transformações durante as últimas décadas, as quais se dão no sentido vertical, em que é possível observar que houve e ainda há uma mobilização no sentido de ofertar uma educação pública de melhor qualidade. Nesse sentido, busca-se o objetivo de alcançar e respeitar as tantas diversidades existentes no ambiente escolar, mas se reconhe-

ce que a educação sofre tanto com a falta de políticas eficientes que a coloque no encaixo do desenvolvimento humano como também pela falta de estrutura e valorização dos profissionais da área.

Concomitante a essa desvalorização dos/as profissionais da educação houve uma desvalorização dos cursos de Licenciatura, tornando-se necessário que diversas ações fossem motivadas pelos órgãos competentes, visando promover a condição para que os/as licenciandos/as fossem motivados/as e dinamizando o espaço de formação. Dentre essas ações destacam-se programas financiados pelo Ministério da Educação – MEC, como o PIBID.

Assim surge um movimento com o propósito de resgatar o interesse pelas Licenciaturas e também permitir que, através do PIBID, o/a licenciando/a possa ter uma melhor preparação, contribuindo para que esse profissional ao assumir uma sala de aula saiba lidar com as diversas situações encontradas. Tendo em vista a carência na Educação Básica pública brasileira de bons profissionais, o PIBID tem se revelado um instrumento de grande relevância na formação de educadores/as. Seguindo uma ordem de adaptação, participação, elaboração de planos de aula e estratégias para lidar com situações específicas, foi observado durante o processo de desenvolvimento e implementação que as atividades desenvolvidas pelos/as bolsistas contribuíram de maneira significativa para a evolução dos/as educandos/as.

De fato, o trabalho desenvolvido pelo PIBID não sana as deficiências encontradas nas escolas básicas, tampouco supre as necessidades dos/as estudantes contemplados/as. Entretanto a gama de saberes e a forma inovadora como são aplicados os conteúdos através do programa torna-o ferramenta importantíssima, sobretudo focalizada nas dificuldades e no contexto social desses/as estudantes. O cenário educacional passa constantemente por transformações. No entanto, ainda se percebe a existência de professores/as que atuam da mesma maneira já há alguns anos, conhecidos no âmbito das escolas como tecnicistas. Eles adotam uma postura em que prevalece a separação entre a teoria e a prática e apresentam, em geral, uma preocupação maior com o conteúdo

previsto no programa. Em relação ao PIBID, Barros (2013) condensa a importância do programa em escola pública afirmando que:

Dentro do que foi exposto e analisado sobre a atuação do PIBID dentro do espaço escolar que se torna um programa propiciador de saberes e práticas de ensino voltadas para reflexão-ação-reflexão, que tem como objetivo principal o aluno e sua aprendizagem. Portanto a contribuição do programa de iniciação à docência traz consigo uma contribuição significativa na aprendizagem e no dia a dia dos alunos da escola (BARROS, 2013, p. 10).

A prática crítico-reflexiva do/a docente exige que ele/a não se contente com a sua formação inicial obtida na Universidade, mas que tenha consciência do papel que a formação continuada exerce em sua vida profissional. Por outro lado, é preciso destacar que, no texto da LDB de 1996 (Art. 67), está previsto que deve ser assegurado pelos sistemas de ensino aos professores, entre outros: aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim e período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. Portanto a formação continuada é uma necessidade e também um direito do professor, assegurado em lei. Cabe ao docente fazer valer o seu direito e aos sistemas de ensino repensarem os programas oferecidos, favorecendo uma formação crítico-reflexiva.

Tendo em vista a relevância dessa formação, deve-se cuidar para que ela ocorra mesmo diante de adversidades, tais como a desvalorização do profissional, sobrecarga de trabalho, deficiência de recursos na área da informática. Além disso, o/a próprio/a docente deve buscar automotivação para realizá-la. A educação é, por suas origens, seus objetivos e funções, um fenômeno social, estando relacionada ao contexto político, econômico, científico e cultural de uma sociedade historicamente determinada.

De tal conceito pode-se deduzir que, não obstante a educação seja um processo constante na história de todas as sociedades, ela não é a mesma em todos os tempos e todos os lugares, achando-se vinculada ao projeto de homem e de sociedade que se quer ver emergir através do processo educativo. A educação é,

portanto, um processo social que se enquadra numa concepção determinada de mundo, a qual estabelece os fins a serem atingidos pelo ato educativo em consonância com as ideias dominantes numa dada sociedade. O fenômeno educativo não pode ser, pois, entendido de maneira fragmentada ou como uma abstração válida para qualquer tempo e lugar, mas sim como uma prática social, situada historicamente numa realidade total, que envolve aspectos valorativos, culturais, políticos e econômicos que permeiam a vida total do homem concreto a quem a educação diz respeito. Sobre o ato educacional pode-se colocar como fatores preponderantes:

É importante frisar que essas práticas não devem ser ensinadas e aprendidas pelos alunos apenas na dimensão do saber fazer, mas devem incluir um saber sobre esses conteúdos e um saber ser, de tal modo que possa efetivamente garantir a formação do cidadão a partir de suas aulas de Educação Física Escolar. Na prática concreta de aula, isso significa que o aluno deve aprender a jogar queimada, futebol de casais ou basquetebol, mas, juntamente com estes conhecimentos, deve aprender quais são os benefícios de tais práticas, por que se praticam tais manifestações da cultura corporal hoje, quais as relações dessas atividades com a produção da mídia televisiva, imprensa, entre outras. Dessa forma, mais do que exclusivamente ensinar a fazer, o objetivo é que os alunos e alunas obtenham não só uma contextualização das informações, como também aprendam a se relacionar com os colegas, reconhecendo quais valores estão por trás de tais práticas (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 78).

A partir dessas considerações, vive-se em um tempo de crise paradigmática que necessita ser estudada enquanto fenômeno cultural, embora relacionada com o modelo de produção do conhecimento, mas que deve ser analisada em suas dimensões históricas, políticas, econômicas e sociais. Embora a quebra na confiança epistemológica do paradigma dominante seja produzida por uma pluralidade de fatores, o grande avanço que o conhecimento científico possibilitou é, paradoxalmente, um fator significativo nessa ruptura.

Toda construção da ciência moderna tem sido baseada na ideia de que ela é o único modelo de conhecimento, sendo que toda e qualquer produção só faz sentido se esse modelo for o da racionalidade única, até por isso denominada científica. Assim sendo, tanto a teoria como as práticas educacionais desenvolvem-se, predominantemente, segundo os paradigmas dominantes num dado momento histórico, o que leva a educação a funcionar essencialmente como elemento reprodutor das condições científicas, políticas, econômicas e culturais de determinada sociedade. Sobre o processo de influência da sociedade na realidade educacional deve-se considerar que:

Todos os pesquisadores deveriam observar o comportamento dos seres totais e não divididos em faculdades. [...] O estudo do concreto, que é o estudo do completo, é possível e mais cativante e mais explicativo ainda na sociologia. O princípio e o fim da sociologia é perceber o grupo inteiro e seu comportamento inteiro (MAUSS, 1999, p. 276).

Tomando por referência o desenvolvimento e as rearticulações do capitalismo em períodos diversos, percebe-se que a educação tem sido utilizada no sentido de dar suporte ideológico a esse sistema, constituindo-se ao mesmo tempo num elemento produtivo pela qualificação de recursos humanos para o capital, embora algumas vezes essas funções sejam percebidas e provoquem reações.

Essa crise parece prenunciar a chegada de um novo conhecimento, edificado através de outra concepção de ciência, expressão de uma racionalidade mais plural, de uma configuração cognitiva mais ampla, criativa e totalizante. A ciência moderna, ao considerar apenas um único modelo cognitivo, apenas um padrão epistemológico como científico, isto é, digno de ser considerado confiável, realiza uma simplificação mutiladora do universo, afastando a possibilidade de consideração de outros conhecimentos sobre a realidade, tão ou mais úteis para o ser humano do que aqueles que ela enuncia.

Uma educação de qualidade tem na escola um espaço privilegiado para interagir com os problemas sociais, possibilitando

influenciar a vida dos estudantes. A escola transforma-se quando todos os saberes se põem a serviço do/a aluno/a que aprende, quando os sem vez se fazem ouvir, revertendo a hierarquia do sistema autoritário. Essa escola assim torna-se verdadeiramente popular e de qualidade, recuperando a sua função social e política, capacitando os/as alunos/as das classes trabalhadoras para a participação plena na vida social, política, cultural e profissional na sociedade.

Partindo do princípio de que a educação é fundamental para a construção de uma sociedade democrática em suas dimensões social, ética e política, a escola vem buscando transformar-se e assim transformando o paradigma clássico da educação baseado na transmissão de conhecimentos. O homem e a mulher são seres inacabados/a; por essa razão estão em constante busca, e essa busca se dá por meio da educação, que deve ser essencialmente um ato de conhecimento e conscientização, mas que, por si só, não leva a sociedade a libertar-se da opressão. A escola deve servir como instrumento de conscientização do/a cidadão/a, extrapolando assim sua função de mera transmissora de conhecimento e lançando-se numa ação social diretamente relacionada à formação do senso crítico, contribuindo para a intervenção e a mudança da realidade social.

A educação escolar sempre foi fator de dominação, colaborando na construção de homens e mulheres, obedientes e submissos. A acelerada revolução tecnológica indica transformações radicais em todo o sistema econômico mundial, como as mudanças na organização do trabalho, que estão a exigir um/a trabalhador/a com competência para atuar na sua área e habilidades gerais de abstração, comunicação e integração. O ato educacional como processo de mudança social tem seu papel cada vez mais relevante, pois são muitos os avanços tecnológicos e de comunicação. Logo não basta homens e mulheres receberem informações, aprenderem tecnologias, se neles/as não forem despertadas motivações para vencer os obstáculos do mundo em vertiginosa mudança e que deem sentido à sua vida em todas as dimensões.

Dessa forma, a educação deve estar intrínseca ao amor e à esperança, deve ser autêntica, autônoma, coletiva e solidária. A responsabilidade social da escola e dos profissionais de educação para o processo de aprendizagem desenvolve-se através do relacionamento interpessoal entre escola, professores/as e comunidade, os/as quais pensam o currículo de forma a fortalecer a escola como unidade do sistema escolar. Desse modo, promove-se uma mudança social no sentido de reconstruir uma sociedade justa e igualitária para todos/as, ou seja, as mudanças se fazem a partir da nossa ação cotidiana na realidade concreta, de forma que se possa aprofundar a democracia como princípio para uma boa convivência humana.

A atividade educativa acontece nas mais variadas esferas da vida social. A relação educação e sociedade é histórica e dinâmica, que vem sendo construída com a história da própria humanidade; a prática educativa é, portanto, parte integrante das relações sociais. E, sendo a educação escolar resultado de uma longa evolução na forma de organização do poder, ela traz em si a ideia de institucionalização desse poder.

Na sociedade, evidencia-se, de um lado, o poder abusivo, as influências políticas, a corrida pelo poder e pelo consumo; de outro, a falta de conhecimento do povo, a falta de engajamento político, a omissão dos/as reais agentes de transformação, a alienação dos menos favorecidos/as. Nesse contexto, a educação tão fundamental para a mudança social vem exercendo sua função de forma distorcida, em que o papel principal é legitimar os interesses da classe dominante. Percebe-se o descompasso entre a educação e as transformações ocorridas na sociedade.

Ao longo do século XVIII, muitos foram os fatos que contribuíram para as significativas mudanças sociais. Com a revolução industrial nasceu a necessidade de “um novo tipo de homem e mulher”, treinado/a para atender as demandas surgidas a partir do crescimento das indústrias, sendo a escola tradicional vista como preparadora para os/as futuros/as operários/as. Na França, os iluministas almejavam um sistema de governo em que to-

dos/as fossem iguais perante a lei. Assim surgiu a sociedade moderna, fruto das transformações que culminaram na Revolução Francesa. No auge do Iluminismo, a educação tornou-se um dos instrumentos necessários e indispensáveis para a transformação da sociedade em todos os níveis.

A educação passa a ser pensada como forma de libertação. Na Europa após a Segunda Guerra Mundial surgem vários movimentos teóricos que tecem críticas à educação tradicional, tida como disciplinadora e alienante. No contexto brasileiro, na década de 1970 durante a ditadura militar, na esteira da luta pela redemocratização ecoam essas teorias e eclodem propostas de transformar a educação como instrumento de transformar a sociedade. Como mostra Saviani (2008):

Assim que essas teorias se foram formulando e difundindo, foram sendo assimiladas, nós, aqui no Brasil, as assimilamos rapidamente. Isso porque no mesmo momento em que surgiam na França já estavam circulando aqui em nossos cursos de pós-graduação. Por meio delas alimentavam-se as resistências ao regime militar. Eram armas utilizadas para fustigar a política educacional do regime militar, que era uma política de ajustamento dos aparelhos ideológicos do Estado utilizados como instrumentos de controle da sociedade, visando perpetuar as relações de dominação vigentes. Aquelas teorias foram assimiladas com essa finalidade e com esse objetivo bem prático e específico (SAVIANI, 2008, p. 134-135).

Hoje, no século XXI, vive-se um mundo complexo, de transições e mudanças cada vez mais rápidas e intensas. Como demonstra Castels (1999), as transformações tecnológicas nas áreas da ciência da computação, dos transportes e das comunicações trazem como consequência alterações nos modos de sociabilidade e nas relações econômicas, o que denomina de “Sociedade em Rede”, gerando a tensão entre o novo que se institui como padrão global e as tradições culturais, gerando movimentos de resistência e conflitos. Nesse contexto, a educação pode ser entendida como parte integrante de uma mudança de paradigma.

Trata-se de um momento de transformações estruturais, como a globalização econômica, revolução tecnológica, forma-

ção de blocos econômicos, reações ao processo de ocidentalização. A sociedade muda radicalmente com a intensa circulação de informações, a imposição da virtualidade e as inúmeras possibilidades trazidas pela rede mundial de computadores.

Assim surge a necessidade de democratizar o acesso às informações a fim de dar a homens e mulheres condições que lhes permitam entender os contextos históricos, sociais e econômicos em que estão inseridos. Mas, como adverte o educador português Antônio Nóvoa, cabe aos professores decodificarem essas informações e contextualizá-las, dando a elas um sentido de processo histórico-cultural. Assim cabe ao processo educativo contribuir com esses pressupostos capazes de alicerçar o homem para uma perspectiva de inclusão social numa convivência justa e pacífica, comprometida com o respeito às diferenças.

Nesse cenário, a formação dos/as futuros/as educadores também deve ser repensada. Assim o PIBID possibilita que haja a interação necessária entre o que se espera do/a educador/a do século XXI e a realidade escolar, os/as professores/as em ação, desafiados/as pela necessidade de reconstrução de sua prática pedagógica, além do/as estudantes universitários/as em formação. Cabe aos/as participantes se perguntarem como educar no contexto do século XXI, considerando a tradição pedagógica e a necessidade de buscar inovações capazes de possibilitar uma educação crítico-reflexiva, tornar a escola interessante e compatível com as características dos/as educandos/as do século XXI.

### **Considerações finais**

Baseado na ideia de que este artigo quer salientar a importância do PIBID na formação acadêmica, pode-se dizer que é fundamental que o/a discente vivencie a realidade escolar através de projetos de iniciação à docência. Fica evidente que o projeto propicia uma formação diferenciada por meio da prática e análise constante dessa prática, compensando as lacunas ainda existentes na matriz curricular dos cursos de Licenciatura.

A formação acadêmica através do PIBID é desafiadora e instigante, pois exige do/a discente empenho, dedicação e colaboração para a efetuação das atividades propostas. Assim, a vivência no projeto proporciona incentivos em relação à pesquisa e à formação docente crítica-reflexiva na medida em que torna a aprendizagem significativa, baseando-se nos diversos contextos e conflitos que permeiam o campo educativo. Consideramos relevante vivenciar, refletir e reconstruir as práticas por intermédio do projeto, compartilhando as ideias e discussões desenvolvidas no período, atendendo a demanda existente em prol da educação emancipadora, significativa e democrática, ou seja, um desafio posto para o/a professor/a do século XXI.

A profissão de professor/a é uma das mais necessárias à contemporaneidade. Deve-se ressaltar que, diante dessa afirmativa, este artigo não teve a pretensão de fazer comparações do trabalho do/a professor com outras profissões, visto que cada uma tem sua função social, características e especificidades. Mas, sim, de destacar o papel do/a professor/a no cenário educacional, particularmente na instituição formal e destacar sua contribuição para a formação de cidadãos/as. Assim, o/a professor/a trabalha num contexto marcado por inúmeras funções, cujos homens e mulheres, independentemente da profissão que assumem, passam por esse espaço, a escola, para firmar-se como cidadãos/as ativos/as e participativos/as socialmente.

O/A professor/a deve estar, através da reflexão crítica e constante de sua prática, permanentemente aberto à inovação. Acredita-se que deva buscar o melhor para o ensino, consequentemente para a aprendizagem daqueles/as que precisam se reconhecer no mundo como sujeitos críticos e reflexivos.

## Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

BARROS, E. N.; SOUZA, E. J. S.; MACEDO, Marly. PIBID X Escola pública: uma parceria na melhoria da qualidade do ensino e da aprendi-

zagem das séries iniciais do ensino fundamental. In: **V Fórum Internacional de Pedagogia – V FIPED**, 2013, Vitória da Conquista-BA.

CASTELS, M. **Sociedade em Rede**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1999.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí, RS: Unijuí, 1994.

MAUSS, M. **Sociologie et anthropologie**. Paris: PUF, 1999 (1924).

NÓVOA, A. **Organizações Escolares em Análise**. Ed. Nova Enciclopédia, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

# **Dança escolar, um desafio possível: relatos da troca de experiências e reflexões entre professora de Educação Física e bolsistas PIBID**

*Miriam Raquel de Freitas Monteiro<sup>1</sup>*

*Paula Celina Sobral Gavião<sup>2</sup>*

*Antônio Roberto Silva Caravaggio<sup>3</sup>*

*Suele Pinto Tavares<sup>4</sup>*

*Marta Iris Camargo Messias da Silveira<sup>5</sup>*

## **Introdução**

A dança é inerente ao ser humano e pode contribuir imensamente para o desenvolvimento dos estudantes no contexto escolar; entretanto a forma como conduzir as aulas, considerando o contexto da escola e das diferentes perspectivas dos/as alunos/as sobre a mesma, é um desafio para os/as professores/as e para os/as acadêmicos/as que estão iniciando sua formação docente.

A Educação Física passou historicamente por muitos momentos, acompanhando os períodos históricos por que passou a sociedade brasileira. Nas décadas de 1970 e 1980 passou por um

---

<sup>1</sup> Graduada em Educação Física Licenciatura – PUC/Uruguaiiana – RS; bolsista supervisora PIBID/MEC; professora na EMEF Cabo Luiz Quevedo, Uruguaiiana – RS.

<sup>2</sup> Acadêmica do curso de Educação Física – Licenciatura, campus Uruguaiiana/UNIPAMPA – RS; bolsista ID do PIBID/MEC.

<sup>3</sup> Acadêmico do curso de Educação Física – Licenciatura, campus Uruguaiiana/UNIPAMPA – RS; bolsista ID do PIBID/MEC.

<sup>4</sup> Acadêmica do curso de Educação Física – Licenciatura, campus Uruguaiiana/UNIPAMPA – RS; bolsista ID do PIBID/MEC.

<sup>5</sup> Profa. Dra. pela FAGED/UFBa; coordenadora do curso de Educação Física Licenciatura, campus Uruguaiiana/UNIPAMPA; coordenadora do NEABI, campus Uruguaiiana; coordenadora de área do PIBID/MEC Subprojeto Educação Física; membro do Grupo de Pesquisa CNPq “Linguagem, Cultura, Sociedade e Educação”.

momento conhecido como “Renovador”, em que o Coletivo de Autores (1992) e outros documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1987 fomentam o entendimento de relacionar, além dos jogos, esporte e ginástica, a dança como conteúdo importante para a formação dos/as educandos/as. Essa compreensão mais ampla da Educação Física parte de uma visão humanizadora, fugindo um pouco da formação “superesportivizada”, típica de um contexto professor/treinador e aluno/atleta, apontando para uma perspectiva renovadora da Educação Física.

Nesse sentido, o Coletivo de Autores (1992) aponta:

Os movimentos renovadores da educação física do qual faz parte o movimento dito “humanista” na pedagogia se caracterizam pela presença de princípios filosóficos em torno do ser humano, sua identidade, valor, tendo como fundamento os limites e interesses do homem, surgindo como crítica a correntes oriundas da psicologia conhecidas como comportamentalistas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38.)

No entanto, a dança infelizmente não é utilizada dessa forma pedagógica e educativa em todas as escolas, apenas sendo lembrada em datas comemorativas e gincanas. Strazzacappa (2001) expõe que a dança fica restrita a momentos da Educação Física e a recreios, pois nas atividades em sala de aula a criança deve permanecer sentada em sua cadeira, em silêncio e olhando para frente.

Além da dança fazer parte do ambiente escolar em momentos bem específicos e a presença da hegemonia da cultura do esporte, ainda existe a resistência dos alunos do gênero masculino em relação à dança, movidos por preconceitos sociais, quanto à orientação sexual, ou movidos pelo “machismo” predominante em nosso imaginário social. Dessa forma, é indispensável ao ambiente escolar a abertura de diálogo sobre questões de gênero e empoderamento feminino, mesmo correndo o risco de perseguições por parte da sociedade e do poder público, permeados por discursos moralistas, os quais tentam impor suas crenças através da censura às escolas e aos/as professores/as. Cabe aos/as educadores/as proporcionarem momentos em sala de aula em que as opiniões e o livre pensamento são permitidos, em que os “tabus”

são questionados, buscando reduzir as desigualdades, pautando a convivência entre todos/as pelo respeito.

### **A dança na escola e nas aulas de Educação Física**

Consideramos a escola como veículo de possibilidade de transformação e ampliação do conhecimento trazido pelo/a aluno/a. Assim, o conhecimento se constrói em um diálogo de saberes educador/a-educando/a, chegando, então, a um conhecimento mais complexo. Ao trabalhar os diferentes conteúdos da Educação Física, os/as professores/as criam situações de desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva sobre os seus significados, entendendo cada representação, cada modalidade, cada gesto, contemplando diferentes experiências corporais num conjunto.

Sendo assim, a Educação Física Escolar tem papel fundamental, pois organiza e sistematiza os conhecimentos sobre as práticas corporais, possibilitando a comunicação entre as diferentes culturas que formam nosso país. Nesse sentido, é importante que a dança faça parte das aulas tanto quanto os esportes, pois esse conteúdo leva o/a aluno/a a reflexões sobre o ser humano no contexto em que está inserido. De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a disciplina de Educação Física (PARANÁ, 2008), a dança é considerada elemento fundamental dentro da escola. Seu conteúdo favorece o aprimoramento da criatividade, da sensibilidade, da expressão corporal, da cooperação, etc.

A dança é considerada um fenômeno que se mostra, desde sempre, como expressão humana fundamental. Nas linguagens artísticas, nos rituais e formas de lazer, a dança sempre esteve presente. É também forma de comunicação do ser humano através de diálogos verbais e/ou corporais. Propicia o autoconhecimento, os conhecimentos a respeito dos outros. É expressão individual e coletiva entre as pessoas (BARRETO, 2005).

Dançar é uma forma de expressão, individual e coletiva, que leva o/a aluno/a a exercitar a atenção, percepção, colaboração e solidariedade. É também uma fonte de comunicação de dife-

rentes culturas. Como atividade lúdica, a dança permite criar e desenvolver espontaneidade e consciência corporal. O Brasil é considerado um país dançante. Portanto impõe-se como de extrema importância que alunos e alunas tenham a possibilidade de aprender os conteúdos que envolvem a dança, perceber como os diferentes estilos de dança estão inseridos em nosso cotidiano: o carnaval, as danças de salão, as danças folclóricas, o balé, as danças populares, as danças modernas e contemporâneas, entre outras.

A dança é um excelente instrumento de resgate da cultura brasileira a partir das temáticas que envolvem suas origens, seja do negro, do índio ou do branco. Além disso, é forma de despertar a identidade social dos alunos para a construção da cidadania (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

É por entender que a escola é um espaço de diálogo entre os diferentes conhecimentos que devemos valorizar as diferenças. Compreender que a valorização das diferentes matrizes culturais deve dar condições necessárias para a interculturalidade como processo de interação entre as diversas referências culturais. A chamada cultura brasileira é um resultado desse processo intercultural em que se fundem ritos, simbologias e representações artísticas de variadas raízes espaciais, étnicas e culturais. Porém, quando usamos a dança na escola, percebemos a rejeição dos alunos e das alunas em aceitar o conteúdo e entender a dança como expressão, discussão, problematização e questionamento sobre os corpos.

Segundo Marques (2007), não se pode ignorar o papel social, cultural e político do corpo em nossa sociedade. Através do corpo aprendemos quem somos; os caminhos a percorrer; as diferentes formas do corpo se expressar perante diversas situações, etc. Aprendemos a não deixar com que imponham o que temos e podemos fazer com nossos corpos quando são impostos padrões de beleza difundidos pela mídia.

Sendo assim, as aulas de Educação Física são um espaço para o conhecimento da cultura corporal do movimento através da dança. Apesar de muitas vezes ser negligenciada no ambiente escolar, a dança pode tornar-se ferramenta de trabalho com a cul-

tura e com a diversidade, valorizando as diferentes manifestações e motivando a luta contra a discriminação e o preconceito, independentemente de qual origem ou fundamento.

### **Dança: relações de gênero e enfrentamento dos preconceitos**

Em um país como o Brasil, onde a dança está presente em diversas manifestações culturais, do norte ao sul, das festas típicas aos salões de clubes e festas nos trios elétricos, a dança pode ter inúmeros significados. Ela não representa somente a delicadeza da mulher, mas a força do homem, como no Olodum e na capoeira. A dança está presente no cotidiano das pessoas, porém há a dificuldade em entendê-la e interpretá-la como cultura existente em nossa sociedade.

A dança na escola pode oferecer oportunidades para que a sexualidade e a relação de gênero não sejam vistas de forma estereotipada ou preconceituosa, tanto ao interpretar os códigos das danças e suas origens como ao criar suas coreografias. A Educação Física, por uma série de quesitos, é uma área privilegiada para discutirmos as discriminações, entre elas as questões de gênero. Essa disciplina tem apresentado, desde a sua criação, duas fortes características: a sua utilização pela classe dominante em benefício das suas aspirações e o seu caráter discriminatório. [...] Atualmente, muitas crianças estão sendo discriminadas nas aulas de Educação Física e estão privadas de uma série de estímulos por ser “homens ou mulheres”.

Mediante as teorizações que fizemos sobre as aulas, percebemos que, apesar de alguns avanços, futebol e dança ainda são atividades associadas a determinado gênero; mas, por outro lado, se o/a docente assumir a função de intelectual transformador através do diálogo, da conscientização e de intervenções pedagógicas, poderá proporcionar aulas mais equânimes para meninos e meninas, diminuindo as discriminações (PEREIRA, 2009, p. 6).

A sociedade ainda é, em sua maioria, machista. Dançar

ainda é compreendido por muitas pessoas como “coisa de mulher”, ligado ao homossexualismo, à leveza do balé e à delicadeza feminina (MARQUES, 2007). Da mesma forma, ainda existem atitudes que veem o corpo como “corpo pecaminoso”, que é pecado expor ou exhibir o corpo, fazer movimentos diferentes que denotem sensualidade.

Quem não teve oportunidade de entender, sentir, perceber, enfim dançar, embora não seja preconceituoso, tem grandes dificuldades de entender o significado da dança no contexto da formação humana. Tratar a questão do corpo na sociedade e na escola se torna difícil, observando corpos que se expressam sem ser compreendidos. Corpos silenciados por práticas autoritárias, corpos masculinos e femininos separados, corpos escravizados pela moda e pelos padrões de beleza ditados pelos meios de comunicação. Corpos separados pelo preconceito de uma sociedade que se diz moderna (GARCIA, 2002).

### **Contexto da experiência relatada**

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Cabo Luiz Quevedo fica localizada em um bairro de periferia, com realidade de violência juvenil, os conhecidos “bondes”<sup>6</sup>, baixa renda e infraestrutura precária. Entretanto a escola busca apresentar uma perspectiva de mudança para os alunos e alunas, de construção social, na qual eles possam se desenvolver como cidadãos e obter sucesso em suas vidas, permanecendo longe desses ambientes de risco.

O espaço para as aulas de Educação Física não é o mais adequado: encontra-se em ambiente externo, aproximadamente um km da escola; inclusive para as aulas de dança utilizamos espaços adaptados ou na quadra da escola. Apesar das adversida-

---

<sup>6</sup> Bondes: é uma gíria usada para identificar um grupo de pessoas, na maioria jovens, que se reúnem por afinidade para algum fim. Na periferia, é um termo pejorativo, pois normalmente esses grupos provocam brigas e confusões, além de ser atribuída a violência.

des, a escola possui um grupo de dança que participa de eventos, e, além do grupo, a dança é conteúdo presente nas aulas, tanto para meninos como para meninas. Mas lamentavelmente as aulas não são de turmas mistas; a escola ainda pratica a separação de gêneros, apesar de constantes diálogos com a direção, os quais ainda não tiveram efeito positivo.

O desafio de desenvolver esse conteúdo é uma realidade, necessitando de ampla contextualização e debate a cada recomeço de ano, pois a sociedade, embora tenha evoluído nas discussões, ainda é machista e com preconceitos explícitos e velados. Isso se reflete nos comportamentos de alguns alunos, os quais estão em formação e sofrem uma influência direta do ambiente no qual estão inseridos. A postura dos/as professores/as de Educação Física em relação à importância desse conteúdo foi fundamental no processo, bem como uma conscientização da comunidade escolar foi igualmente necessária para que o ambiente de liberdade em relação à dança pudesse acontecer.

Metodologicamente, percorremos um caminho em que a palavra-chave para o desenvolvimento das atividades é “contextualização”, principalmente com relação ao abandono de preconceitos relacionados à dança, ou seja, é imprescindível promover discussões e momentos de reflexão sobre assuntos “tabu”, os quais são os maiores obstáculos no desenvolvimento das atividades. Estrategicamente, trabalhos em grupo são propostos para estimular o debate e o diálogo entre os/as alunos/as, bem como a interação deles/as em sua comunidade, recolhendo opiniões sobre diferentes temas, entre eles questões sobre machismo, perguntando como a família reagiria se o filho escolhesse dançar balé ao invés de jogar futebol, por exemplo. Também questões de empoderamento feminino, igualdade racial, equidade, entre outros.

Após as discussões, é importante realizar atividades de aquecimento com música, recreação, jogos de expressão, estafetas, esquadra funcional, atividades com balões. Quanto mais diversificadas e divertidas, mais envolvidos os/as alunos/as ficam, motivando-se para a parte de atividades coreográficas. Nesse momen-

to, as atividades desenvolvem os conteúdos da dança, como ritmo, coordenação motora, lateralidade, equilíbrio dinâmico, níveis alto, médio, baixo, figuras, poses inicial e final, entre inúmeros outros conteúdos.

Considera-se que a dança enquanto conteúdo das aulas de Educação Física já está consolidada. No entanto, continua sendo um desafio, pois a resistência ainda existe, principalmente por alguns meninos, felizmente em número muito menor do que no passado. A preferência dos alunos e alunas é bem restrito; no momento atual, o estilo mais em voga é o “funk”, o qual apresenta na sua maioria um ritmo legal, mas letras “pesadas” (que na maioria estimulam o sexo e a sensualidade), exigindo também a abordagem dessas mensagens. O trabalho é difícil para desenvolver outros estilos e valorizar outras referências culturais, mas se torna necessário o esforço, pois o país é rico culturalmente e com grandes nuances regionais, sendo importante que essa diversidade seja oportunizada para nossos/as alunos/as.

Entretanto não podemos ignorar suas ansiedades e escolhas, e o estilo “funk” foi contemplado. Procuramos uma busca criteriosa para reproduzir num ambiente escolar; ele normalmente é um caminho inicial para cativá-los e, a partir daí, junto com contextualização e discussões reflexivas, introduzir outros estilos, assim como refletir sobre o conteúdo e a mensagem da maioria das letras do “funk”.

É um trabalho inicialmente cansativo, pois, diferentemente do esporte, a dança não faz parte da cultura familiar deles e de fato está restrita a eventos, como aniversários e na escola quando há gincanas e datas comemorativas. Quando é apresentada na aula de Educação Física, a maioria olha com estranheza, porém isso vem mudando, pois já sabem que nessa escola esse conteúdo já faz parte do planejamento anual.

Apesar dos esforços e escolhas metodológicas integradoras e dialogadas, ainda temos experiências negativas, em que o peso de vivências que reforçam os estereótipos e os preconceitos ainda predominam em diversas situações. Mas podemos, a partir da mu-

dança de nossas práticas pedagógicas, desconstruir essa relação de poder e dominação masculina, tendo a convicção de que, a partir das aulas, nossos/as alunos/as mudam seus pensamentos com a prática da dança e com isso reforçam nosso pensamento de que a dança pode contribuir muito no pensamento dos/as escolares que praticam a atividade e do grupo social em que estão inseridos/as.

Podemos evidenciar ainda atitudes de preconceito em relação ao pertencimento étnico-racial, religião, gênero, orientação sexual entre outros. Mesmo com avanços e muitas campanhas contra os preconceitos, ainda encontramos dificuldades para aceitar e dialogar com as diferenças. Diante disso, os/as professores/as de Educação Física têm a missão de diversificar e sistematizar os conteúdos da disciplina sem diferenciação ou exclusão, seja por qualquer motivação, seja gênero, orientação sexual, classe social, raça ou religião, discutindo e contextualizando todas essas questões, pois é na escola que os alunos poderão compreender e refletir sobre as diferenças; esse ato de reflexão traz, além de conhecimento, a possibilidade de uma consciência crítica e reflexiva sobre seus significados na sociedade.

Os/as alunos/as tendem a questionar a escolha do conteúdo de dança, e alguns fazem comentários machistas como “isso é coisa de mulherzinha”, não percebendo o significado real de sua prática dentro da escola. A dança, no entanto, tem a finalidade de superação de limites e das diferenças do corpo de cada um. Identificamos também esses comentários nas falas das alunas, o que torna mais evidente o quanto se propagam socialmente valores equivocados e desumanos. Reforçamos aqui o quanto se faz necessário um trabalho de conscientização com diversas atividades práticas e diferenciadas, envolvendo também as diversas formas de preconceito, para que o/a aluno perceba a importância de respeitar as diferenças existentes em nossa sociedade e o quanto isso é positivo para o seu desenvolvimento intelectual, social e cultural.

Nessa escola, o trabalho é realizado dessa forma, utilizando diferentes contextos, filmes, leituras, discussões e práticas que levam o aluno a refletir sobre os comportamentos e percebendo

situações de preconceito, compreendendo no final do processo a necessidade de numa sociedade sermos todos/as iguais e tratados/as com respeito.

### **Problematizando a perspectiva dos alunos/as e da comunidade**

No final desta explanação de nossas experiências enquanto bolsistas e participantes do “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência” na Escola Cabo Luiz Quevedo, buscamos refletir sobre a compreensão que os alunos possuem do conteúdo de dança na Educação Física em relação às questões de gênero. Focamos nossas intervenções em como os alunos e alunas percebem o homem que dança, proporcionando através das aulas de Educação Física práticas que fortalecessem a dança como conteúdo possível em aulas de Educação Física, combatendo os diversos preconceitos existentes e reproduzidos no espaço escolar. Além disso, identificando e subsidiando a construção da imagem que os alunos e alunas têm em relação ao homem que dança, compreendendo como esses interagem com a dança e com a formação como cidadãos e cidadãs.

Nas entrevistas que os alunos e alunas fizeram com seus pais e mães, chamou nossa atenção o relato de uma menina: *Então eu fiquei apavorada quando meu pai disse que meu irmão pode dançar danças como as tradicionalistas, balé jamais; se fosse o caso, daria uma surra no meu irmão, porque balé é coisa de puto*. O que mais surpreende não é a forma como o machismo ocorre e sim o quanto esse relato nos foi passado com incredulidade pela menina, pois *não esperava essa resposta do meu pai, pois ele não demonstra ser assim, é muito carinhoso com todos*.

Mas se observa que o machista não fica com uma placa pendurada no pescoço: “sou machista e preconceituoso, afaste-se”, mas somente quando instigado ou quando vivencia uma situação que o afronte é que ele se mostra sem máscaras, realmente como ele é. Em outros foi possível ver o avanço que também ocorre nessas temáticas, principalmente no âmbito dos familiares.

Muitos dos/as entrevistados/as pelos/as alunos e alunas deram respostas que demonstravam uma melhor compreensão sobre essas questões, já não corroborando o que culturalmente a sociedade machista expressa com a frase: “futebol é para meninos, balé para meninas”. Muitos grupos apresentaram dados bem significativos quanto à opinião da comunidade ao redor da escola que eles frequentam. Relatos de alunos que deixam claro o quanto já venceram barreiras em algumas famílias. Como exemplo cita-se um grupo: *Nossos doze entrevistados foram como que unânimes que o que determina a orientação sexual de cada um/a não são as vivências e nem as influências da rua. Menino pode dançar, pode não gostar de futebol e continuar sendo menino, assim como menina pode jogar bola, praticar esportes e mesmo assim continuar sendo menina. O sexo biológico não pode servir para delimitar suas ações e decisões. O que importa é sermos pessoas de bem.*

Essas reflexões somente são possíveis se os temas não forem tratados como tabus em sala de aula. A função da educação escolar nos dias de hoje está muito além das percepções particulares de cada indivíduo. Os tempos mudaram: hoje temos famílias constituídas por um pai sem mãe, uma mãe sem pai, dois pais, duas mães, irmãos/as mais velhos/as, avós, tios/as que ficaram com a responsabilidade de dar instrução e os caminhos para a formação dos futuros cidadãos. O/A professor/a é mediador/a nesse processo de avançarmos e permitirmos o diálogo com as diferentes compreensões e as diferentes formas de estarmos no mundo.

Alguns/as alunos/as falaram de sua indisponibilidade de dançar e não foram forçados a fazê-lo; foi respeitado o direito e a liberdade de escolha, pois acreditamos que, para quebrarmos esses paradigmas, é necessário abertura para discussões. Por essa razão devemos buscar o direito de poder exercer nossa profissão sem limitações e principalmente cobrar de quem possa assegurar o direito de modificar a visão de nossa atual sociedade.

## Considerações finais

Esse espaço de sensibilização vive sempre na corda bamba devido à intervenção das bases religiosas existentes dentro dos governos, tanto na esfera municipal como nas demais esferas. Inclusive perseguição política de alguns/as professores/as que trabalham de alguma forma as diferenças dentro de suas escolas. Esse trabalho inclusive, que foi desenvolvido na Escola Cabo Luiz Quevedo, após sua realização sofreu uma incessante perseguição de um “edil” municipal que insistia em distorcer o trabalho executado pela professora supervisora do PIBID. Este estudo serve de combustível para o avanço de pesquisas e lutas para vencer os retrocessos.

A dança é realmente um conteúdo desafiador para os/as professores/as de Educação Física, principalmente devido à resistência dos/as alunos/as, principalmente os meninos, pois somos fruto de uma sociedade machista, que se reflete em nossas ações na escola. No entanto, tanto referenciais teóricos como a experiência nessa escola pública municipal mostram que, com um trabalho bem planejado, atividades que envolvem os alunos através de seus gostos e de seu contexto proporcionam um ambiente no qual o conteúdo se desenvolve.

A expectativa de professores/as e bolsistas que acreditam em uma Educação Física Renovadora sobre a dança escolar são grandes, pois se acredita que através da dança é possível desenvolver valores e mudanças na perspectiva de vida dos/as alunos/as, pois a dança estimula a sensibilidade, a criatividade, o respeito e o pensamento crítico, provocando, assim, mudanças de atitudes.

Nesse sentido, o PIBID colaborou e foi colaborado por nossas vivências; dividimos nossas ansiedades, preocupações, emoções e conquistas frente às turmas trabalhadas e reforçamos nossa ideia de que investir em educação será sempre a melhor estratégia ao perspectivarmos uma sociedade equânime, solidária e tolerante.

## Referências

- BARRETO, D. **Dança: ensino, sentidos e possibilidades na escola**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- GARCIA, R. L. **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MARQUES, Isabel A. **Dançando na Escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação, Departamento de Ensino Fundamental e Médio. **Diretrizes Curriculares de Educação Física**, 2008.
- PEREIRA, F. A. dos S. **Currículo, Educação Física e diversidade de gênero**. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo-SP, 2009.

# Projetos escolares e o protagonismo discente na Educação Física

*Ádson de Souza Pereira<sup>1</sup>*

*Bruno Henrique Nieswald<sup>2</sup>*

*José Vinícius Rubim<sup>3</sup>*

*Thais de Lima dos Santos<sup>4</sup>*

*Mauren Lúcia de Araújo Bergmann<sup>5</sup>*

*Alex dos Santos Carvalho<sup>6</sup>*

## Introdução

Buscando conhecer o universo docente e discente em seus mais diferentes âmbitos, acabamos por descobrir inúmeros desa-

---

<sup>1</sup> Acadêmico do curso de Licenciatura em Educação Física/Unipampa; integrante do Núcleo de Estudos Pedagógicos Educação Física – NEPEF e bolsista do Subprojeto Educação Física PIBID/UNIPAMPA. Contato: adsonpereira18@gmail.com

<sup>2</sup> Acadêmico do curso de Licenciatura em Educação Física UNIPAMPA/Campus Uruguaiana; integrante do Núcleo de Estudos Pedagógicos Educação Física – NEPEF e bolsista do Subprojeto Educação Física PIBID/UNIPAMPA 2017/2018. Contato: brunonieswald@gmail.com

<sup>3</sup> Acadêmico do curso de Licenciatura em Educação Física/Unipampa; integrante do Núcleo de Estudos Pedagógicos Educação Física – NEPEF e bolsista do Subprojeto Educação Física PIBID/UNIPAMPA. Contato: vinicius.rubim.97@gmail.com

<sup>4</sup> Acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Física/UNIPAMPA; integrante do Núcleo de Estudos Pedagógicos Educação Física – NEPEF e bolsista do Subprojeto Educação Física PIBID/UNIPAMPA 2016-2018. Contato: thais.limas2015@gmail.com

<sup>5</sup> Graduada em Educação Física ULBRA; especialização e mestrado em Saúde Coletiva pela ULBRA; doutoranda em Ciências do Movimento Humano UFRGS; docente do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA; coordenadora do Núcleo de Estudos Pedagógicos Educação Física – NEPEF e coordenadora de área do Subprojeto Educação Física do PIBID UNIPAMPA 2014/2018. Contato: maurenbergmann@unipampa.edu.br

<sup>6</sup> Graduado em Educação Física – PUC/RS 2007; especialista em Saúde e Bem Estar – Anhanguera 2009; especialista em Estratégia de Saúde da Família – UNB 2016; supervisor bolsista do Subprojeto Educação Física PIBID/UNIPAMPA 2016/2018; professor da Rede Pública Estadual desde 2011; professor da Rede Municipal desde 2010. Contato: alekcarvalho@yahoo.com.br

fios e buscamos soluções em meio a tanta desvalorização, precariedade e muitas vezes desrespeito ao professor e ao educando, com o intuito de mediar o contexto entre escola e vida pessoal, sempre tentando considerar as vivências e experiências dos discentes, sem deixar de lado sua vida fora da escola. Ao propormos um projeto em uma escola estadual da cidade de Uruguaiana no oeste do Rio Grande do Sul, localizada em uma área afastada do centro da cidade, onde a evasão dos alunos às aulas de Educação Física era muito grande, tínhamos como objetivo oportunizar aos alunos condições para o encorajamento de tomada da frente das ideias, deixando para eles a autonomia das atividades e sugestões propostas nos encontros semanais que aconteciam entre bolsistas e alunos. Atualmente, como dito anteriormente, a educação passa por um momento de dificuldades: os alunos sem interesse, a falta de reformulação escolar e aquela velha ideia de que o professor é o único portador de conhecimento e o aluno um mero espectador impulsionaram a criação desse projeto, pois esse antigo paradigma linear que deu orientação às antigas gerações já não mais serve para a geração contemporânea de professores e estudantes.

A escola deve ajudar a construir a aprendizagem do aluno no processo que visa à formação e ao desenvolvimento pessoal de suas necessidades educacionais, culturais, sociais e individuais, apresentando um espaço de crescimento e desenvolvimento para um processo progressista, desencadeando assim o momento em que o professor deve promover um crescimento em conjunto com o aluno e o aprendizado seja dicotômico. Para Paulo Freire (1996), é necessário pensar a prática educativa, o seu momento de avaliação, de aferição do saber, valorizando a experiência do educando, aquilo que ele traz consigo, seu vocabulário, sua prosódia, sua sintaxe, sua competência linguística, compreendendo que muitas vezes a experiência do alunos se dá preponderantemente não no domínio das palavras escritas, mas na carência das coisas. E por isso é preciso trabalhar com o propósito de chegar naquilo que a escola considera como bom e certo, capaz de contribuir com o educando para a sua formação.

Podendo ver agora um novo processo educativo, em que a forma de conhecimento e educação está baseada em experiências pessoais, fazendo com que o educando se torne mais ativo dentro e fora da sala de aula e o professor se torne o aluno também. É uma relação de troca de conhecimentos em que no final todos ganham. Assim como Marx afirma:

A doutrina materialista de que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, [de que] seres humanos transformados são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem ele próprio de ser educado (MARX, Teses sobre Feuerbach, § 3).

O professor deve ter consciência de que seu papel dentro da sala de aula é o de provocador de ideias, dúvidas e transformações, levando o aluno a buscar e compreender novas visões, inovações e buscar o melhor de si tanto para atividades em aula como para as sociais, já que essas também fazem parte do processo ensino-aprendizagem. Mas é com grande pesar que constatamos que a escola nos dias de hoje, com essa prática pedagógica pouco utilizada, fica longe dessa necessária aspiração e cada vez mais distante da realidade e necessidade dos educandos (Freire, 1996).

Para mudar essa situação, temos que incentivar nossos alunos e professores, fazer com que os hábitos já concretizados no espaço escolar, como “o do professor é o único dono do saber”, sejam problematizados, buscando inovações nas áreas respectivas para a reflexão de atividades educativas. Para isso acontecer, será necessário, como cita Perrenoud:

[...] que os professores sejam desafiados a buscar inovações na ação pedagógica e na produção do conhecimento, para que possam atender, com competência, as necessidades dos seus alunos (PERRENOUD, 2000, p. 14).

Terá que haver uma sensibilidade do professor para saber se está apto e comprometido a buscar novas formas de ações pedagógicas, vendo também o cotidiano do aluno e se inserindo nele para uma melhor interação professor-aluno.

A valorização do protagonismo discente exige um verdadeiro desmonte dos processos educativos tradicionais. Toda aquela cultura antiga deverá ser excluída e renovada para que se possa trabalhar de forma livre e aberta, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem instruído pelo professor. Demo (2004, p. 60) define aprendizagem como “processo dinâmico, complexo não linear, de teor autopoietico, hermenêutico, tipicamente interpretativo, fundado na condição de sujeito que participa desconstruindo e reconstruindo conhecimento”. Assim o aluno pode interagir com a aula de tal forma que vai construir seu conhecimento produzindo um pensamento crítico reflexivo.

Só pode ser concretizado um protagonismo discente se, em primeiro lugar, o professor em sua graduação tiver a oportunidade de também ser protagonista na construção de seu conhecimento. Uma formação que não se apresenta de forma linear e obsoleta deverá ter caráter aberto a novas possibilidades, em que, para mudar a educação, anteriormente terá que ensinar o futuro docente como mediar conteúdo e ao mesmo tempo estimular os alunos a aprender mais e não se acomodar a qualquer forma de ensino. O futuro professor não deve estar preso apenas a uma abordagem pedagógica, e sim estar flexível a todas elas, buscar inovações incentivando uma escola revolucionária com capacidade de renovação.

Na escola, um protagonismo discente como uma prática pedagógica elabora oportunidades, favorecendo a criação de um espaço provocador do pensar, sendo esse um lugar perfeito para a formação de crianças e jovens que tenham um pensamento crítico-reflexivo, independente, solidário e participativo dentro da sala de aula. Para Costa (2000), ações como essa na escola fazem com que a criança adquira e amplie seu repertório interativo; dessa maneira, aumenta sua capacidade de interferir ativa e construtivamente em seu contexto escolar e sociocomunitário.

## Caminhos metodológicos

O PIBID, Subprojeto Educação Física (EF), da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Uruguai, reúne-se duas vezes por semanas, perdurando um período de cinco horas semanais, em que as pautas são voltadas especialmente para a EF escolar. São expostos relatos sobre o contexto escolar, ideias sobre temáticas que podem ser trabalhadas na escola, buscando novas ferramentas pedagógicas enriquecedoras para o processo de ensino-aprendizagem, enfim ressignificar o papel da Educação Física. O subgrupo conta com quinze bolsistas, três supervisores e uma coordenadora de área, em que os bolsistas compareceram à escola duas vezes por semana durante um período de 2h/aula, envolvendo-se em discussões sobre os temas propostos para a ação inicial, incentivando e construindo a ação em conjunto com os estudantes, mediando o desenvolvimento dos alunos em seres atuantes.



O presente relato de experiência foi desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Médio Dr. João Fagundes, situada na cidade de Uruguaiana-RS, participante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Subprojeto Educação Física, UNIPAMPA, Campus Uruguaiana, através de duas supervisoras de escola. A escola em questão aingiu no último IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), registrado em 2013, nas séries finais do Ensino Fundamental, a média de 3,2 pontos, abaixo do esperado para o ano, segundo o Governo Federal.



A efetiva participação do PIBID nas escolas começou em março de 2014 por meio de observações feitas em aulas de professores que faziam parte do programa. No ano de 2017, através dos estudos e temáticas realizados em reuniões e encontros do grupo, os professores surgiram com a ideia de organizar e desenvolver um projeto sobre cultura na Escola Dr. João Fagundes, uma ação coletiva com a finalidade de estimular o estudo em relação às regiões do Brasil e suas culturas respectivamente. Os alunos deveriam tomar a frente na organização de ideias, bem como ser os protagonistas desse projeto de multiculturalismo. Segundo Rodrigues (2016), é papel dos docentes:

[...] planejar aulas que possibilitem a aprendizagem dos alunos e que despertem a curiosidade nos mesmos, incentivando

a valorização da EF, de tal maneira que conheçam as diversas possibilidades de aprendizado que o componente pode proporcionar para a vida, não é suficiente para que não ocorra a evasão. É preciso conhecer o contexto social em que o aluno está inserido, a fim de termos a presença dos mesmos em nossas aulas, onde se torna possível proporcionar construção de conhecimento e relações interpessoais.

As primeiras intervenções do projeto de multiculturalismo começaram no dia 12 de junho. Antes dessa data, em uma reunião os bolsistas PIBID se dividiram em duplas, e foi definido que cada dupla ficaria responsável por mediar e orientar os alunos a ter autonomia nas ideias e atividades, tomando a frente da organização dos estudos sobre cada região. Eram realizados dois encontros semanais, para que os bolsistas pudessem ajudar os alunos da escola com dúvidas, elaboração de pesquisas e ideias. Tudo o que ajudasse os alunos na realização desse projeto, para que posteriormente, no dia 14 de julho, fossem apresentadas na mostra de culminância do projeto que a escola iria promover.

### **Resultados e discussões**

Possibilitar a autonomia do aluno e o aprendizado significativo passa pelo investimento contínuo na formação dos professores. Na escola, foi a primeira vez em que foi desenvolvido um projeto de multiculturalismo; e esse projeto ajudou no processo, em que essa prática proporcionou novos conhecimentos e aprendizados para o educando. O professor passa a dar voz aos alunos, e esses alunos são protagonistas do próprio aprendizado.

Segundo Bernstein (1996), a escola pode ser um lugar acolhedor, inclusivo e que oferece o acesso ao conhecimento sobre as inúmeras culturas; “para que a criança possa assimilar a cultura da escola, é necessário que a escola consiga assimilar a cultura da criança”.

De acordo com Moreira (2001), o multiculturalismo é a pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades, cada vez mais reconhecidas nos diversos campos da vida contemporânea. Compreendendo esse



conceito, podemos notar o quanto é importante conhecer e valorizar as diversas culturas presentes na escola, pois cada um de nós produz cultura e é propagador dessa mesma cultura.

Dessa forma, é preciso permitir que o aluno também tenha um papel ativo em seu próprio desenvolvimento escolar, compartilhando saberes, explorando ideias, vivenciando na prática os conteúdos essenciais para um melhor entendimento da sociedade, para então ocorrer a troca mútua de conhecimento entre professor e aluno.

O protagonismo, enquanto participação genuína, resulta num ganho de autonomia, autoconfiança, autodeterminação na construção da identidade pessoal, social e no projeto de vida (COSTA, 2000).

A valorização do protagonismo discente exige uma verdadeira desconstrução dos processos de formação convencionais. Com os projetos do multiculturalismo e cultura, essa transformação chegou trazendo novidades para os alunos, e os mesmos puderam se manifestar, conhecer, buscar formas para seu aprendizado e assim aprender o real significado de seu papel no espaço escolar.

Nessa perspectiva, os projetos trouxeram a possibilidade de nós como bolsistas e professores em formação desempenharmos o papel de mediadores do conhecimento, a fim de que os alunos desenvolvessem a autonomia para a busca de informações,

conhecimentos referentes às temáticas do projeto e assim tomar consciência de que o trabalho construído por eles tem grande importância no âmbito escolar e que cada um deles pode identificar algo de proveitoso naquela experiência.

Com isso, Prado (2001) destaca a possibilidade de o aluno recontextualizar aquilo que aprendeu, bem como estabelecer relações significativas entre conhecimentos. Nesse processo, o aluno pode ressignificar os conceitos e as estratégias utilizadas na solução do problema de investigação que originou o projeto e, com isso, ampliar o seu universo de aprendizagem.

Nós professores temos a importante missão de formar alunos autônomos, com capacidade de usar seu senso crítico para contribuir de modo positivo e construtivo dentro da sociedade em que vivem. Mas, para promover essa “educação autônoma” é preciso que o professor também pleiteie e desenvolva sua autonomia em sala de aula. A autonomia se dá quando a criança é capaz de interagir, estabelecer relações cooperativas, falar, expressar e sair do seu egocentrismo, desenvolvendo sua capacidade de estabelecer relações e chegar a conclusões a partir de seus conhecimentos prévios e das relações feitas a partir das novas informações e interações.

O papel do professor passa a ser o de facilitador no processo de aprendizagem e no desenvolvimento da autonomia de seus alunos. Ou seja, a aprendizagem ocorre em um processo interacional em que alunos e professor trabalham juntos na construção de um novo conhecimento. O aprendiz, nessa visão de ensino, é construtor e gerente de sua aprendizagem, e não simplesmente um receptor de conhecimento.

Piaget (2002) aponta também a importância de o educador promover atividades desafiadoras para os aprendizes no sentido de fazer experimentações, pesquisas, testagens, levantamento de hipóteses para interagir com o objeto do conhecimento, porque a autonomia não se desenvolve quando o estudante é posto a repetir mecanicamente ações prescritas pelo professor. O raciocínio ativo e autônomo é fruto de ações que colocam os indivíduos a pensar, a

questionar, a responder e, simultaneamente, a construir conhecimento novo e possibilitar o uso social desse conhecimento.

Tendo em vista novas perspectivas de ensino, os projetos na escola vieram com o propósito de estabelecer uma relação mais próxima entre professor e aluno, em que a interação de ideias possibilitasse a construção de novos saberes, reforçando que a Educação Física Escolar pode ser renovada e trabalhada de inúmeras maneiras, objetivando o conhecimento das diversas culturas corporais do movimento.

### **Considerações finais**

Na culminância dos projetos, notou-se o interesse dos alunos em realizar as buscas pelo conhecimento de tal temática, evidenciando que obtivemos o reconhecimento dos alunos dentro do espaço escolar por meio das danças, apresentações artísticas e das comidas típicas mostradas. Havia o comprometimento de cada aluno participante do projeto; a interação entre PIBID e escola possibilitou o envolvimento em projetos que destacassem a ação dos alunos dentro da escola, mostrando que aquele ambiente é sim o mais favorável para desenvolver a criatividade, a visão de mundo necessária para o enfrentamento das questões que nos rodeiam.

O protagonismo dos alunos durante os projetos possibilitou-nos compreender, enquanto professores reflexivos, que essa prática pedagógica é viável e bem-vinda à Educação Física. Além disso, foram criadas oportunidades de experiências vivenciais, instigando os alunos a adquirir autonomia na constituição de si como sujeitos, permitindo a tomada de decisão e seu processo de auto-desenvolvimento.

Integrar o aluno nesse processo de autogerenciamento com responsabilidade e construção coletiva fez com que ele valorizasse o trabalho do professor, tornando-o não apenas sujeito da aprendizagem, mas aquele que aprende junto ao outro num grupo, construindo valores e o próprio conhecimento, indispensáveis na vida em sociedade.

Portanto, para que o papel do aluno protagonista seja efetivo, é necessário que o professor exerça funções que extrapolem a maneira de trabalhar conteúdos específicos. O professor precisa conhecer e adequar-se à realidade, aos interesses, às características e habilidades peculiares dessa geração. Precisa saber ouvir o aluno, respeitar suas respostas e fazer intervenções desafiadoras e esclarecedoras ao mesmo tempo. Precisa avaliar a estrutura cognitiva do aluno, planejando a compreensão e a intermediação da construção do conhecimento.

Ensinar por meio de projetos de aprendizagem possibilita isso e permite também que o educando seja o protagonista nesse processo, além de nos levar a uma reflexão contínua sobre a aquisição do conhecimento. A importância de trabalhar com projetos reside na intenção não apenas sobre o assunto a ser trabalhado, mas no desenvolvimento das habilidades que ocorrerá ao se trabalhar. Pois o professor não será somente a fonte de informação para o aluno, mas encontrará muitas possibilidades para obter informações que contribuirão para o projeto e para o crescimento intelectual do aluno. Portanto trabalhar com projetos é uma forma de abrir possibilidades de ajudar o aluno a compreender o conhecimento trabalhado na escola e permitir que ele cresça como um ser social.

Ao oportunizar que os alunos protagonistas fossem parte integrante do processo e dar espaço a seus olhares inseridos em um contexto diferenciado, foi formalizado um compromisso como professor, pois foi dada voz às suas percepções. Nesse sentido, o papel do professor transcende a prática pedagógica e se traduz em ética profissional entre professor, aluno e sociedade. Por fim, ao analisar os olhares desses alunos diante do protagonismo na escola, desmistificou-se o medo do desconhecido entre eles, detectaram-se comportamentos de alunos comprometidos com a aprendizagem, criando responsabilidade e comunicação, valorizando o trabalho em grupo e a criatividade para soluções imediatas.

## Referências

- BERNESTEIN, B. In: **Diálogo Entreculturas**. Madrid: Ed. Morata, n. 18, 1996, p. 2.
- COSTA, A. C. G. da. **Protagonismo Juvenil**: Adolescência, Educação e Participação Democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.
- DEMO, Pedro. **Aprendizagem no Brasil**: ainda muito por fazer. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2018.
- MOREIRA, A. F. B. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2001, p. 81-96.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PRADO, M.E.B.B. **Articulando saberes e transformando a prática**. Boletim do Salto para o Futuro. Série Tecnologia e Currículo, TV ESCOLA. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – SEED. Ministério da Educação, 2001.
- PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 16. ed. Tradução de Ivete Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.
- RODRIGUES, Noélia C. **Possibilidades de experiências docente a partir do PIBID**. 8º Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão – SIEPE, 2016.

# **Intervenções práticas do PIBID Subprojeto Educação Física: “I Festival de Atletismo Escolar”**

*Anabelle Helena Rodrigues de Aguiar*<sup>1</sup>

*Vinicius Gonçalves Mariano*<sup>2</sup>

*Any Gracyelle Brum dos Santos*<sup>3</sup>

*Ricardo Fonseca de Freitas*<sup>4</sup>

*Marta Iris Camargo Messias da Silveira*<sup>5</sup>

*Andressa Silva Tavares*<sup>6</sup>

*Leandro Ibalde*<sup>7</sup>

*Diego de Matos Noronha*<sup>8</sup>

## **Introdução**

Iniciaremos este trabalho contextualizando historicamente a modalidade do atletismo como uma das formas mais primitivas que homens e mulheres encontraram para relacionar-se com

---

<sup>1</sup> Acadêmica do curso de Educação Física, campus Uruguaiana; bolsista ID do PIBID, Subgrupo Educação Física; pesquisadora do NEABI, campus Uruguaiana/Unipampa.

<sup>2</sup> Acadêmico do curso de Educação Física Licenciatura, campus Uruguaiana/Unipampa; bolsista ID/PIBID, subprojeto Educação Física; pesquisador do NEABI, campus Uruguaiana/Unipampa.

<sup>3</sup> Acadêmica do curso de Educação Física, campus Uruguaiana; bolsista ID do PIBID, Subgrupo Educação Física.

<sup>4</sup> Acadêmico do curso de Educação Física Licenciatura, campus Uruguaiana/Unipampa; bolsista ID/PIBID, Subprojeto Educação Física; pesquisador do NEABI, campus Uruguaiana/Unipampa.

<sup>5</sup> Profa. Dra. coordenadora de área do PIBID, Subprojeto Educação Física; coordenadora do curso de Educação Física Licenciatura, Campus Uruguaiana; coordenadora do NEABI, campus Uruguaiana/Unipampa.

<sup>6</sup> Acadêmica do curso de Educação Física, campus Uruguaiana; bolsista ID do PIBID, Subgrupo Educação Física; pesquisadora do NEABI, campus Uruguaiana/Unipampa; membro do Grupo de Pesquisa CNPq “Linguagem, Cultura, Sociedade e Educação”.

o meio. O atletismo está inserido na convivência humana desde a pré-história, visto que as primeiras práticas do ser humano eram pautadas nas modalidades do atletismo, como por exemplo: a caminhada, que era utilizada para se locomover; a corrida e os saltos, que consistiam em fugir dos animais carnívoros; e o arremesso para a captura desses, a fim de servir de alimento e defesa. Assim homens e mulheres aprimoraram e adaptaram suas habilidades às competições de atletismo (MIANI, 2009).

Além disso, o atletismo originou-se na antiguidade, alcançando maior visibilidade mundial, tornando-se possível reconhecer seus significativos reflexos até a atualidade, contribuindo para a ascensão, valorização e difusão dos Jogos Olímpicos. Sabemos que há indícios de que o atletismo pode ter surgido há pelo menos cinco mil anos, provavelmente em territórios que hoje conhecemos como China e Egito, vindo posteriormente a ser praticado na Grécia de forma mais organizada. Já em 776 AC, havia registros de que o atletismo teria sido praticado na primeira olimpíada com apenas uma prova de corrida, a qual teria sido disputada na distância aproximada de 200 metros.

Segundo Schmolinsky (1982), o atletismo é uma modalidade esportiva que assume a nomeação de “esporte-base”. Desde os primórdios da existência humana, somos representados por diversas atividades físicas elementares e naturais, praticadas por todos os povos do mundo e que estão relacionadas com a defesa e a produção para a sobrevivência, visto que correr, saltar e lançar, arremessar são atividades físicas que estão presentes no dia a dia da vida do homem e de todas as sociedades ao longo dos anos.

---

<sup>7</sup> Acadêmico do curso de Educação Física Licenciatura, campus Uruguaiiana/Unipampa; bolsista ID/PIBID, Subprojeto Educação Física; pesquisador do NEABI, campus Uruguaiiana/Unipampa.

<sup>8</sup> Prof. de Educação Física – Licenciatura/Unipampa; especializando do curso de Pós-Graduação em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena – Hicabi, campus Uruguaiiana/Unipampa; pesquisador do NEABI – campus Uruguaiiana/Unipampa.

Entretanto o Brasil ainda tem muitas dificuldades para se firmar no campo do atletismo, considerando que os espaços públicos em sua grande maioria não possuem quadras desportivas ou poliesportivas, pistas, equipamentos adequados, infraestrutura e tantos outros materiais necessários para a vivência prática dessa modalidade. É importante que se tenham investimentos de caráter público para a formação acadêmico-profissional, tanto para os/as universitários/as egressos diretamente para o mercado de trabalho como para os/as professores/as já formados/as atuantes na área. Efetivamente, o número de professores/as especializados/as na área do atletismo ainda é pequeno, visto que, para propagar essa modalidade, é preciso que se tenham conhecimentos especializados e assim se possam compartilhar seus saberes quanto às práticas propriamente ditas desse desporto (MIANI, 2009).

No final da Segunda Guerra Mundial, inicia o processo de esportivização das aulas de Educação Física. O esporte, nesse caso, não era visto como um conteúdo a ser tratado pedagogicamente, aparecendo com os mesmos princípios de uma instituição esportiva. A Educação Física tornou-se, assim como a instrução física militar, uma projeção dos princípios do esporte de rendimento na escola (BRACHT, 1992, p. 17).

Na década de 1970 surgem os movimentos da psicomotricidade, objetivando o desenvolvimento psicomotor a partir da organização de esquemas corporais e do princípio do *Esporte Para Todos*, procurando outros modelos de esportes, que não os baseados na performance máxima (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 55).

Considera-se que o atletismo possui grande importância no desenvolvimento motor e nas habilidades das crianças na fase escolar inicial. Tal constatação torna-se evidente quando observamos as dificuldades que as crianças possuem na aprendizagem e coordenação motora ao executar os movimentos que envolvem o atletismo, tais como: correr, saltar e arremessar.

Atualmente, nas escolas públicas, não vemos o atletismo sendo utilizado como esporte-base para o desenvolvimento da cultura corporal, o que acaba privando os alunos da possibilidade de

vivenciar e realizar uma atividade que traga benefícios à saúde, além de desenvolver ações que agreguem valores na interação com o mundo e as pessoas.

Em outras palavras, o esporte pode tranquilamente ser utilizado como instrumento de aprendizagem, pois possui fatores que podem contribuir para o crescimento do jovem como ser humano, auxiliando tanto na qualidade de vida como na autoestima dos indivíduos que o praticam.

Do mesmo modo,

O objeto de ensino da Educação Física não é apenas o desenvolvimento das ações do esporte, mas propiciar a compreensão crítica das diferentes formas da encenação esportiva, os seus interesses e os seus problemas vinculados ao contexto sócio político. É, na prática, permitir apenas o desenvolvimento de formas de encenação do esporte que são pedagogicamente relevantes (KUNZ, 2004, p. 73).

Como uma das temáticas tradicionais da Educação Física, o atletismo recebe pouca atenção no meio educacional (MATTHIENSEN et al., 2004). Também é visto como fator limitador nas escolas a falta de infraestrutura e de materiais para a prática desse esporte e, concomitantemente, a falta de interesse dos professores em trabalhar a modalidade frente às dificuldades encontradas. Dentro disso, cabe ressaltar que a estrutura das escolas, sejam elas públicas ou privadas, muitas vezes não oferece um ambiente propício para as práticas da Educação Física Escolarizada.

O atletismo, assim como outros esportes, assume um importante papel frente à realidade social em que vivemos, onde através de sua ferramenta pedagógica podemos ensinar mais do que o esporte institucionalizado, transmitindo aspectos que devem ir além do processo de ensino-aprendizagem. Devem incluir os valores morais, disciplinares, relações sociais, coletividade, cooperação, respeito, entre tantos outros, o que irá contribuir para uma melhor qualidade de vida no âmbito escolar, familiar, na convivência em sociedade e na promoção da saúde, visando desenvolver a melhoria em todos os aspectos possíveis relacionados à educação (MEURER, 2008). Perceber o papel social que tem o

esporte na vida dos alunos e alunas é firmar um compromisso com o seu desenvolvimento psicossocial, motor e cognitivo para além da escola.

Ensinar atletismo nas escolas é um processo dramático, porque, com certeza, os alunos preferem “mil vezes” jogar, brincar com bola do que saltar, arremessar ou se matar numa corrida de quatrocentos ou mil metros (KUNZ, 1998, p. 23).

Segundo o referido autor, é isso que desafia o professor, sendo esse o grande estímulo da prática docente; o professor, ao “ser desafiado”, ao ter que provar que é possível ensinar o atletismo, sem que haja o espaço adequado ou pelo menos desejado, enriquece sua ação pedagógica. Temos exemplos disso quando vemos atletas africanos que treinam em pistas de terra ou em lugares sem as mínimas condições de treinamento e, no entanto, figuram sempre entre os melhores atletas de algumas modalidades, como corridas de média e longa distâncias. Então, por que o simples fato de ensinar ou apresentar o atletismo de uma forma pedagógica no ambiente escolar se torna tão difícil? Seria mesmo devido ao espaço físico inadequado? Talvez a grande pergunta seja: Será que os professores estão preparados para trabalhar o atletismo?

Segundo Daolio (2004), o profissional de Educação Física não atua sobre o corpo ou com o movimento em si, não trabalha com o esporte em si, não lida com a ginástica em si. Ele trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humano, historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica.

Visto que o atletismo trabalha com as habilidades básicas do ser humano, contendo provas oficiais que incluem as habilidades motoras fundamentais, como o andar, o correr, o saltar e o arremessar, sendo essas de extrema importância na evolução para os próximos estágios do desenvolvimento corporal; considerando que pode contribuir também para que o professor ou a professora possam identificar alunos que tenham dificuldades na execução dos movimentos e através do seu aperfeiçoamento possibilitem o reconhecimento de talentos de meninos e meninas para o

atletismo; percebe-se, assim, que o atletismo é um forte instrumento pedagógico para a Educação Física Escolar.

Portanto é de extrema importância que o atletismo seja valorizado como meio de desenvolvimento humano e promoção de valores que perpassam o ambiente escolar, uma vez que se torna possível aos beneficiados ampliarem suas habilidades motoras e cognitivas e aspectos como o respeito entre tantos outros, ampliando também seus conhecimentos e vivências esportivas prévias e posteriores, mas principalmente o prazer em praticar o atletismo e seus elementos no ambiente escolar e em outros espaços.

Diante disso, como futuros professores e professoras, devemos propor práticas a fim de integrar a comunidade escolar, pois as aulas por vezes têm como objetivo somente o esporte pelo esporte, sem uma ressignificação, podendo resultar na possível exclusão e evasão de alunos e alunas que não possuem as habilidades requeridas para algumas atividades.

Portanto decidimos utilizar o atletismo de forma lúdica, a fim de trabalhar não apenas o desenvolvimento motor, mas também como forma de interação entre os alunos e alunas juntamente com a comunidade escolar. Através dessa experimentação permite-se o descobrimento de novas possibilidades, que muitas vezes não são apresentadas aos mesmos devido a uma tendência de cultura esportiva que apresenta aos alunos e alunas apenas esportes coletivos já institucionalizados e que algumas vezes não oportunizam questões mais simples, relacionadas tanto ao desenvolvimento humano como à interação do ser humano com o meio ambiente e com os outros sujeitos.

## **Metodologia**

As atividades do primeiro Festival de Atletismo aconteceram na Escola Municipal de Ensino Fundamental Complexo Escolar Elvira Ceratti – CAIC no município de Uruguaiana, Rio Grande do Sul, oportunizando atividades físicas que visam estimular o desenvolvimento e o refinamento das habilidades motoras fundamentais, bem como as relações sociais afetivas e inter-

personais dos alunos atendidos. Essas atividades foram realizadas em um único dia, mas planejadas anteriormente pelos bolsistas do PIBID com aproximadamente um mês de antecedência em consonância com a escola.

O festival teve a duração de quatro horas no turno vespertino, em que toda a comunidade escolar esteve envolvida nas atividades. Quanto à categoria discente, participaram alunos e alunas do 6º, 7º, 8º e 9º anos com idade entre onze e quinze anos, totalizando oitenta alunos/as. Já quanto às demais categorias, participaram professores e professoras, além de funcionários/as da escola e equipe diretiva.

Metodologicamente, as atividades de intervenção foram compostas de estações, em que todos/as os/as alunos/as foram divididos em grupos mistos e puderam, assim, vivenciar todas as atividades ofertadas durante o festival. Entre as modalidades que foram ofertadas estavam as corridas de velocidade de cem e quatrocentos metros rasos, quatrocentos metros com barreiras, salto em distância e salto em altura. Durante as provas, os alunos foram auxiliados pelos bolsistas e pelos professores supervisores da escola, atuando na organização das equipes, na cronometragem e no preenchimento da súmula dos resultados finais.

Em se tratando dos espaços para as práticas da Educação Física, a escola dispõe de um amplo ginásio poliesportivo, um auditório e um pátio; desse modo, o auditório e o pátio são utilizados nos dias em que o ginásio está em atividades comemorativas escolares ou impossibilitado por situações que põem em risco a comunidade escolar que usufrui do espaço.

Logo as atividades foram realizadas no espaço externo, localizado no entorno do ginásio. Também a escola não possui espaços adequados para as práticas do atletismo, sendo necessária a adaptação dos mesmos para que os alunos e alunas pudessem vivenciar as provas do desporto, a fim de garantir a real aproximação das provas oficiais.

Ainda, para a utilização desses espaços, foram feitas demarcações à base de cal para as provas de corridas, bem como a

reforma na caixa de areia onde são realizadas as provas de salto, o que só foi possível através de doações de pessoas externas da comunidade.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Fundamental (BRASIL, 1997), quanto à organização do espaço na escola no dia a dia deve-se aproveitar os espaços externos para realizar atividades cotidianas, como ler, contar histórias, fazer desenho de observação, buscar materiais para coleções. Dada a pouca infraestrutura de muitas escolas, é preciso contar com a improvisação de espaços para o desenvolvimento de atividades específicas de laboratório, teatro, artes plásticas, música, esportes, etc. Justamente isto que se procurou fazer: ocupar os espaços da escola, visto que a Educação Física não se pode limitar somente à quadra, devendo explorar os espaços existentes em torno da escola e dentro da escola.

Os materiais utilizados nas provas foram oferecidos pelo curso de Educação Física Licenciatura da Unipampa. Cabe ressaltar que o atletismo pode melhorar as relações socioafetivas e interpessoais entre os alunos que participaram da intervenção, pois uma das premissas foi a compreensão de que nem sempre no esporte ganhar é o fundamental e que nem sempre será possível ganhar. Considera-se que com a realização do “Festival de Atletismo Escolar” foi possível oportunizar aos alunos atividades prazerosas com uma prática diferenciada da Educação Física tradicional, permeada por valores e ressignificação de conceitos sobre competição e vitória.

### **Alguns apontamentos sobre o atletismo no Brasil**

Entende-se que foram oportunizadas vivências e práticas das provas do atletismo olímpico, considerando que estávamos vivendo os Jogos Olímpicos 2016 no estado do Rio de Janeiro. Esses jogos nos mostraram um verdadeiro descaso para com o atletismo no país, instituindo um paradoxo: foi investido um valor considerável para sediar uma olimpíada e investido pouco no fomento do atletismo.

Existem várias maneiras de fortalecer e afirmar uma modalidade, e temos exemplos de vários países que fazem isso de forma muito eficaz. São conhecidas duas estratégias, que são muito utilizadas por potências olímpicas e que, apesar de distintas e até certo ponto contraditórias, têm demonstrado resultados positivos. Uma dessas estratégias é investir diretamente no esporte de alto rendimento, valorizando atletas, investindo na preparação, formação e especialização de treinadores e comissões técnicas, investindo em infraestrutura. Essa estratégia caracteriza-se por ter um resultado de curto e médio prazos. A outra estratégia é investir no esporte de base, aquele que começa na escola e que aos poucos vai tomando outras proporções, investindo-se em possíveis futuros talentos, trazendo resultados a médio e longo prazos.

Deve-se considerar que esse método, que visa buscar talentos, é prejudicado, pois os alunos que deveriam experimentar o atletismo a fim de se descobrir não o fazem por vários motivos, entre eles o simples fato da modalidade não ser apresentada e trabalhada no âmbito escolar. O Brasil não utiliza nenhum desses modelos, não incentivando a prática do atletismo nem em alto rendimento tampouco como forma de socialização na escola.

### **Refletindo sobre as atividades propostas**

Consideramos que as atividades desenvolvidas foram de modo geral bem-sucedidas, pois os alunos interagiram entre si, com os professores e bolsistas do PIBID; divertiram-se, construíram e fortaleceram valores individuais e de equipe, vivenciando na prática atividades das modalidades do atletismo; experimentaram a sensação de subir ao pódio com o estímulo das medalhas, as quais foram entregues a todos os alunos e alunas participantes do festival e não apenas àqueles e àquelas que obtiveram melhores resultados nas provas. Tal procedimento alicerça-se na compreensão de que o objetivo não era estimular o rendimento, e sim a vivência prática do atletismo. Sendo assim, não houver perdedores e perdedoras, mas vencedores e vencedoras.

Considera-se que a realização do primeiro “Festival de Atletismo Escolar” possibilitou aos alunos atividades prazerosas, estabelecendo uma prática diferenciada do que rotineiramente encontramos na Educação Física, permeada por valores e ressignificação de conceitos sobre competição e vitória. Entende-se que essa experiência oportunizou aos alunos e alunas possibilidades de descobrir, através das vivências oferecidas no festival, diversas formas de participação, que possam ser revividas nas aulas de Educação Física Escolar.

Dessa forma, a vivência contribuiu muito com todos os participantes, proporcionando a reflexão dos envolvidos, em que as crianças puderam identificar-se como sujeitos pertencentes à escola e à comunidade, pois até os alunos que não eram assíduos nas aulas participaram do festival. Os bolsistas e as bolsistas trabalharam desde o processo de organização das atividades, da preparação do local, dos alunos e alunas até a efetivação do festival.

Iniciamos a montagem das atividades durante a manhã, e os/as alunos/as estiveram com a equipe de trabalho durante todo o evento, pois passamos o dia na escola. Realizamos um almoço coletivo, promovendo a interação dos demais professores/as e funcionários/as, sendo também convidados/as para assistir à realização do mesmo. Várias atividades já eram conhecidas dos/as alunos/as, e outras nunca tinham tido a oportunidade de ser realizadas; assim se pode proporcionar essas atividades para eles/as, e foi para o PIBID, sem dúvida, um dos trabalhos que mais trouxe resultados instantâneos, estampando o sorriso no rosto das crianças e no olhar de cada um/a.

Para ensinar o esporte aos alunos e alunas, é necessário compreender as experiências anteriores, as histórias no que tange a determinadas modalidades e também compreender as dificuldades e facilidades que os mesmos apresentam quanto às habilidades motoras que são requeridas e solicitadas em cada atividade. Muitas vezes, a escola ou o ambiente não escolar apresentam um dos piores cenários para o campo prático da Educação Física: os poucos materiais ou até mesmo a ausência desses para a reali-

zação das práticas, o que acaba por dificultar o trabalho do/a professor/a e até mesmo o aprendizado dos/as alunos/as.

O ensino do atletismo requer antecipadamente uma reflexão sobre o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, por que ensinar e quando ensinar. Esses questionamentos nos levam a refletir sobre a nossa prática, quanto à nossa didática, pois uma boa didática leva ao sucesso das aulas e, conseqüentemente, faz com que os alunos e alunas gostem das atividades e queiram aprender e vivenciar cada vez mais o atletismo.

### **Considerações finais**

Entende-se que o atletismo chega como meio facilitador para o aprimoramento das habilidades motoras dos alunos participantes, envolvendo estratégias, técnicas e melhoramento do condicionamento físico de cada um. O fato de ser um esporte relativamente pouco trabalhado na escola faz com que a vivência do mesmo seja uma oportunidade para que os alunos tenham maior conhecimento sobre sua prática, aprendendo, divertindo-se e revelando talentos e habilidades dentro dessa área.

É uma das primeiras modalidades que se pratica, pois se baseia em movimentos primários e naturais como correr, saltar e arremessar, movimentos que o ser humano realiza desde a sua primeira fase da infância, além de que o atletismo serve de base para os demais esportes.

A Educação Física precisa reconstituir-se, deixando de ser ensinada somente através da técnica pela técnica, como também a prática pela prática; é preciso ir além. Podemos sim ensinar através da técnica, aliás devemos, mas também se torna necessário fazer com que o/a aluno/a reflita sobre cada fase, repensando o movimento das diversas modalidades, como por exemplo a corrida e o salto em altura, etc. Compreender esse processo e fazer com que isso aconteça, reafirmando o papel da Educação Física, o qual consiste em trabalhar com corpo e mente, não como um dualismo, mas sim como uma totalidade.

Precisamos de mais momentos como esse, e sugerimos que as escolas de um modo em geral possam desenvolver projetos com os mesmos objetivos supracitados e que os/as professores/as de Educação Física possam inserir em suas aulas o atletismo, não só para trabalhar a competitividade, mas sobretudo a cooperação, interação, coletividade, entre tantos outros aspectos e valores, os quais irão beneficiar a formação de alunos e alunas. Além disso, é importante que toda a comunidade escolar esteja envolvida em todo o processo, o qual vai desde a organização até a efetivação do mesmo, fazendo mutirões para ajudar de maneira que venham a contribuir para o evento e, ao mesmo tempo, aprender, bem como sentir-se parte da comunidade.

### Referências

- BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 1997.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. Editora Cortez, 1992.
- DAOLIO J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- KUNZ, Eleonor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004. 160 p.
- MEURER, S. T.; SCHAEFER, R. J.; MIOTTI, I. M. L. O atletismo na escolar: uma possibilidade de ensino. **Revista Digital**. Buenos Aires, n. 120, 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: 10 jun. 2017.
- MIANI apud DE PAULA, A. R.; PEDROSA, O. P.; PINHO, S. T.; SILVA, A. C. **A prática do Atletismo nas aulas de Educação Física nas Escolas de ensino fundamental de Porto Velho**. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/semanaeduca/article/view/108>>. Acesso em: 20 dez. 2017.
- OLIVEIRA, Amauri A. Bássoli et al. **Programa Segundo Tempo**. 598. ed. Eduem, Paraná, 2011, v. 1, 432 p.

