

AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS DE UM BOLSISTA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA

Paulo Victor Bispo dos Santos¹
Taís Miranda Cardoso Coutinho²
Evódio Maurício Oliveira Ramos³

RESUMO

Este relato de experiência é fruto das atividades de observação, coparticipação e, principalmente de uma sequência de intervenções pedagógicas realizadas em uma escola-campo da rede pública de ensino do estado da Bahia, localizada no município de Feira de Santana, credenciada ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), no contexto do subprojeto de Educação Física. O presente relato tem por objetivo registrar os desafios vivenciados por um bolsista de iniciação à docência na aproximação ao contexto escolar, sendo um estudante dos semestres iniciais do curso de Licenciatura em Educação Física. No contexto do programa o bolsista perpassa períodos de observações e intervenções, além dos encontros formativos, debatendo os aspectos fundamentais para a docência, bem como as singularidades de atuação do professor de Educação Física no contexto escolar e nas configurações do novo ensino médio e suas eletivas. A partir das percepções, foi possível evidenciar a extrema importância para os alunos dos primeiros semestres em vivenciar a iniciação à docência.

Palavras-chave: PIBID, Educação Física, Ensino Médio, Docência.

INTRODUÇÃO

Esse relato trata-se de uma produção científica realizada por um estudante dos semestres iniciais no curso de Licenciatura em Educação Física com o intuito de estabelecer reflexões sobre a perspectiva formativa, tendo com substrato a relação com os desafios encontrados enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), perspectiva essa, traçada a partir das experiências vivenciadas durante as atividades desenvolvidas no Programa (encontros formativos, diagnóstico da realidade escolar, observação das aulas da professora supervisora, coparticipação nas aulas e as intervenções pedagógicas realizadas) e as interações entre os conhecimentos produzidos no curso de graduação e a aproximação com o campo de atuação.

Primeiramente, levando em consideração o objetivo do Programa em contribuir com a formação dos futuros professores da educação básica por meio da iniciativa de colocar os

¹ Graduando do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana – BA, vtorbra981@gmail.com

² Mestra em Educação, Professora da Educação Básica/SEC – BA, taismirandacardoso@hotmail.com;

³ Doutor em Educação, Professor Adjunto da Universidade Estadual de Feira de Santana-BA, emoramos@uefs.br.

bolsistas em contato com as experiências decorrentes da iniciação à docência, é natural encontrar desafios, visto que, ainda estamos no nosso processo de formação e apropriação dos conhecimentos necessários, entretanto é a partir desse entrave que deixo registrado uma afirmação feita por Freire (1996):

Outro saber fundamental à experiência educativa é o que diz respeito à sua natureza. Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho. (FREIRE, 1996, p.28)

Seguindo a linha estabelecida no raciocínio supracitado, a confiança no desempenho da profissão docente advém fortemente do contato com a realidade escolar, nesse aspecto é inegável que o caminho trilhado pelos bolsistas, desde que seja tratado com a devida seriedade, é de fato uma experiência valorosa que irá ter um impacto na nossa qualidade enquanto futuros professores na educação básica.

A partir do desejo de se tornar um profissional de qualidade, estamos firmando um acordo de comprometimento com a apropriação dos conhecimentos necessários para a docência apresentados no curso de licenciatura, essa relação entre comprometimento com a bolsa de iniciação e com o curso de licenciatura ocorre de maneira diretamente proporcional, visto que, quanto maior a nossa responsabilidade com as atividades do PIBID, maior será a “fome” para absorver os conhecimentos trazidos pelos componentes curriculares em nossa trajetória formativa na universidade.

Sob essa perspectiva, coloco em evidência que determinados conhecimentos serão essenciais para a manutenção de uma prática de qualidade, conhecimentos esses que vão desde os aspectos fundamentais e característicos para a elaboração de um planejamento de aula, como conteúdo, objetivo, método, recursos e avaliação, até as diferentes metodologias para aplicação dos planos de aulas, sempre a partir da fundamentação teórica dos estudos de profissionais reconhecidos em nossa área e no campo da docência.

Dessa forma, é salutar indagar como estudantes dos semestres iniciais do curso de graduação apresentam elementos básicos para arcar com as responsabilidades requeridas da prática docente nas aulas de Educação Física no contexto do novo Ensino Médio. Para definir minhas conclusões acerca desse questionamento, irei registrar determinadas ocorrências fundamentais para tal: os desafios encontrados e os desdobramentos para a resolução desses desafios, assim como a influência destas perspectivas em minha formação.

METODOLOGIA DE TRABALHO

As intervenções foram desenvolvidas com uma turma de 1º ano do Ensino Médio, que devido sua carga horária integral, possuía duas aulas semanais que aconteciam nas segundas e quintas-feiras, com a eletiva nomeada corporeidade. Devido à quantidade de turmas e o trabalho das outras duas professoras de Educação Física presentes na escola, apenas a aula na segunda era realizada na quadra esportiva. Entretanto, como sou de outra cidade e preciso me deslocar, seria muito difícil chegar na hora para fazer a intervenção na quadra, logo, maior parte das minhas aulas foram em sala com apenas uma exceção de um dia em que tive que permanecer na cidade.

O plano de intervenção foi continuidade das aulas da professora supervisora nesse componente, ela estava trabalhando justamente sobre os elementos que condicionam a avaliação do nosso corpo hoje em dia, como as redes sociais, internet, entre outros, bem como, as consequências desse condicionamento nas dimensões de transtornos alimentares, cirurgias plásticas, transtornos de imagem, etc. Damos sequência a esse conteúdo e desenvolvemos atividades usando como referência, por exemplo: um jogo de telefone sem-fio utilizando termos relacionados ao padrão corporal. Vale ressaltar que, nesse ponto, ainda não havia tido muito contato com o conceito das abordagens pedagógicas no campo do ensino da Educação Física.

Em seguida, extraímos aspectos pertinentes para o debate sobre essa questão do padrão corporal. As demais intervenções foram pautadas em estabelecer um entendimento do que é a cultura, como ela se manifesta e a importância para a compreensão dessa temática para o cotidiano social, visto que, cultura é tudo o que produzimos para fundamentar o nosso processo de humanização e que faz parte da nossa rotina, a exemplo: a capoeira trata de uma expressão brasileira com raízes africanas desenvolvidas por escravos como uma forma de resistir à repressão dos capitães-do-mato, logo, se trata de uma produção cultural afro-brasileira que faz parte da construção da nossa identidade enquanto cidadão brasileiro.

Retomando a tese do crescimento diretamente proporcional entre a iniciação à docência e a valorização dos aprendizados abordados na universidade, a percepção supracitada no parágrafo anterior foi formulada a partir de Kishimoto (2002) que traz o jogo como conteúdo nas aulas de Educação Física, um estudo desenvolvido durante a participação em um componente curricular do curso de graduação que garante a utilização do jogo como conteúdo (tratando do conhecimento sobre a cultura de jogos e suas relações com o meio social – cultura local, regional, nacional e internacional; sua percepção como elemento cultural passível de construção e reconstrução; sua relação com os contextos socioculturais das

sociedades ao longo da história – jogos populares, industrializados, educativos, eletrônicos, esportivos e etc.).

A importância para compreender a cultura, também vai além dessa construção da identidade, mas também, para entender determinados aspectos que são estabelecidos em nossa sociedade, como prova dessa perspectiva, realizamos uma atividade na quadra que consistia no primeiro momento, na utilização de um jogo popular na Bahia, que é o jogo de “Sete-pedras”, e no segundo momento, utilizamos um jogo pré-desportivo com fundamentos do futebol. Com relação ao jogo de “Sete-pedras” (ou sete-cacos como também é conhecido), a grande maioria dos alunos já o conhecia e jogaram sem muitas dificuldades, mas com certo domínio dos meninos da turma, indo para o jogo pré-desportivo, as coisas mudam, as meninas claramente tinham muita dificuldade de entender o que era para ser feito, como era para ser feito e realizar determinados movimentos o que não era o caso de grande parte dos meninos, algo que é considerado normal, mas por que isso acontece?

Foi essa a questão que estabelecemos para a turma debater em um momento de reflexão sobre a atividade e sobre o conteúdo. Foi discutida a perspectiva das raízes sexistas e machistas que ainda fundamentam o comportamento humano em nossa sociedade. O que é característico para o comportamento de mulheres ainda é bem definido. Futebol e brincadeiras mais esportivas para os meninos e bonecas e roupas para as meninas respectivamente. Essa realidade firma raízes que se alastram ao longo do tempo para as gerações seguintes, o que condiciona para que as meninas da geração atual estejam mais inclinadas à determinada atividades em detrimento de outras específicas. Outro aspecto interessante é o da origem dos jogos citados, o “Sete-pedras” é predominantemente de origem da região nordeste, enquanto o futebol é uma cultura exportada da Europa pelos Ingleses, esses aspectos podem ter repercussões na forma de representações sobre comportamentos e contexto culturais.

Sobre a bagagem cultural dos estudantes e a participação nas atividades, cujo entendimento só seria possível a partir de um mapeamento mais detalhado do perfil da turma, parece que denota uma concepção na qual há a necessidade de valorização desses sujeitos e a ruptura com princípios estabelecidos por um modelo de ensino retrógrado que trata o aluno como uma “esponja” de conhecimento, sem nenhum aspecto fora seus olhos para ver a aula e seus ouvidos para escutar aquele amontoado de informação que não vai ser fixado, como afirma Dayrell (1996, p.5):

Uma outra forma de compreender esses jovens que chegam à escola é apreendê-los como sujeitos socioculturais. Essa outra perspectiva implica em superar a visão

homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe um outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios. (DAYRELL, 1996, p.5)

A afirmação corrobora com a valorização da perspectiva aluno-sujeito, aproximação que vemos fazendo desde o início do curso. Em que cada vez mais é explorado o conceito da autonomia do pensamento e do senso crítico, aspecto debatido desde o componente de História da Educação Física até os componentes de Práticas Curriculares em Educação Física. Essas discussões perpassam questões sociais e políticas em que compreendemos o papel da educação na transformação da sociedade e a superação, por exemplo, das condições de exploração dos trabalhadores das fábricas, durante o período da revolução industrial, em que eram nada mais que engrenagens de um sistema feito para explorá-los e seus chefes tinham na ginástica um meio de educar seus corpos para a realização de movimentos repetitivos, coreografados e engessados como um paralelo ao trabalho realizado na operação das máquinas como diz Ghiraldelli Junior (1991):

A Educação Física Higienista foi, em grande parte, absorvida pela concepção Militarista. Não podemos ignorar que os primeiros esforços do Brasil republicano no sentido de formar profissionais na área da Educação Física partiram de instituições militares. A primeira instituição prioritariamente voltada para a formação de professores de Educação Física foi a Escola de Educação Física do Exército, fundada em 1933. Antes disso o mercado de trabalho nessa área era parcialmente suprido pelas escolas de Educação Física da Força Policial de São Paulo e pelo Centro de Esportes da Marinha, no Rio de Janeiro. Tudo isso, de fato, contribuiu decisivamente para a incorporação de regras e princípios provindos do meio militar na Educação Física brasileira. (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p. 37-38)

Entrelaçando esse debate, no componente de Prática Curricular em Educação Física II, a concepção de uma metodologia de ensino que valorize o aluno como um indivíduo veio com o estudo das abordagens da Educação Física, que são os diferentes métodos de ensino e prática usados pelos professores da área, na qual destaco aqui mais especificamente a crítico-superadora cuja aula, segundo um Coletivo de Autores (1992), é estruturada da seguinte maneira:

A metodologia na perspectiva crítico-superadora defendida neste livro implica um processo que acentue, na dinâmica da sala de aula, a intenção prática do aluno para apreender a realidade. Por isso, entendemos a aula como um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 62)

A partir dessa perspectiva, sempre tentávamos dar o espaço de fala para os alunos e fazê-los entender que eles não podiam apenas esperar uma resposta pronta, mas sim estar a

todo o momento exercendo pensamento crítico e participando efetivamente da produção de conhecimento ali estabelecida.

Para concluir este tópico, reforçamos ainda mais o impacto que as experiências vivenciadas na UEFS, têm no exercício da atividade docente. Os dois jogos que citamos anteriormente (sete-pedras e o pré-desportivo) foram experiências vivenciadas de outras formas e em espaços formativos na universidade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Primeiramente, destacamos o planejamento de aula como uma parte fundamental para o exercício da docência, bem como a compreensão mais ampliada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O conteúdo trabalhado faz parte desse novo momento formativo dentro do espaço escolar, aspecto importante no avanço de questões relevantes para a formação dos alunos do Ensino Médio, previsto no referido documento e também no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). Entender a importância desse conteúdo e sua aplicação foi como resolver um quebra-cabeças ou passar de uma fase difícil de um jogo, uma experiência cativante e cheia de desafios, elementos que compõem esse exercício de “ser” e “estar” professor.

Ainda sobre o conteúdo, no Documento Curricular Referencial da Bahia (2022, p. 449) a ementa para a disciplina, para a 1ª série do ensino médio, afirma o seguinte para o componente curricular de Corporeidades:

Estudos sobre o fenômeno CORPO: a existência humana enquanto corpo-no-mundo. A experiência de ser/ ter um corpo que se move. Abordagem sistêmica do movimento humano considerado em seus aspectos constitutivos antropológicos, biológicos, anatômicos e sociais. Corpo-sujeito: um sujeito num mundo de sujeitos, objetos, sujeitos-objetos. Estudo do GESTO humano (ou movimento expressivo) e a dimensão simbólica. O corpo em sua singularidade. Os domínios: sensorial, cognitivo, motor, afetivo. As corporeidades na sociedade contemporânea. Vivência e/ou análise de práticas e técnicas corporais diversas. Imersão em práticas de auto percepção e consciência corporal. Discussões em formato de seminários, enfocando temas transversais, a saber: corpo, saúde e meio ambiente / Corpo e criatividade / Corpo e política (relações de poder) / Corpo e sexualidade / Corpo, autonomia e originalidade / Corpo e ancestralidade/ Corpo e pertencimento. Corpo e marcas identitárias que estão presentes no processo de aprendizagem.

A partir da ementa registrada acima, compreende-se que objetivo é explorar o corpo nas mais variadas dimensões e sua forma de se relacionar com o mundo considerando os mais diversos aspectos e os elementos que intermediam essa relação, entretanto, toda essa concepção é muito interessante no documento legal, porém, na prática pedagógica, se torna muito amplo e vago para a construção de um plano de ensino, aspecto que torna desafiante a

organização do trabalho pedagógico e que pode permitir avanços na qualidade do trabalho desenvolvido nesse processo de aproximação à docência.

Sobre o uso de metodologias inovadoras e participativas, valem os jogos enquanto método, concepção trabalhada naturalmente na execução das atividades, mas não como foco do objetivo, e sim como um meio, como define Kishimoto (2002), sua utilização como metodologia refere-se ao conhecimento sobre o próprio corpo; desenvolvimento e aprimoramento de aspectos sociais, afetivos, cognitivos e motores; da linguagem; da capacidade de imaginação/representação simbólica e abstração; da organização e integração em grupo, da autonomia, criticidade e criatividade; de técnicas e táticas básicas e complexas e do respeito às diferenças.

Tomando com base o excerto supracitado, justificamos o porquê dos jogos serem a forma mais adequada para se trabalhar o componente curricular das corporeidades, visto que suas características muito se assemelham ao que está registrado na ementa da DCRB (2022). Diante de um contexto que nos impele a sair da zona de conforto e enfrentar os desafios que a docência exige, foi necessário amadurecermos nesse processo e estarmos atentos aos conhecimentos emergentes nesse ato de habitar a profissão docente.

Em síntese, fica evidente que sair da zona de conforto é sempre desafiador e um pouco amedrontador, mas no processo de amadurecimento vivenciamos o sabor de se desenvolver enquanto profissionais e pessoas. No que se refere aos desafios da iniciação à docência na perspectiva de alguém que está iniciando no curso é muito difícil, reconhecer essa dificuldade é compreender que tem sempre mais a aprender. Essa tomada de consciência é um passo fundamental como afirma Freire (1996, p.22-23):

Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. A invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a promover o suporte em que os outros animais continuam, em mundo. Seu mundo, mundo dos homens e das mulheres. A experiência humana no mundo muda de qualidade com relação à vida animal no suporte. O suporte é o espaço, restrito ou alongado, que o animal se prende “afetivamente” tanto quanto para, resistir; e o espaço necessário a seu crescimento e que delimita seu domínio. É o espaço em que, treinado, adestrado, “aprende” a sobreviver, a caçar, a atacar, a defender-se nutre tempo de dependência dos adultos imensamente menor do que é necessário ao ser humano para as mesmas coisas. Quanto mais cultural é o ser maior a sua infância, sua dependência de cuidados especiais.

Usando a passagem de Freire (1996) como referência, é possível entender que o processo de transformar sua zona de conforto em um espaço de produção de conhecimento

está diretamente associado a uma ressignificação de sua consciência, consciência esta, que é alavancada pelo entendimento do indivíduo como alguém incompleto; dependente, mas extremamente capaz.

Passada a etapa de reconhecer os desafios e a necessidade de se adequar, podemos afirmar que: ingressar na bolsa estando no primeiro semestre ou no quinto vai ser extremamente importante no desenvolvimento do bolsista, visto que, por mais que o primeiro caso corresponda a uma dificuldade relativamente maior para se fazer presente na realidade docente, em ambos os casos, desde que o indivíduo esteja sério acerca do trabalho a ser desenvolvido, a busca dos recursos para qualificar seu trabalho, estabelecerá uma maior valorização dessas experiências vivenciadas na universidade e na escola-campo como possibilidade de se constituir um excelente professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a partir de tudo que foi retratado neste trabalho, ficou evidente que sair da zona de conforto é sempre desafiador e um pouco amedrontador, mas o processo de amadurecimento que a gente vivencia ao encarar esses desafios é real importante para o processo de formação docente.

Os desafios da iniciação à docência na perspectiva de alguém que está iniciando a licenciatura é compreender que tem sempre mais a aprender nessa caminhada de desenvolvimento profissional. Reafirmamos a importância de experiências que aproximem os licenciandos do campo de atuação e lhes permitam se apropriar de conhecimentos e saberes necessários ao exercício da profissão. É importante ressaltar nesse processo a inserção na realidade escolar e a reflexão crítica sobre o contexto de relações que são estabelecidas nesse espaço educativo, reafirmando o papel do professor e da escola enquanto dispositivo de formação e de desenvolvimento humana. Nesse sentido, o PIBID possibilita a aproximação entre escola e universidade, formação e atuação, teoria e prática, contribuindo com a construção identitária e o aprimoramento da trajetória docente no contexto dos licenciandos bolsistas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL, **Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio** (v. 2) / Secretaria da Educação do Estado da Bahia. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022. p. 449. Disponível em:

<http://dcrb.educacao.ba.gov.br/dcrb-volume-2-orientacoes-de-estudos-sobre-o-dcrb-ensino-medio-e-sua-implementacao/>. Acesso em: 16 ago. 2023.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 5.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários a prática educativa. 25. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 1996.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física Progressista**: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira. São Paulo: Edições Loyola, 1991.