



EDUCAÇÃO FÍSICA ENQUANTO COMPONENTE CURRICULAR: UM OLHAR A PARTIR DO PIBID

Luís Henrique Pereira dos Santos¹
José Jefferson Júnior Barbosa Neres²
Agostinho da Silva Rosas³

RESUMO

Este relato de experiência é resultado das observações realizadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Educação Física inserido em uma Escola de Referência em Ensino Médio. O objetivo reflete sobre Educação Física enquanto componente curricular, a partir da articulação entre a formação inicial dos bolsistas e o cotidiano da escola parceira. A partir das observações e registro das atividades realizadas chamou a atenção dos bolsistas certas posturas dos estudantes da Educação Básica que concebem Educação Física como uma prática facultativa e menos importante, criando expectativas de momentos de recreação ou prática esportiva livre. Essa percepção resultou no levantamento de questões sobre o lugar e o valor atribuído ao componente curricular Educação Física, garantindo intencionalidade pedagógica. Foram realizadas sessões de diálogos entre os bolsistas e a professora supervisora, de onde emergiram reflexões sobre Educação Física na formação dos estudantes da Educação Básica. Das discussões elaboradas identificou-se desafios enfrentados pelos professores e a diferença entre legalidade e legitimidade atribuída à Educação Física em contexto escolar. Nesse sentido, o coletivo de bolsistas do Subprojeto Pibid Educação Física, levantou questões com o propósito de desencadear investigação a ser desenvolvida no interior do Projeto ‘Com a palavra o estudante’ – Projeto de orientação extensionista que debate temas identificados na relação entre formação acadêmica e a prática profissional de professores da Educação Física. Tal movimento aponta caminhos para a pesquisa que pretende aprofundar essas discussões à luz da literatura e da fala de estudantes e professores da Educação Básica. A experiência aponta na direção do reconhecimento da importância do PIBID enquanto espaço de reflexão crítica, proporcionando aproximação com a realidade escolar e incentivando a elaboração de práticas pedagógicas mais conscientes, significativas e comprometidas com a formação integral dos estudantes da Educação Básica.

Palavras-chave: Educação Física escolar, PIBID, Educação Básica, Intencionalidade pedagógica, Formação inicial docente.

¹ Graduando do Curso de Licenciatura em Educação Física da Escola Superior de Educação Física - ESEF/UPE, luís.pereira@upe.br;

² Graduando do Curso de Licenciatura em Educação Física da Escola Superior de Educação Física - ESEF/UPE, josejefferson.neres@upe.br;

³ Professor orientador: Doutor em Educação Física pela Universidade de Pernambuco - UPE, agostinho.rosas@upe.br;

INTRODUÇÃO

Historicamente, a Educação Física escolar no Brasil foi marcada por diferentes concepções e finalidades, que acompanharam os projetos de sociedade e de educação de cada período. No início do século XX, e durante parte considerável de sua trajetória, a disciplina esteve atrelada a interesses que extrapolavam o campo pedagógico, servindo a propósitos institucionais diversos. Inicialmente, predominou uma perspectiva higienista e militarista, na qual a disciplina era utilizada como instrumento de controle corporal, moral e social, alinhada aos ideais de saúde e ordem (Ghiraldelli Jr., 1991). Essa visão, fortemente influenciada pela instituição militar e pela classe médica, compreendia a Educação Física como um “agente de saneamento público, na busca de uma ‘sociedade livre das doenças infecciosas e dos vícios deteriorados da saúde e do caráter do homem do povo’” (Ghiraldelli Jr., 1991, p. 17). Posteriormente, sobretudo a partir do regime militar de 1964, o esportivismo, ou competitivismo, consolidou-se como tendência hegemônica, associando a Educação Física ao rendimento e à competição, reduzindo seu papel pedagógico ao de mero apêndice de um projeto que privilegia o treinamento desportivo (Ghiraldelli Jr., 1991).

A partir das críticas desenvolvidas no final da década de 1970 e ao longo dos anos 1980, impulsionadas pelo movimento de redemocratização do país, emergiu a defesa da disciplina enquanto componente curricular comprometido com a formação humana integral. Nesse contexto, abordagens pedagógicas progressistas, como a perspectiva crítico-superadora, passaram a questionar o papel meramente instrumental da Educação Física, propondo uma nova síntese. Essa nova abordagem define a Educação Física como uma

prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal (Coletivo de Autores, 1992, p. 33).

Essa mudança de paradigma, portanto, busca deslocar a Educação Física do campo da prática meramente técnica para o espaço da produção de conhecimento (Souza Júnior; Santiago; Tavares, 2011), ressignificando seu papel no currículo escolar.

Contudo, mesmo com esses avanços teóricos e legais, ainda persistem no cotidiano escolar concepções reducionistas sobre a disciplina, que a associam à recreação, ao lazer ou ao simples movimento físico. Tal cenário manifesta-se no fato de a Educação Física, juntamente com a Arte, ser frequentemente considerada secundária e de menor relevância no



currículo (Souza Júnior; Santiago; Tavares, 2011). Essa visão se manifesta em comportamentos dos alunos que consideram a disciplina como opcional ou de menor relevância, resultando em uma crescente desmotivação em relação à Educação Física desde o término do Ensino Fundamental. Emerge, assim, uma contradição fundamental entre sua legalidade, garantida pelas políticas educacionais, e sua legitimidade no contexto escolar, em um “processo contínuo e contraditório por legitimação pedagógica” (Souza Júnior; Santiago; Tavares, 2011, p. 187).

Para compreender essas questões, os bolsistas mantiveram diálogos sistemáticos com a professora supervisora da Escola de Referência em Ensino Médio do Recife, no âmbito do Subprojeto PIBID Educação Física. As perguntas centrais que orientaram a reflexão foram: a Educação Física é um componente curricular legítimo na concepção dos estudantes da Educação Básica? O que contribui para a falta de engajamento nas aulas? Quais estratégias pedagógicas podem ser adotadas para superar a “cultura do rola a bola”, que reflete o “certo menosprezo pelos seus conteúdos de ensino” (Souza Júnior; Santiago; Tavares, 2011, p. 186). A partir dessas observações, notou-se uma cultura escolar marcada por expectativas de que os estudantes tenham tempo “livre” na quadra, sem engajamento intencional nas atividades propostas. Essa realidade evidenciou a necessidade de reflexão crítica e de postura docente planejada, capaz de garantir uma prática pedagógica significativa. Conforme Pimenta (1995), a formação inicial deve articular teoria e prática, preparando o futuro professor para interpretar e intervir nas situações concretas da escola de forma consciente e fundamentada.

Portanto, o objetivo deste relato de experiência é refletir sobre a concepção da Educação Física enquanto componente curricular, articulando a formação inicial docente e o cotidiano escolar, destacando percepções estudantis, desafios enfrentados e estratégias pedagógicas adotadas. Os resultados desta problematização, iniciada com os bolsistas da escola parceira, se expandem para o coletivo do Subprojeto PIBID Educação Física, envolvendo três escolas no Projeto “Com a palavra, o estudante”, com vistas à pesquisa de práticas pedagógicas e à valorização do componente curricular Educação Física no Ensino Médio.

METODOLOGIA





O presente estudo configura-se como um relato de experiência desenvolvido no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Subprojeto PIBID Educação Física. As ações relatadas ocorreram no período de fevereiro a agosto de 2025, em uma Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) localizada na cidade do Recife-PE.

A análise tem um caráter descritivo-reflexivo, que busca compreender as percepções e práticas relacionadas à Educação Física na escola parceira, levando a reflexões mais amplas do componente curricular obrigatório. As observações foram realizadas pelos bolsistas durante as aulas regulares, reuniões pedagógicas e encontros de planejamento com a professora supervisora. Os bolsistas usaram de anotações e produção de cartas pedagógicas, como modo de expressar suas reflexões a partir dos fatos presenciados nas aulas.

O processo de análise baseou-se em três eixos interpretativos: 1) Percepção dos estudantes sobre a Educação Física escolar; 2) Desafios e possibilidades na legitimação do componente curricular; 3) e a importância da intencionalidade pedagógica para a criação de uma nova cultura. A discussão dos resultados dialoga com autores que problematizam a função social da Educação Física, como o Coletivo de Autores (1992), Betti e Zuliani (2002), Souza Júnior, Santiago e Tavares (2011) entre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante as observações e intervenções realizadas na Escola de Referência em Ensino Médio, foi possível constatar que a Educação Física ainda é concebida, por parte significativa dos estudantes, como momento de lazer, descanso ou simples liberação corporal, desvinculada de objetivos pedagógicos. Comentários como “hoje é aula livre” ou “vamos jogar qualquer coisa” evidenciam uma concepção utilitarista e espontaneísta do componente curricular. A literatura acadêmica confirma que o espaço da Educação Física é frequentemente percebido como um “tempo de ruptura com a rotina ordinária da sala de aula” e, ao mesmo tempo, como

um “tempo de recreação ou de lazer no espaço escolar” (Brandolin, Koslinsk e Soares, 2010, p. 608). Situações desse tipo corroboram a análise de Betti e Zuliani (2002, p. 76), que apontam para uma “progressiva desmotivação em relação à Educação Física já desde o final do Ensino Fundamental”, comprometendo a continuidade da aprendizagem no Ensino Médio.

Darido (2003) ressalta que a Educação Física historicamente enfrentou o desafio de legitimar-se como área de conhecimento dentro da escola, uma vez que muitas vezes foi





associada apenas ao desenvolvimento físico ou à recreação. Essa compreensão limitada ainda persiste e impede que os estudantes reconheçam a potencialidade formativa da disciplina. O objetivo, portanto, é superar a visão que se limita ao “saber fazer”, incorporando também “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” (Darido, 2012, p. 22). De modo semelhante, Bracht (1999) denuncia que a hegemonia do paradigma esportivista reduziu a Educação Física à reprodução de técnicas e gestos padronizados, afastando-a de seu papel educativo e crítico. As observações no campo empírico evidenciam justamente esse desafio, uma vez que a quadra é, por vezes, tratada como espaço de “descompressão” e não como ambiente de aprendizagem.

Entretanto, as ações do PIBID mostraram-se potentes na construção de novas percepções. Por meio de intervenções planejadas, que envolveram diálogo e reflexão coletiva sobre os sentidos da Educação Física, os bolsistas buscaram instaurar práticas pautadas na intencionalidade pedagógica. Inspirados no Coletivo de Autores (1992), compreende-se que a Educação Física deve tematizar as práticas corporais como expressões da cultura corporal, possibilitando aos estudantes apreenderem criticamente os significados sociais, culturais e históricos do jogo, da dança, da ginástica e do esporte. Para o Coletivo de Autores (1992, p. 39), a cultura corporal é:

O acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo [...] que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.

Esse movimento formativo contribuiu também para o amadurecimento dos próprios bolsistas, que passaram a compreender que a docência não se resume à execução de atividades motoras, mas implica uma práxis consciente e reflexiva, mediada pelo conhecimento teórico e pela realidade concreta da escola. A experiência no programa fomenta a superação da dicotomia teoria-prática, permitindo que o licenciando desenvolva uma postura investigativa sobre sua própria atuação. Conforme Bracht (1999), a aprendizagem social promovida pela Educação Física exige a compreensão das condições objetivas em que se produzem e se reproduzem as práticas corporais, demandando uma postura docente crítica diante do cotidiano escolar.

As observações realizadas pelos bolsistas revelaram que boa parte dos estudantes mantém uma compreensão limitada sobre o papel da Educação Física na escola, associando-a predominantemente a momentos de lazer, recreação ou práticas esportivas tradicionais. Essa





expectativa reforça a ideia de que a disciplina não exige o mesmo comprometimento intelectual que as demais, reduzindo seu valor formativo e pedagógico. Em diversas aulas, percebia-se que os estudantes esperavam por momentos de “jogo livre” ou “descanso ativo”, demonstrando frustração ou resistência quando propostas atividades que envolviam reflexão, análise crítica ou experimentação de práticas corporais não hegemônicas. Tal comportamento confirma a visão da Educação Física enquanto “tempo de ruptura com a rotina ordinária da sala de aula”, transformando a aula em uma “recreação ‘despedagogizada’” (Soares et al., 2010). Essa percepção estudantil reflete um processo histórico de marginalização curricular, ainda influenciado por práticas tecnicistas e esportivistas que priorizam o desempenho em detrimento da formação integral (Bracht, 1999).

Apesar desses desafios, a professora supervisora do componente curricular mantém uma postura que busca garantir intencionalidade pedagógica explícita em suas aulas, contextualizando cada atividade e seus objetivos formativos. Essa mediação é fundamental para desconstruir visões distorcidas e fortalecer a legitimidade da disciplina, demonstrando que o professor atua como elo entre o conhecimento e a realidade dos educandos, atribuindo sentido às práticas corporais.

O cotidiano escolar também evidenciou que um dos principais desafios da Educação Física é conquistar sua legitimidade pedagógica. Cartas pedagógicas escritas pelos bolsistas registraram experiências em que a liberdade de uso do espaço, sem orientação intencional, reforçava a cultura de “liberdade sem conteúdo”, descrita pelos próprios estudantes como “rola a bola”. Essa consolidação de uma imagem distorcida impede o desenvolvimento do psiquismo dos estudantes, pois, como adverte Martins (2013, p. 43), o trabalho educativo na sociedade de classes “exige do professor rigor na tomada de posições, compromisso político com um projeto de sociedade que assume o domínio dos instrumentos pedagógicos para transformar a intenção educativa em algo real na formação humana”.

A análise das observações e das cartas pedagógicas demonstra que o fortalecimento da Educação Física passa necessariamente pela construção de uma prática pedagógica intencional e crítica. A professora supervisora desempenhou papel central, conduzindo aulas que explicitaram o porquê e o para quê de cada prática, estimulando os estudantes a refletirem sobre o significado das atividades. Essa postura expressa o verdadeiro compromisso formativo do professor, que articula teoria e prática, mediando o conhecimento de modo crítico e emancipador, constituindo a unidade entre teoria e prática defendida por Pimenta (1995). A intencionalidade pedagógica, mais do que uma escolha metodológica, configura-se como princípio orientador da ação docente, essencial para ressignificar a cultura escolar.





Nesse contexto, a escuta dos sujeitos torna-se fundamental para consolidar uma disciplina reflexiva e participativa, promovendo práticas mediadas que valorizam as vozes e percepções dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso reflexivo documentado neste relato de experiência teve como objetivo central refletir sobre a Educação Física enquanto componente curricular, a partir da articulação entre a formação inicial dos bolsistas e o cotidiano da Escola parceira. Partindo da constatação de uma concepção hegemônica que reduz o componente curricular a um espaço de lazer e desconpressão, buscou-se compreender como as observações realizadas pelos bolsistas, em diálogo com a professora supervisora, permitiram apreender os sentidos atribuídos à disciplina na prática cotidiana escolar. A experiência evidenciou que a Educação Física, frequentemente percebida pelos estudantes como prática facultativa ou recreativa, está imersa em uma cultura escolar que influencia concepções, expectativas e práticas, ao mesmo tempo, revela os limites e potencialidades do seu valor pedagógico. A articulação entre o conhecimento acadêmico e a observação da rotina escolar possibilitou aos bolsistas uma reflexão crítica sobre os significados sociais, culturais e históricos das práticas corporais, fortalecendo a compreensão da Educação Física enquanto espaço de construção de saberes, de mediação de experiências e de formação integral do estudante.

A observação da “cultura do rola a bola” e da expectativa discente por uma “aula livre” materializa a denúncia de autores como Bracht (1999) sobre a hegemonia do paradigma esportivista e a conseqüente crise de legitimidade da Educação Física. Em contrapartida, as intervenções dos bolsistas, ao tematizar a cultura corporal, conforme proposto pelo Coletivo de Autores (1992), operacionalizam a transição de um ensino focado no “saber fazer” para uma abordagem que integra as dimensões conceituais e atitudinais do conhecimento, como preconiza Darido (2012). Essa mudança de paradigma não é meramente metodológica; ela representa a efetivação da práxis, no sentido freireano do termo, como ação-reflexão-ação que busca a superação de uma realidade opressora, neste caso, a alienação cultural que aparta os sujeitos da compreensão dos significados históricos e sociais de suas próprias práticas corporais.

Nesse processo, a mediação docente emergiu como a dimensão fundamental para a transformação. Compreendemos que o professor e, no caso, o bolsista, não é um mero organizador de atividades, mas o mediador qualificado entre o estudante e o conhecimento historicamente acumulado. Essa mediação, não se resume a facilitar a aprendizagem, mas a promover saltos qualitativos no desenvolvimento por meio da internalização de signos





culturais e da formação de conceitos científicos, que reorganizam todo o sistema psíquico do estudante (Martins, 2016). As rodas de conversa, a contextualização histórica das práticas e a problematização de temas sociais foram as ferramentas concretas dessa mediação. Ao explicitar os “porquês” por trás do movimento, os bolsistas deslocaram a aula do plano da vivência espontânea para o plano da apropriação consciente da cultura. A Educação Física, assim, deixou de ser um fim em si mesma para se tornar um meio para a leitura crítica do mundo.

O impacto mais profundo, contudo, talvez resida na própria formação dos licenciandos. A vivência no PIBID age como um autêntico balizador na formação da identidade do professor, confirmando sua importância como política de formação inicial. O programa institucionaliza a unidade dialética entre teoria e prática, superando a dicotomia que historicamente marca os cursos de licenciatura. Ao se depararem com os desafios concretos da escola, os bolsistas foram compelidos a mobilizar o arcabouço teórico da universidade não como um receituário, mas como uma ferramenta para a análise e a transformação da realidade. Esse movimento contínuo de planejamento, ação e reflexão sobre a prática, documentado nas cartas pedagógicas, é a essência da formação do professor como um praticante reflexivo.

O PIBID, portanto, não apenas “aplica” a teoria; ele forja a práxis reflexiva, transformando os futuros professores em intelectuais capazes de investigar e recriar sua própria atuação. Ao forjar a práxis reflexiva, o programa contribui para a formação omnilateral do sujeito. Contudo, a experiência também desvelou os desafios e as contradições que persistem. A cultura escolar, profundamente arraigada, continua a ser uma força de resistência, e as condições materiais e estruturais da escola pública impõem limites objetivos à implementação de uma prática pedagógica mais ousada. A própria sustentabilidade de programas como o PIBID, sujeita às flutuações das políticas educacionais, representa uma fragilidade que ameaça a continuidade de projetos transformadores. A superação da visão reducionista da Educação Física, portanto, não é uma tarefa que se esgota em uma intervenção pontual. Ela exige um esforço contínuo e sistêmico que envolve não apenas a prática em sala de aula, mas a disputa de concepções na formação de professores e na gestão das políticas curriculares.

Diante desse cenário, as perspectivas futuras se desdobram em duas frentes interligadas: a continuidade da pesquisa e a radicalização da prática pedagógica. A proposição do projeto de extensão “Com a palavra, o estudante” aponta para um caminho promissor, aprofundando o diálogo com os sujeitos da escola e valorizando suas percepções como ponto





de partida para a construção curricular. É imperativo continuar investigando e sistematizando as experiências que, como a aqui relatada, demonstram a viabilidade de uma Educação Física crítica. No campo da prática, o desafio é ampliar e institucionalizar as estratégias que se mostraram eficazes, transformando as ações do PIBID em princípios norteadores para todo o componente curricular.

Em suma, a trajetória vivenciada no âmbito do PIBID na escola parceira, reafirma a Educação Física como um campo de conhecimento de imenso potencial para a formação humana. A superação da dicotomia entre o corpo que “faz” e a mente que “pensa” resquício de uma visão dualista e alienada, revelou-se possível através de uma prática pedagógica que entende o corpo como um local de produção e apropriação de cultura. A experiência demonstrou que, ao abandonar o espontaneísmo e abraçar a intencionalidade pedagógica, a disciplina transcende a função de mero escape da rotina escolar para se afirmar como um espaço indispensável à construção da consciência crítica, à emancipação dos sujeitos e à promoção de uma formação humana omnilateral. O caminho é árduo e repleto de contradições, mas as sementes lançadas por esta vivência reforçam a convicção de que é na práxis cotidiana, na articulação engajada entre universidade e escola, que se constrói a educação emancipadora que almejamos.

REFERÊNCIAS

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

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedex**, Campinas, ano 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

BRANDOLIN, Fábio; KOSLINSKI, Mariane Campelo; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. A percepção dos alunos sobre a educação física no ensino médio. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 26, n. 4, p. 601-610, 2015.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

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

_____. Educação física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.





GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física progressista: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física brasileira.** São Paulo: Loyola, 1991.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de *et al.* Relato de experiência: o PIBID na formação de professores de Educação Física da FCT-UNESP. **Revista Iniciação & Formação Docente**, v. 1, n. 1, 2014.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. **Fórum Linguístico**, v. 13, n. 4, p. 1572-1586, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de pesquisa**, n. 94, p. 58-73, 1995.

SOARES, A. J. G. et al. Tempo e espaço para a educação corporal no cotidiano de uma escola pública. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, p. 71-96, 2010.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; SANTIAGO, Eliete; TAVARES, Marcelo. Currículo e saberes escolares: ambiguidades, dúvidas e conflitos. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 183-196, jan./abr. 2011.

