

PRINCIPAIS DESAFIOS E APRENDIZADOS AO PLANEJAR APLICAÇÕES DE OFICINAS EM INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR - RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ana Carolina Cruz dos Santos¹
Calebe Krizan Belmonte dos Santos²
Nadine Zarate Goulart³
Zuleyka da Silva Duarte⁴

RESUMO

O subprojeto Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa promovida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), estimulando trocas de experiências entre universitários e comunidades de escolas públicas. O PIBID possibilita aos estudantes de licenciatura a oportunidade de se envolver com a prática docente já nos primeiros semestres de sua formação, permitindo a vivência da realidade escolar. O presente estudo visa analisar e refletir sobre os desafios enfrentados pelos futuros professores ao planejar e ministrar oficinas de Educação Física (EF) no contexto da Educação Básica. As experiências no cotidiano escolar são de fundamental importância no processo de construção da docência, mas só ganham sentido, quando refletidos a partir da teoria. Nesse contexto, o presente trabalho configura-se como um relato de experiência que, através de uma revisão de literatura, dialoga com os desafios do trabalho docente. Baseada na fundamentação das etapas de ensino, os/as bolsistas são orientados por supervisores à contextualizar suas práticas através de pesquisa-ação, a EF no cenário educativo, obtendo uma intenção justificada para refletir sobre os procedimentos metodológicos a serem utilizados no decorrer das atividades e sendo possível pensar em atividades e estratégias mais adequadas para cada escola e/ou nível de ensino. Identificamos a importância de realizar diversas atividades culturais no ensino de conteúdos repassados, pois estimula a autonomia dos alunos diante de situações-problemas em idade escolar, bem como os situa historicamente sobre o conhecimento apreendido. Portanto, através das oficinas pedagógicas teórico-prático aborda-se o desenvolvimento dos processos de pesquisa-ação, onde o público-alvo se dá em alunos de escolas públicas do município de Uruguaiana. Essa ação, envolvendo a Iniciação à Docência, aborda de maneira acessível o conhecimento que graduandos recebem e mediam para passar ao ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação Física, Oficinas, Pesquisa-ação, Escolas públicas.

1 Graduanda do Curso de Educação Física/Licenciatura da Universidade Federal do Pampa - Unipampa - Campus Uruguaiana, anaccds.aluno@unipampa.edu.br;

2 Graduando do Curso de Educação Física/Licenciatura da Universidade Federal do Pampa - Unipampa - Campus Uruguaiana, calebesantos.aluno@unipampa.edu.br;

3 Graduanda do Curso de Educação Física/Licenciatura da Universidade Federal do Pampa - Unipampa - Campus Uruguaiana, nadinegoulart.aluno@unipampa.edu.br;

4 Doutora pelo Curso de Educação da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL, zuleykaduarte@unipampa.edu.br.



INTRODUÇÃO E REFERENCIAL TEÓRICO

O subprojeto Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa promovida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), estimulando trocas de experiências entre universitários e comunidades de escolas públicas. O PIBID possibilita aos estudantes de licenciatura a oportunidade de se envolver com a prática docente já nos primeiros semestres de sua formação, permitindo a vivência da realidade escolar.

O presente estudo visa analisar e refletir sobre os desafios enfrentados pelos futuros professores ao planejar e ministrar oficinas de Educação Física (EF) no contexto da Educação Básica.

As experiências no cotidiano escolar são de fundamental importância no processo de construção da docência, mas só ganham sentido, quando refletidos a partir da teoria.

Abordar as influências do processo de mediar os saberes, estando na posição de professor em formação, não se manifesta apenas no profissional consciente que está à frente do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o presente trabalho visa relatar as principais implicações e desafios que fazem parte da experiência de iniciação à docência e que, de certa forma, impacta no processo de formação dos graduandos.

A conexão entre graduandos, docentes mestrandos/doutorandos, supervisores de escolas públicas da rede básica do município de Uruguaiana e toda a comunidade familiar/escolar se baseia nos princípios do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e no Documento Orientador do Território Municipal de Uruguaiana (DOTMU), salientando as conexões entre o projeto de escolarização do município, da escola e das proposições teórico-metodológicas dos professores.

Cada ajuste necessário durante o período da execução das tarefas deixou claro um lado inquieto dos futuros profissionais, por haver diferentes abordagens metodológicas no processo de ensino-aprendizagem. Sair do tradicional e da zona de conforto quando se trabalha coletivamente é um passo a se vencer com práticas de iniciação.

Destarte, o presente trabalho configura-se como um relato de experiência, que no âmbito da intervenção pedagógica, faz da prática um campo de pesquisa para aperfeiçoar tanto o processo formativo oportunizado pelo PIBID e, por consequência ir construindo uma identidade docente, quanto o desenvolvimento das oficinas e da relação ensino-aprendizagem.



A fundamentação teórica que consubstancia este trabalho é a relação teoria-prática, considerando o espaço do PIBID como privilegiado na construção da docência, bem como as reflexões acerca das diferentes concepções de estágio, defendendo o estágio como campo de pesquisa, como uma das concepções dialéticas, que qualificam a formação inicial.

Entende-se, pois, que a relação entre escola e universidade, bem como o estágio com o projeto político pedagógico (PPP) do curso de formação e o lugar da pesquisa como possibilidade de aprender a profissão (Gimenes, 2018), são fundamentais para o desenvolvimento profissional. Pode-se considerar, portanto, esses elementos entendidos como práxis, uma vez que se almeja a articulação entre conhecimentos pedagógicos com a experiência no campo de estágio.

Considera-se, portanto, que a atividade docente é, necessariamente, práxis, pois envolve tanto o conhecimento do objeto, os fins, a intencionalidade e a intervenção no objeto para que a realidade seja transformada (Pimenta, 2010; Marques, 2018). Assim, de acordo com Vázquez (2011, p. 239)

Em suma, a práxis se apresenta como uma atividade material, transformadora e adequada a fins. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade é espiritual pura. Mas, entretanto, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de fins e conhecimento que caracteriza a atividade teórica.

Como avalia Marques (2018, p. 116) “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”, pois, segundo a autora, no caso da atividade humana, a “transformação do objeto ocorre de maneira intencional, consciente, adequando-se as finalidades” (idem, p. 116).

Nesse cenário, parte-se do princípio defendido por Gimenes (2018) de que o lugar da teoria e da prática é estruturante a partir de diferentes perspectivas de formação inicial. A autora argumenta que a prática na formação de professores, muitas vezes tem ocupado um lugar burocrático, onde, “o estágio é transformado em ‘estágio à distância’, atestado burocraticamente, dando margem a burlas” (p. 159), o que implica no que Pimenta e Lima (2021) conceituavam sendo o estágio como imitação de modelos, lugar que o futuro profissional observa e reproduz uma prática, em que se sente seguro em desenvolver. Nesse caso, Gimenes (2018, p. 159), ancorada em Contreras (2002), esclarece que: “[...] há uma ciência que prescreve como agir, e o professor corporifica essa ciência tal e qual, independentemente do contexto em que sua atividade docente está inserida, perspectiva também chamada de racionalidade técnica”. Essa perspectiva segue a divisão social do trabalho, ou seja, há uma fragmentação entre quem pensa e quem faz, entre quem planeja e quem executa, entre trabalho intelectual e trabalho manual (Gimenes, 2018).



Outra concepção de estágio, desenvolvido pela autora, refere-se ao estágio enquanto um processo formativo pragmático. Essa visão abriga uma concepção pragmática de formação de professores, em que o professor é responsável pela qualidade da educação. Para Gimenes (2018), estas proposições referem-se às políticas de *accountability*⁵ – que têm conquistado espaço na agenda educacional brasileira com a valorização da prática e o discurso do professor como profissional reflexivo, no currículo por habilidades e competências e centralidade na avaliação. Essa perspectiva está presente nas políticas públicas para a educação e reproduz a ideia de que o estágio é lugar da prática, enquanto a universidade o lugar da teoria na formação inicial (Gimenes, 2018).

E, finalmente, a concepção de estágio como práxis que ocorre a partir da reflexão sobre as finalidades da educação. “Falar em estágio como práxis pressupõe íntima relação entre a formação proposta e os fins da educação, em outras palavras, exige uma categórica concepção de educação e sociedade” (Gimenes, 2018, p. 162).

Desse modo, compreendemos o PIBID como objeto da práxis pedagógica, na medida em que o Programa se insere nas políticas de formação de professores e tem como objetivo principal, aproximar escola e universidade, inserindo os graduandos, desde o início do curso, no lócus da organização do trabalho pedagógico, desenvolvendo atividades didático-pedagógicas sob a supervisão de um docente da universidade e um docente regente da escola.

No entanto, existem contradições inerentes ao Programa, como salienta Gimenes (2018), uma vez que ele apresenta um fundamento meritocrático, na medida em que deve haver uma consonância entre a CAPES e a proposta apresentada pela IES de atuar em escolas com índices diferentes no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com o objetivo de aumentar o IDEB das escolas parceiras. Evidentemente que este não deve ser um objetivo do Programa, nem uma preocupação dos discentes que estão em experiência formativa, até porque ele abrange um pequeno grupo de professores e estudantes de uma mesma escola. (Gimenes, 2018).

Nesse cenário ainda há de se pensar nas diferenças entre estágio e as intervenções do PIBID, cujas peculiaridades apontadas pela CAPES (2014) constituem-se, tanto na carga horária, quanto na proposta extracurricular e por acolher os bolsistas desde o início da formação. Observa-se então que as possíveis diversidades são mais de ordem política do que pedagógica, de modo que podemos refletir e articular a iniciação à docência a partir do

⁵ Segundo Kane e Staiger (apud, Freitas, 2013), o conceito de *accountability* baseia-se em três elementos: testes para os estudantes e eventualmente também professores, divulgação pública do desempenho, e, recompensa e sanções. O núcleo da definição está na existência de teste e na existência de recompensa (Gimenes, 2018, p. 160).



PIBID. No entanto, é preciso levar em consideração, que por ser uma política de governo e não de Estado, o Programa pode ser encerrado quando outra concepção de formação estiver à frente do MEC.

Assim, em que pese todas as controvérsias envolvendo o PIBID, ele constitui-se como um espaço potente de formação de professores, não apenas por aproximar escola e universidade, mas a partir das articulações e simbioses entre ambos espaços de produção e divulgação do conhecimento, promovendo uma qualificação na formação de professores.

E nessa direção, a exemplo do que já defendia Paulo Freire exige pesquisa: “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazerem se encontram um no corpo do outro” (Freire, 2004, p.29) – a pesquisa-ação aparece como uma possibilidade de viver as transformações que queremos.

METODOLOGIA

A experiência no ambiente escolar oportunizou que buscássemos trabalhar a partir da pesquisa-ação, justamente por entender, a exemplo do que defendem Pimenta e Lima (2021, p. 39): “A pesquisa no estágio é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário, como futuro professor. Pode ser também uma possibilidade de formação e desenvolvimento dos professores da escola na relação com os estagiários”.

Por isso, optamos por aproveitar os momentos de intervenção e ampliar a análise no cotidiano escolar, onde se tem dado nossa experiência docente. Para tanto e, com a intenção de qualificar nosso trabalho optamos pela pesquisa-ação.

Conforme Thiollent (1947) a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social, com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo, ou seja, é um método de condução de pesquisa aplicada, orientada para elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções.

Tal pesquisa-ação, pensada no âmbito escolar, se formula para uma proposta pedagógica que propõe uma solução através de uma problematização capaz de gerar momentos educativos processuais, abordando conflito com interações dentro da escola de educação básica através do mapeamento de sua realidade, possuindo as seguintes etapas, de acordo com Thiollent (1947): fase exploratória, fase principal, fase de ação e fase de avaliação.



Thiollent (1947) esclarece que a pesquisa-ação é composta por três ações principais, quais sejam: observar, com a intenção de buscar informações e, a partir disso, construir um cenário; pensar, para explorar; analisar e interpretar os fatos e agir, sempre avaliando as ações.

Para analisar e avaliar diferentes conclusões acerca de experiências vividas no programa pelos bolsistas aplicaremos as categorias analíticas *diagnóstica*, onde se busca compreender o que se levou em consideração para gerar a opinião dos possíveis problemas/dificuldades, sejam fatos ou argumentos; *prescritiva*, pois ao identificar falhas, busca-se possíveis formas solucioná-las, e *preditiva*, onde através de experiências a descrição dos fatos são versões da realidade vivenciada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O subprojeto Educação Física existe há doze anos e teve início de suas atividades em março de dois mil e onze, onde no decorrer desses anos contou com a participação de todo o coletivo de bolsistas em reuniões semanais realizadas no campus Uruguaiana e nas escolas públicas em que o programa se inseriu e observações diretas e participante nessas escolas, onde os(as) acadêmicos(as) desenvolveram as ações.

Atualmente as reuniões realizadas, tanto na universidade quanto nas escolas, são de caráter formativo, nas quais são abordados assuntos como o papel do(a) professor(a) de Educação Física e de seu componente curricular na escola, a importância da contextualização e conhecimento da realidade escolar para a compreensão da prática pedagógica e do planejamento escolar, estabelecendo conexões entre singular-particular-universal, em uma relação dialética com a realidade.

Baseada na organização das etapas de ensino, os/as bolsistas são orientados por supervisores à contextualizar suas práticas através de pesquisa-ação propondo a EF no cenário educativo, com intencionalidade pedagógica, para refletir sobre os procedimentos metodológicos a serem utilizados no decorrer das atividades e sendo possível pensar em atividades e estratégias mais adequadas para cada escola e/ou nível de ensino.

Assim, foram realizadas as observações da realidade de escolas públicas do município, as leituras de livros clássicos referentes ao ensino e da EF, ao qual são realizados estudos dirigidos, resenhas e resumos escritos para compreender as percepções a partir de leituras, o planejamento, adjunto à professores supervisores, organização de planos de ensino, unidades e de aulas, para propor oficinas que são desenvolvidas ao longo do período e, por



fim, o relatório individual, onde ocorre uma avaliação do período ao qual ocorrem as atividades, através de registros pela experiência.

Da mesma forma, são realizados seminários de apresentação nos quais os(as) pibidianos(as) são convidados(as) a refletir sobre os objetivos da educação física escolar e da importância da permanente avaliação sobre sua prática docente a fim compreender sua função como sujeitos transformadores e na formação de cidadãos críticos. Identificamos a importância de realizar diversas atividades culturais no ensino de conteúdos repassados, pois estimula a autonomia dos alunos diante de situações-problemas.

A iniciação à docência oportuniza aprendizados que, do ponto de vista de três graduandos de Licenciatura em EF, foram importantes para enfrentar a insegurança que se manifesta quando assumimos a posição de professores/as. Para tanto, os dias de formação teórica foram importantes.

Ainda que o objetivo do PIBID seja a aproximação (professor-aluno-comunidade) à realidade escolar, essa foi a primeira vivência e inserção em escolas como professores em formação, visto que a prática se voltava inicialmente para graduandos nos primeiros semestres em licenciatura.

Nesse sentido, o exercício da docência e as experiências com as oficinas, são confrontados com a teoria, pois conforme afirma Moura (2016): “Porém, não baseamos nossa atuação somente nas orientações recebidas, nos dedicamos primordialmente aos estudos teóricos que fundamentam o trabalho que desenvolvemos” (p.7). Essa afirmação perante a realidade presenciada aborda uma das dificuldades que inicialmente se fez nítida: o fato de conseguir compreender e planejar as aulas, que fazem parte dos planos de ensino / unidade, e a questão de não conter autoridade nas oficinas, principalmente com o público-alvo de alunos do sexo masculino.

A ambientalização de como ocorre o olhar daquele professor já formado (supervisores) para com as apresentações dos bolsistas como acadêmicos em formação nas turmas ao qual estarão de frente às oficinas influencia a maneira como os alunos vislumbram a autonomia, não de “mostrar poder”, mas de ser aquele que contém um conhecimento e está ali disposto a realizar uma troca de saberes.

A aproximação à realidade escolar não aconteceu sem desafios e superações, e os principais desafios aparecem já antes de adentrar a realidades escolares; Assim como toda a etapa obrigatória de educação básica, a graduação também é um processo no qual existem discentes que estão vivenciando a primeira vez um processo educacional.



Sabendo disso, outro desafio encontrado se baseia na questão do contato escola-professor-aluno, onde se manifestou uma timidez frente às turmas, mesmo cursando licenciatura, por não termos a confiança e intimidade necessária no início do processo.

As fases de ação e avaliação, durante e após a realização das oficinas, surgiram várias opções de conteúdos e atividades para serem abordados em diferentes etapas de ensino, porém o maior desafio enquanto mediadores desse conhecimento foi dar prosseguimento a um modelo que já existe nas escolas públicas, aquele ao qual o professor supervisor está trabalhando antes dos bolsistas estarem nas escolas. Conciliar a esportivização (existente pelo componente curricular) com atividades que sejam inclusivas e atrativas é uma dificuldade existente que se instrumentaliza e desafia a etapa de planejamento.

Figura 1 - Aplicação de oficinas em ginásio de escola pública



Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Ter a visão como docente, professores, mesmo ainda em formação acadêmica não pode ser “romantizado” exatamente por conta dos desafios encontrados ao longo das práticas enquanto bolsistas. Sabemos que esse processo faz parte da formação que busca transformar socialmente a educação tradicional e o sistema de pensar que aluno é aquele que recebe o conteúdo e professor aquele que transfere.



É notório a necessidade de uma melhor comunicação e contato entre os que aprendem com os que ensinam desde o primeiro momento em que se busca o aperfeiçoamento de conhecimentos; procurando melhorar a interação e para seguir estando ativos no âmbito acadêmico e ainda contribui para a Educação Física enquanto componente curricular.

Enquanto docente em formação, aprimora-se as condições de trabalho e do processo ensino-aprendizagem. Dentro do ambiente escolar, um ambiente propício para o desenvolvimento de uma criança, além de promover a integração social é um lugar de fácil divulgação para uma melhor qualidade de vida ativa, colocando-nos de frente a situações-problemas que buscam aprimorar tomadas de decisões e ter uma visão crítica sobre divergentes realidades vistas em casa escola.

Atualmente não são todas as pessoas que adentram em uma universidade para cursar graduações que possam proporcionar uma boa perspectiva do que é ensinar, fazer parte de projetos como oportunidade de contar experiências positivas; Aperfeiçoar o currículo e métodos de aprendizagem/ensino pela vivência de ser bolsista, com as horas disponíveis para as reuniões e atividades propostas, foi um dos principais facilitadores para os bolsistas realizarem as atividades que foram desempenhadas, colaborando na organização em equipe e ainda na expectativa de manutenção de possíveis melhoras academicamente e profissionalmente. O programa abre muitas portas e a oportunidade de ser bolsista na trajetória acadêmica é uma experiência que vale muito a pena passar.

Ser bolsista pelo PIBID logo nos primeiros semestres iniciais de graduação não agrega apenas uma experiência adicional nos currículos acadêmicos, contribui para saber de realidades que nem se cogita existir, na forte interação de indivíduo/sociedade, futuro profissional/mundo que contribui no desejo de prosseguir com uma formação continuada além do que é ofertado durante a graduação.

Passar por esses processos justifica ser professor; Saber que da mesma forma que profissionais fazem sentir que tem algo que você possa fazer para contribuir em experiências positivas do outro, aqueles educandos que na oportunidade de ser bolsistas também podem sentir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação nas edições do PIBID - Subprojeto Educação Física tem proporcionado aos acadêmicos uma oportunidade única de vivenciar trocas culturais e experiências enriquecedoras no ambiente escolar, que não aconteceu sem desafios e superações. Através do



programa nota-se uma vivência de experiência introdutória na docência, área para se profissionalizar através de grandes vivências, e o processo de ensino-aprendizagem, enquanto acadêmicos de licenciatura, no âmbito da Educação Física enquanto um componente curricular de graduação exige um trabalho docente que envolva conhecimentos, experiências e organização pedagógica.

Como Hooks (2021) ressalta, a transformação social voltada ao ensino pela pedagogia deve ser resistente, e que saber que seguir uma educação de ensino tradicional não muda o processo já é um grande passo para se abordar os principais desafios e aprendizados, exatamente isso que aborda-se ao abrir reflexões na educação brasileira a qual estamos inseridos.

Nesse contexto, as experiências iniciais, com as observações no cotidiano escolar entenderam que o aspecto fundamental que está sendo trabalhado é a união entre teoria e prática, que resulta em uma intencionalidade, estrategicamente pautada pela organização coletiva.

Desse modo, além de qualificar o conhecimento pedagógico a ser construído, podemos intervir qualitativamente na realidade em que estamos inseridos, além de promover a possibilidade da autorreflexão e da análise das diferentes metodologias.



REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GIMENES, C.I. **A Articulação entre Escola e Universidade na Formação de Professores**: O PIBID como experiência contraditória. *In*: AROEIRA, K; PIMENTA, S. **Didática e Estágio**. 1ª ed. Curitiba: Apris, 2018.

HOOKS, B. **Ensinando comunidade**: Uma pedagogia da esperança. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

MARQUES, A.L. Didática e Estágio na Licenciatura: por que pensar o ensino como pesquisa? *In*: AROEIRA, K; PIMENTA, S. **Didática e Estágio**. 1ª ed. Curitiba: Apris, 2018.

PIMENTA, S.G. **O Estágio na Formação de Professores**: unidade teoria e prática? 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1987.

URUGUAIANA. Rio Grande do Sul. Conselho Municipal de Educação. Resolução CME Nº 01/2020, de 03 de março de 2020, institui **Documento Orientador do Território Municipal (DOTMU)**, Uruguaiana, 2020.

VÁZQUEZ, A.S. **Filosofia da Práxis**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

