



FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM CONTEXTOS ESCOLARES FRONTEIRIÇOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Mauren Lúcia Braga de Araújo¹
Marta Íris Camargo Messias da Silveira²
Diego de Matos Noronha³
Tatiane Motta da Costa e Silva⁴
Álvaro Luis Avila da Cunha⁵

RESUMO

O curso de Licenciatura em Educação Física da Unipampa, buscando fortalecer a relação entre universidade e escola, desenvolveu ações que integraram estágios curriculares, práticas como componentes curriculares, programas como PIBID e PRP, e núcleos de estudo como Neabi Mãe Fausta, Geema e Pró-docência. Num contexto de fronteira e diversidade, buscamos compreender as dinâmicas sociais e culturais da região, reconhecendo e valorizando os saberes e práticas da cultura corporal local, em especial a cultura afro-brasileira e indígena na perspectiva de uma educação antirracista, antimachista e anticapacitista. Metodologicamente nos baseamos na abordagem da educação libertadora, a formação promoveu a reflexão crítica sobre a realidade e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que visavam a transformação social e a emancipação dos sujeitos envolvidos(as) no processo educativo. Observou-se a construção de espaços de diálogo e participação, onde professores(as) em diferentes tempos de formação interagiram ativamente, problematizando e ressignificando seus papéis na construção do conhecimento. Foram criados espaços de diálogo e participação, reunindo cerca de 100 estudantes de EF, 15 professores(as) da educação básica e 8 professores(as) da Unipampa. As experiências formativas, pautadas em diálogo, problematização e participação, visaram superar desigualdades e promover justiça social, sob um currículo horizontalizado. Os resultados apontam para a importância da interação universidade-escola na leitura da realidade, construção da identidade docente e transformação das práticas pedagógicas. Acreditamos que a continuidade destas ações, com foco na articulação universidade-escola, projetos de pesquisa, ensino e extensão, e na formação docente pautada na humanização, na democracia e na justiça social, é essencial para acolher e valorizar as práticas corporais de grupos historicamente silenciados na Educação Física brasileira.

Palavras-chave: Formação de professores(as), Educação Física escolar, PIBID, ERER, Educação libertadora.

1 Doutora em Ciências do Movimento Humano (UFRGS), Coordenadora de área do PIBID EF/UNIPAMPA, maurenaraujo@unipampa.edu.br.

2 Doutora pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Coordenadora de área do PIBID EF/UNIPAMPA, martasilveira@unipampa.edu.br.

3 Doutorando em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguiana/RS, diegonoronha.aluno@unipampa.edu.br.

4 Doutora em Educação em Ciências da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguiana/RS, tatianesilva@unipampa.edu.br.

5 Doutor em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Coordenador do Geema/UNIPAMPA, alvarocunha@unipampa.edu.br.



INTRODUÇÃO E REFERENCIAL TEÓRICO

A educação, entendida como o acúmulo de conhecimentos, valores e experiências da humanidade, visa o desenvolvimento integral do indivíduo como ser social e histórico. Para alcançar esse objetivo, a formação docente se destaca como estratégia crucial, capacitando professores e professoras a promover a autonomia e a reflexão crítica dos e das estudantes diante da realidade em que vivem. Nesse sentido, a formação docente contemporânea deve responder aos desafios e necessidades atuais, priorizando a indissociabilidade entre teoria e prática, buscando estimular a reflexão contínua sobre a prática educativa, fomentando a autonomia tanto dos professores e professoras quanto dos e das estudantes.

Dentre os muitos desafios que a educação enfrenta na atualidade, a desigualdade social e a precarização do trabalho docente são problemas complexos que impactam profundamente a educação e a formação de professores e professoras no Brasil, criando um ciclo vicioso que reproduz as disparidades e dificulta a garantia de uma educação de qualidade para a população. Os mais afetados são aqueles e aquelas que vivem em condições desfavoráveis, com limitadas oportunidades de acesso à escolas, materiais e educação de qualidade. Evidenciando a extensão das desigualdades no País, pesquisa do IBGE (2023) evidenciou que cerca de 60,1% da população vivia com até um salário mínimo per capita por mês. Essa parcela significativa retrata a realidade econômica da maioria dos brasileiros, enquanto 31,8% tiveram renda entre um e três salários mínimos per capita mensalmente, 8,1% receberam mais três mínimos mensais per capita todo mês.

Diante disso, a formação de professores é um tema amplamente discutido nas obras de Paulo Freire, sob diferentes ângulos, em meio às tramas conceituais nas quais várias categorias do seu pensamento se entrelaçam, como o diálogo na relação teoria-prática, a construção do conhecimento, a democratização, dentre outras. Além disso, é defensor de uma educação libertadora fundamentada numa visão humanista crítica. Nesse enfoque, a formação e a aprendizagem não se limitam a um aumento de conhecimentos, mas influem nas escolhas e atitudes do indivíduo. A sua prática pedagógica, portanto, rejeita a neutralidade do processo educativo e concebe a educação como dialógica, uma educação que conduz o educando e a educanda a um pensar autêntico e crítico da sua realidade.

Ao partirmos de diferentes experiências laborais de dentro de escolas, não temos dúvida de que a docência se encontra, em que pese a crise histórica, em um momento especialmente difícil. A procura pela profissão professor(a) diminuiu a tal ponto que especialistas chamam o fenômeno de “Apagão na Educação” (Maciel, 2023). Enquanto



docentes formadores de licenciados(as) sentimo-nos convocados(as) a pensar em docências neste cenário de desencanto, agravado por políticas neoliberais que sistematicamente fragilizam a carreira e as condições de exercê-las (Nóvoa, 1992). Seguimos uma esteira que se ocupa da atenção a profissionalização da docência, ciente dos seus engendramentos do passado, que ressoam no presente e que se projetam em um futuro de preocupações se pensado em pelas vias de historicidade humana (Saviani, 2007).

O magistério público do estado do Rio Grande do Sul (RS), por exemplo, conheceu nestes últimos anos o significado exato de tais políticas. Foram retirados absolutamente todos os já escassos direitos de seu plano profissional e passou a ser cobrado previdência dos aposentados(as), reduzindo 15% dos já reduzidos salários em nome do corte de gastos com pessoal para enxugar a máquina pública, regra nº 1 do capitalismo neoliberal. Também, não podemos esquecer o recente período em que os educadores(as) e pesquisadores(as) deste país foram chamados(as) de parasitas, vagabundos(as) e doutrinadores(as) pelo presidente, por ministros, governadores e demais miseráveis castas políticas profissionais.

Nesse cenário algumas questões são, necessariamente, produzidas: que currículo seria capaz de seduzir jovens e adultos para a professoralidade? Que espaços pedagógicos deverão ser oportunizados para que percebamos a relevância pessoal e social de ser um(a) trabalhador(a) na/da/em Educação? Como garantir os saberes sobre corpos, culturas e das artes nos currículos escolares e acadêmicos? Caminhos para produção de respostas para estas e tantas outras interrogações que nos assaltam diariamente em nossa práxis educativa.

Aproximamos do pensamento o fato de que o fazer político, econômico e social da vida, em suas macroestruturas, produz formas distintas de percepção e conscientização das relações humanas, engendrando compreensões sobre o ser ético(a) e moral no interior das culturas. Na reiteração ou inculcação dessas práticas tendemos a instituí-las como elementos balizadores das nossas escolhas e, por assim dizer, na definição das escolhas que orientarão os caminhos formativos e desenvolvimento profissional. Entendendo esse contexto, é possível destacar que o mesmo perpassa os ambientes escolares, forjando neles subjetividades que se amalgamam em determinantes sociais que insistem em menorizar a função social da docência produzindo assim resistências ao professorado. A clivagem histórico-política está implicada no exercício genealógico de entendimento das ações das hegemonias que fragmentaram e perduram até hoje sobre o imaginário de senso comum pedagógico da Educação Física, imputando a ela lugares de invisibilidade e, por vezes, silenciamento. Esse direcionamento está orientado por questões histórico-críticas que são postas em debate e contato com o que é produzido, a partir dos currículos que embasam a formação inicial, isso porque é pela práxis



que consideramos possível conduzir racionalidades pedagógicas, que tenham como origem o saber da experiência (Larrosa, 2002). Para tanto, consideramos os elementos das dimensões da formação crítica de professores(as): política, ética, social, cultural e pedagógica.

A dimensão política da formação docente envolve a compreensão do papel do(a) professor(a) como um agente de mudança social, interferindo no saber local (Geertz, 1997). Para tanto, ele(a) precisa convergir à racionalidade pedagógica, como um corpo emancipado culturalmente e sustentado pela criticidade da sua função e saberes sociais. Assim, terá condições “[...] de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio da linguagem criadora” (Freire, 1978, p.65). Segundo Freire (1978), a Educação é um ato político que deve possibilitar a transformação da sociedade, por isso, em contextos fronteiriços, essa dimensão é essencial para instituir docências que reconheçam e combatam as múltiplas formas de desigualdades sociais e culturais presentes em suas comunidades.

A dimensão ética refere-se ao compromisso do(a) professor(a) com a justiça, a equidade e o respeito aos direitos humanos. De acordo com Santos (2018), a formação ética é fundamental para a construção de uma prática pedagógica que valorize a dignidade de todas as pessoas, independentemente de sua origem cultural ou social. Essa dimensão é crucial em contextos fronteiriços, onde as diferenças culturais e sociais são mais acentuadas e implicam em exercícios de docência que consideram as possibilidades e potencialidades da comunidade escolar em seu todo.

A dimensão social da formação crítica abrange a compreensão das dinâmicas sociais e culturais que influenciam a prática pedagógica. Para Saviani (2008), a Educação deve estar atenta às condições sociais dos(as) estudantes e promover espaços de inclusão que oportunizem a participação ativa de todos(as) na construção de uma sociedade mais equânime. A docência se constrói pela ação crítica dos sujeitos que nela se imbricam. Entendemos que um sujeito se produz em meio a “[...] práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de libertação, obviamente, de um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural” (Foucault, 2006, p. 291). Em contextos fronteiriços, essa dimensão é vital para promover a integração e o respeito às diferenças.

A dimensão cultural envolve o reconhecimento e a valorização das diversas presenças no ambiente escolar. Trata-se de uma construção oriunda das relações interpessoais, sempre em desenvolvimento, por isso é processo (Giroux, 2011). Conforme sugere Arroyo (2013), a formação de professores(as) deve incluir uma abordagem intercultural que promova o diálogo



e o respeito mútuo entre as diferentes culturas. Em contextos fronteiriços, essa dimensão é promotora da convivência pacífica e da integração cultural, isso porque, a Educação produz espaços narrativos “[...] privilegiados para alguns(mas) estudantes e, ao mesmo tempo, produz um espaço que reforça a desigualdade e a subordinação para outros(as)” (Giroux, 2011, p. 84). Logo, uma formação questionadora possibilita a interlocução de saberes.

A dimensão pedagógica refere-se ao desenvolvimento de habilidades e conhecimentos específicos para a prática docente. Segundo Libâneo (2013), a formação pedagógica deve capacitar os(as) professores(as) a utilizar métodos e estratégias que promovam a aprendizagem significativa e a participação ativa dos(as) estudantes. Em contextos fronteiriços, faz-se importante que essa formação inclua métodos que respeitem e valorizem a diversidade cultural e social, visto que, as subjetividades presentes nos espaços educativos são inerentes aos sujeitos que a constituem (Foucault, 2006).

O investimento nas dimensões críticas da formação docente nos conduz a uma base pedagógica que suspende verdades e certezas absolutas sobre o fazer docente. Nesse caso, a Educação Física, enquanto componente curricular, pode e deve contribuir para a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. Esse componente deve ir além do desenvolvimento de habilidades motoras, promovendo a reflexões sobre questões sociais, culturais e políticas (Betti, 2003). A necessidade está em forjar sujeitos emancipados, a partir de uma educação corporal que contemple estratégias pedagógicas que se proponham holísticas e ontológicas, para contrapor violências e agir em prol de transformações sociais, sobretudo em contextos fronteiriços. Com base nas ideias da obra freireana de práxis, projeto, sonho, utopia e esperança, a compreensão do inédito viável sugere um sentido de projeto coletivo que traduz as ações coletivas que viemos desenvolvendo no currículo de formação inicial em EF. Compreendemos a formação de professores em contextos fronteiriços como uma pedagogia que incorpore o ‘inédito viável’ como possibilidade de transcender o adestramento técnico, baseado, exclusivamente, em conteúdos informativos, investindo, também, nas capacidades de indignação e denúncia e na construção de projetos coletivos.

A formação de professores(as), nesse sentido, é uma arte da liberdade, onde o aprendizado é dialógico e os saberes são construídos coletivamente, em uma constante tensão entre o já sabido e o ainda por vir. Um(a) artífice que tensiona e busca romper com dogmas que desconsideram as possibilidades de abertura e interação com as experiências humanas e, por isso, rejeita o dado à priori, tampouco sujeita-se a determinismos, pois, a sala de aula é uma oficina artesanal com elementos para construir modos de pensar (Sennett, 2013 e 2012).



Para além dos temas historicamente populares nas aulas de EF, popularmente chamados de “quarteto fantástico” (vôleibol, handebol, basquetebol e futsal), o patrimônio da cultura corporal brasileira é vasto. Assim como nossa educação, a EF escolar é marcada por um processo de colonização que provocou o apagamento e a invisibilização de manifestações da cultura corporal afro-brasileira e indígena. Em Uruguaiana não é diferente, de acordo com o censo escolar de 2023, apenas 1,5% dos gestores escolares e 0,92% dos docentes tinham formação continuada sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e história e cultura afro-brasileira.

Nesse sentido, as experiências expostas neste trabalho objetivam articular a universidade e as comunidades escolares perspectivando uma práxis da cultura corporal do movimento como atitude interventiva direcionada ao desenvolvimento corporal dos sujeitos permeados por entendimentos de cultura, antropologia, concepções ético-estéticas, instituídas pela ocorrência de relações intersubjetivas e dialógicas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa, fazendo uso da pesquisa documental e da pesquisa de campo, sendo esta última realizada através de observação participante, diálogos e os diários de campo, além disso, os estudantes de graduação responderam um questionário ao final de cada ano. Participaram desse percurso metodológico cerca de 100 estudantes de EF, 15 professores(as) da educação básica e 8 professores(as) da Licenciatura em EF da Unipampa.

Os estudantes de licenciatura em EF estudam no período noturno e, majoritariamente estavam na segunda metade do curso, sendo 98% trabalhadores(as). As escolas que participaram das experiências docentes relatadas neste estudo são escolas das redes públicas estadual e municipal, localizadas, majoritariamente, em zonas periféricas do município de Uruguaiana/RS. Uruguaiana é um município localizado no extremo oeste do RS, com 116.405 habitantes (IBGE, 2022).

Buscando fortalecer a relação entre universidade e escola, desenvolvemos ações que integraram estágios curriculares, práticas como componentes curriculares (PCCs), programas



como PIBID⁶ (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e PRP⁷ (Programa Residência Pedagógica), e núcleos de estudo como Neabi⁸ Mãe Fausta, Geema⁹ e Pró-docência¹⁰.

Compreendendo a formação de professores(as) como uma artesanaria, oposta à compreensão do simples acumular de saberes técnicos, viemos desenvolvendo um processo artesanal da formação docente em Educação Física, em que o(a) professor(a) se forja a partir do diálogo entre a experiência e o saber, entre o fazer e o refletir, em movimentos onde o percurso “[...] nos permite [...] uma visão além de toda a perspectiva, um olhar que nos transforma [...]” (Masschelein, 2008, p. 37). Assim como o artesão e artesã, que dedica tempo, paciência e cuidado ao trabalho de moldar cada peça, o(a) professor(a) é como um(a) artífice de consciências, forjando caminhos que não apenas educam, mas libertam, emancipam. Assim, constituem-se encruzilhadas filosófico-educacionais de saberes amalgamados que buscam conferir sustentabilidade a práticas distintas, porém éticas. Ser professor(a), neste processo artesanal, é lidar com a imperfeição e o inacabamento. É dessa consciência de inacabamento que a ética é assumida como postura na prática pedagógica, pois “o respeito à

6 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID do Ministério da Educação – MEC foi instituído pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 e visa proporcionar aos discentes dos cursos de licenciatura uma aproximação com a educação básica, fomentando a troca de experiências entre universidade e escolas públicas. Tal programa caracteriza-se como uma política pública essencial, uma vez que incentiva a formação inicial de professores, oportunizando a participação e o desenvolvimento de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar (BRASIL, 2010).

7 O Programa de Residência Pedagógica foi criado em 2018 pela CAPES e foi extinto em 2024. O programa teve por finalidade apoiar Instituições de Ensino Superior na implementação de projetos inovadores que estimulavam a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica (BRASIL, 2018).

8 Os NEABIs são organismos institucionais criados pela necessidade de promover projetos de pesquisas, extensão e discussões sobre a questão da discriminação racial e étnica e a implementação das ações afirmativas no Ensino Superior. O Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena – NEABI da Unipampa foi fundado em 2010, a partir da necessidade de instituir na Unipampa – Campus de Uruguaiana um núcleo de pesquisa que proporcionasse discussões e reflexões no âmbito acadêmico a luz das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08 e que vai ao encontro da necessidade de promover projetos de pesquisa, extensão e discussões sobre a questão da discriminação racial e a implementação das ações afirmativas no ensino superior. No campus Uruguaiana, em especial, encontra-se o NEABI Mãe Fausta. Na Unipampa, cada NEABI recebe o nome simbólico de uma referência/ancestralidade da luta antirracista do município onde o campus está localizado. O nome dado ao NEABI, sediado no campus Uruguaiana, foi em homenagem a uma conhecida Yalorixa e militante do movimento negro do município.

9 O Grupo de Estudos e Extensão Movimento e Ambiente, está vinculado a Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana/RS e dedica-se a investigar as realidades socioambientais das comunidades escolares, no qual está inserido através de caminhadas com professores(as) e estudantes; além de realizar práticas ambientais com extensionistas através de trilhas urbanas, expedições de estudo e acampamentos.

10 O Núcleo de Estudos e Pesquisa Pró-docência foi criado em 2024 a partir da inquietação de um grupo de docentes vinculados ao Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa. Entre seus objetivos destaca-se a promoção de um espaço de discussões, debates, produção de conhecimentos e experiências pedagógicas no âmbito da Educação Física Escolar, contribuindo para um constante repensar o aprimoramento da atuação docente.



autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 2019, p. 58).

Num contexto de fronteira e diversidade, reunimos docentes de diferentes componentes curriculares (estágios, PCCs), Programas de qualificação da formação docente (PIBID e PRP) e Núcleos de estudo (Neabi, Geema e Pró-Docência), buscando compreender as dinâmicas sociais e culturais da região, reconhecendo e valorizando os saberes e práticas da cultura corporal escolar local, enfatizando a cultura afro-brasileira e indígena na perspectiva de uma educação antirracista, antimachista e anticapacitista.

Fundamentados por princípios de uma educação libertadora, acompanhamos ao longo de quatro semestres (2023/1, 2023/2, 2024/1 e 2024/2) ações que articularam a universidade e as escolas promovendo a reflexão crítica sobre a realidade e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que visavam a transformação social e a emancipação dos sujeitos envolvidos(as) no processo educativo. Dadas as particularidades das experiências em distintos componentes curriculares, Programas e Núcleos de estudo, as ações foram organizadas ao longo de 15 semanas em cada semestre, prevendo 4 momentos:

- 1) leitura da realidade, que visou a aproximação ao contexto escolar, o reconhecimento dos territórios, autoridades estaduais, municipais e institucionais, leitura dos documentos orientadores, negociação de acesso à EF escolar e seminários de estudos mensais;
- 2) observação participante: acompanhamento e contato com os participantes da comunidade escolar, reconhecimento da gestão, análise de documentos como PPP, Calendário escolar, Plano de Ensino da EF; registros em diário de campo, diálogos e reflexões;
- 3) planejamento participativo e desenvolvimento de ações: com base nas etapas anteriores, houve problematização coletiva e experiências de aprendizagem didático-metodológica da docência;
- 4) Avaliação das experiências de aprendizagem do processo formativo (individual e coletiva) com socialização das experiências em seminário, entrega de relatório e respostas de um questionário avaliativo do processo.

Respeitando esse percurso didático, realizamos encontros para a socialização das experiências de campo. Alguns encontros aconteceram nas escolas, através de diálogo entre estudantes de graduação, professores(as) do ensino superior e professores(as) da educação básica e outros aconteceram em formato de seminários problematizadores, organizados de acordo com o desenvolvimento das fases de experiências na escola-campo, no campus universitário. Tendo como intenção contribuir para o reconhecimento da realidade, a construção de conhecimento crítico do contexto escolar, o planejamento e avaliação da



atuação nas escolas, realizamos rodas de conversa, troca de experiências, compartilhando as dificuldades, desafios e saberes construídos na vivência escolar em reuniões pedagógicas nos Núcleos Neabi, Geema e Pró-Docência.

As experiências foram documentadas em diários de campo e, ao final de cada semestre, finalizadas com a socialização das aprendizagens e entrega de um relatório. Todas as ações formativas visaram superar desigualdades e promover justiça social, sob um currículo horizontalizado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao final de cada semestre, os relatórios dos licenciandos e licenciandas sobre as experiências formativas, pautadas em diálogo, problematização e participação, apontam para a importância da interação universidade-escola na leitura da realidade, construção da identidade docente e transformação das práticas pedagógicas. No quadro 1 são apresentamos alguns excertos:

Quadro 1 - Excertos dos relatórios sobre as experiências formativas - PIBID/PRP/Estágios/PCC.

“uma experiência antes de acabar a graduação de extrema importância”	Bolsista PIBID, 2024
“o conhecimento da realidade me fez conseguir desenvolver atividades e aulas que inseriram todos os alunos independente de suas diferenças.”	Bolsista PRP, 2023
“Participar do PIBID agregou na minha formação, pois é nesse espaço que tive a oportunidade de ter vivências diretamente com a escola e alunos, como docente. E também com as formações, pesquisas, planejamentos e reuniões que enriqueceram muito a minha formação.”	Bolsista PIBID, 2024
“Uma das repercussões certamente foi adquirir uma visão mais ampla em relação ao processo de aprendizagem dos alunos e a função da escola na atualidade.”	Discente de PCC, 2024
“Acessei um conhecimento mais profundo do dia a dia da escola e assim podendo atuar com uma visão mais macro da educação”	Discente do Estágio curricular, 2024
“Entendo como algo que trouxe experiências benéficas e únicas, pois tive uma visão real da prática docente e ainda tive meus colegas e professores para debater sobre [as experiências] e melhorar minhas aulas além de ampliar meu conhecimento”	Bolsista PRP, 2023
“Acreditamos que as nossas atividades, em conjunto com a professora, proporcionaram aos alunos diferentes formas de ver e praticar atividades físicas na escola, fugindo da forma clássica de dar aulas, trazendo um novo olhar com uma repaginada na forma como são apresentadas as atividades, trabalhando a educação física de uma forma diferente.”	Discente de PCC, 2024
“Essa experiência forneceu uma base estruturada para o desenvolvimento contínuo como professora e dessa maneira concluo que o estágio ressaltou a importância da formação contínua e reflexiva, essencial para aprimorar a prática pedagógica e contribuir para a formação integral dos alunos.”	Discente do estágio curricular, 2023

Fonte: Elaborado pelas(os) autores(as), 2025.



Informações sobre as etapas de “leitura da realidade” acessadas nos relatórios dos licenciandos e licenciandas convergem para a constatação de que as temáticas mais observadas nas aulas são as manifestações esportivas como voleibol, basquetebol, handebol e futsal, seguidas por jogos e brincadeiras (incluindo as afro-brasileiras e indígenas).

Além disso, entre aqueles e aquelas que estavam vinculados aos programas de qualificação da formação docente (PIBID e PRP), foi possível perceber ampliação da compreensão de temas que atravessam a docência como: compreensão da função social da escola, reconhecimento dos documentos orientadores e políticas educacionais, diferenciação entre plano de ensino e plano de aula, reflexão sobre o papel do professor na atualidade, relação de fatos macrossociais com temas de aula. Tais resultados apontam a importância de Programas como PIBID e PRP na qualificação da formação docente, sobretudo como um investimento no vínculo universidade-escola, garantindo uma formação docente implicada na realidade por um período de longa permanência das ações formativas, diferentemente do que acontece nos estágios e demais componentes curriculares, de vínculos semestrais.

É fundamental que o país invista em políticas públicas que combatam as desigualdades sociais, valorizem a profissão docente e garantam condições adequadas de trabalho para os professores e professoras. Somente assim será possível construir um sistema educacional qualificado, justo e equitativo, que ofereça oportunidades iguais para todos e todas.

Pelo exposto, a formação docente preconizada por nosso coletivo incentiva a produção de espaços de significação ante os currículos e modos dirigidos à formação docente, mantendo o foco em seus caracteres profissionalizantes, a fim de distanciá-los das premissas de “dom do professorado”. Essa mudança pressupõe o conhecimento dos paradigmas existentes e as estruturas de poder presas a eles, de modo que reiteram funções sociais que extraem potência da Educação Física escolar ao reiterar o desconhecimento de suas possibilidades dentro dos currículos e, principalmente, nas escolas.

Acreditamos que a continuidade destas ações, com foco na articulação universidade-escola, projetos de pesquisa, ensino e extensão, e na formação docente pautada na humanização, na democracia e na justiça social, é essencial para acolher e valorizar as práticas corporais de grupos historicamente silenciados e agregar qualidade à Educação e à formação de professores.





IV ENLIC SUL

Encontro das Licenciaturas da Região Sul

IV PIBID SUL | IV Seminário do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
II RP SUL | Seminário do Programa de Residência Pedagógica
II ANFOPE SUL | Seminário da Associação Nacional pela Formação de Professores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentado demonstra a importância da formação de professores de Educação Física em contextos escolares fronteiriços, sob a perspectiva da educação libertadora, destacando a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva que promova a transformação social e emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. A articulação entre universidade e escola, por meio de programas como PIBID e PRP, além dos núcleos de estudos como NEABI, GEEMA e Pró-Docência, mostrou-se fundamental para a construção de uma prática pedagógica humanizada, que valoriza a diversidade cultural e combate as desigualdades sociais. A experiência evidenciou que a formação docente não pode se limitar ao acúmulo de conhecimentos técnicos, mas deve incluir dimensões políticas, éticas, sociais, culturais e pedagógicas capazes de fomentar a autonomia e criticidade dos futuros professores.

Os resultados apontam para a relevância de uma formação docente que reconheça e valorize as práticas corporais de grupos historicamente silenciados, como as culturas afro-brasileira e indígena, promovendo uma educação antirracista, antimachista e anticapacitista. A leitura da realidade, a observação participante e o planejamento coletivo foram etapas essenciais para a construção de práticas pedagógicas que respeitem e integrem as diferenças culturais e sociais presentes nas comunidades escolares. Além disso, a continuidade dessas ações, com foco na indissociabilidade entre teoria e prática, é crucial para garantir uma formação docente que contribua para a justiça social e democratização da educação.

Diante disto, acreditamos que a formação de professores de Educação Física em contextos fronteiriços deve ser entendida como um processo contínuo e dialógico, que envolve a reflexão crítica sobre a realidade e a construção coletiva de saberes. A educação libertadora, inspirada no pensamento de Paulo Freire, oferece um caminho promissor para a superação das desigualdades e a promoção de uma educação inclusiva e transformadora. Portanto é essencial que políticas públicas e instituições de ensino invistam na formação docente, garantindo condições adequadas de trabalho e valorizando a profissão docente como um pilar fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: ARROYO, M. G. (Org.). *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 89-110.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 2003.





IV ENLIC SUL

Encontro das Licenciaturas da Região Sul

IV PIBID SUL | IV Seminário do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
II RP SUL | Seminário do Programa de Residência Pedagógica
II ANFOPE SUL | Seminário da Associação Nacional pela Formação de Professores

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 09 de março de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Institui o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 09 de março de 2025.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GEERTZ, C. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GIROUX, H. A. **Educação e cidadania crítica: além do discurso da democratização**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

IBGE. **Cidades e Estados: Uruguaiana**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 07 mar 25.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2023**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, n. 53).

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MACIEL, C. **Apagão na Educação: a crise da formação docente no Brasil**. Revista Educação e Sociedade, v. 44, n. 1, p. 45-60, 2023.

MASSSCHELEIN, J. **A escola e a experiência do comum**. Educação & Realidade, v. 33, n. 1, p. 35-48, 2008.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2018.

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SENNETT, R. **Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SENNETT, R. **O artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

