

RELAÇÕES ENTRE O PIBID E A INOVAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

André Minuzzo de Barros; UNINOVE-BRASIL; andreminuzzo@uninove.br

RESUMO

Este relato é baseado na experiência como coordenador de área no subprojeto de educação física do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Uninove, entre abril e setembro de 2014, estabelecendo relações com o processo de inovação da área. Logo no início de implantação do Pibid, verifiquei no decorrer dos debates nas aulas das diversas disciplinas que leciono que os alunos “Pibidianos” apresentavam posturas mais otimistas quanto à inovação da área. Em uma das aulas da disciplina de metodologia do ensino, quinto semestre, um discente “Pibidiano” expôs ter percebido nas observações do estágio, que ao final das aulas do tema brincadeiras com pipas, os alunos do ensino fundamental se apropriaram dos conhecimentos sobre o contexto sócio-político-econômico que envolve tal prática corporal, reconhecendo outros significados que ela possa ter em nossa cultura. Atribuo a isso, não apenas o bom grau de comprometimento com a formação por parte dos alunos “Pibidianos”, mas também à formação diferenciada dos professores supervisores nas escolas, compreendendo e se orientando adequadamente pelas perspectivas “culturalistas”, servindo como “referência” para os estagiários. A contribuição do Pibid para a inovação da área mostrou-se evidente.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID-UNINOVE; FORMAÇÃO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; PRÁTICAS PEDAGÓGICAS; INOVAÇÃO PEDAGÓGICA.

INTRODUÇÃO

O relato e as reflexões ora apresentadas, baseiam-se em experiência própria como professor coordenador de área no subprojeto de educação física do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Nove de Julho

(Uninove), ocorrida entre os meses de abril e setembro de 2014, envolvendo as relações desse programa com o processo de inovação da área como disciplina da educação básica.

O Pibid é um programa gerenciado pela CAPES¹, e visa o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. Neste programa, por meio de edital, são firmados “convênios” com universidades brasileiras, para o desenvolvimento do projeto, sendo oferecidas bolsas para auxiliar os alunos na realização de estágios em escolas públicas, cumprindo ao menos trinta e duas horas mensais (em média oito horas semanais). Esses estagiários acompanham na escola as aulas de um professor supervisor e são por ele orientados. Há também um professor coordenador de área (o meu caso), representando a instituição, sendo responsável por acompanhar todo o desenvolvimento do projeto na escola. Ambos os professores também recebem bolsa para a realização das suas atividades no programa.

A Uninove possui cinco campi situados em diferentes regiões da cidade de São Paulo, vinculou-se ao Pibid em 2014 e, em abril do mesmo ano foram iniciadas as atividades do subprojeto do curso de licenciatura em educação física. Para isso, foram estabelecidas parcerias com sete escolas públicas das diversas regiões da cidade de São Paulo, localizadas próximas aos diversos campi onde são oferecidos o curso de educação física. Além da localização, foram selecionadas escolas nas quais lecionam professores com sólida formação e experiência, cujas práticas pedagógicas estão alinhadas às concepções atuais da área, sendo selecionados por meio de indicações confiáveis.

Cada um dos professores convidados e inseridos no programa passou a acompanhar dez estagiários, distribuídos em dias e horários diversos, para evitar o acúmulo de estagiários em uma mesma aula, favorecendo assim a qualidade das observações e do acompanhamento. Entre outras tarefas, estes estagiários também realizam leituras indicadas por ambos os professores responsáveis em acompanhá-los, apresentam relatórios detalhados das observações realizadas, análises críticas e também elaboram produção científica a partir das vivências no estágio.

A INOVAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

A educação física nas escolas brasileiras vive um momento de renovação da concepção tradicional de ensino, antes pautada nos estudos das áreas biológicas, para uma concepção fundamentada nas ciências humanas e sociais.

Este “processo teve início na década de 1980 (CAPARRÓZ, 2001; DARIDO, 2003), mediante um movimento auto intitulado “renovador”, propondo mudanças na concepção de educação física que predominava naquele momento, ou seja, em prol da superação do modelo tradicional de ensino. Em termos gerais, esse movimento questionou a finalidade atribuída para a educação física na escola, entendendo que ela propiciava uma formação bastante limitada para o educando.

O movimento renovador na educação física derivou de outros ocorridos no campo da educação, indicando uma aproximação maior desta disciplina com as questões pedagógicas cientista social. Arroyo (2010) destaca que desde os anos oitenta vem acontecendo na educação brasileira um movimento de “renovação pedagógica”, constituído a partir do debate entre as diversas concepções de inovação teórica, prática, curricular, organizacional e cultural do sistema escolar, acompanhando as mudanças nos contextos político, social e cultural da nossa sociedade.

Foi o movimento renovador na educação física, que possibilitou a proliferação de diferentes propostas pedagógicas, entre as quais, as de cunho “culturalista”, que têm orientado os documentos oficiais mais recentes, tanto do governo federal, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) e, na esfera estadual, os currículos apresentados por diversos estados da federação, por exemplo, São Paulo (2008), Rio Grande do Sul (2009), Paraná (2008), Minas Gerais (2008), entre outros, representando assim, a atual tendência na área.

Portanto, no plano das teorias e das políticas públicas, podemos afirmar que a educação física “já é outra”. E nas práticas pedagógicas, a educação física também mudou? Nelas, apesar das mudanças ainda não predominar, torna-se cada vez mais comum encontrarmos professores que procuram desenvolver suas práticas com base nas concepções culturalistas. Apesar destas concepções comporem a base para o currículo de diversos estados, sabemos que, mesmo sendo uma orientação oficial, uma concepção só se concretiza quando o professor a conhece e nela acredita (FREITAS, 2011;

BARROS, 2014). Por isso, ainda carecemos um tempo maior para que, aos poucos, este “novo paradigma” substitua o “anterior”.

Pesa também como importante fator de dificuldade para a inovação das práticas pedagógicas, o fato desta “nova” concepção romper fortemente com a identidade estabelecida há décadas na área. Afinal, identidade não se muda do dia para a noite.

As aulas de educação física com as quais estávamos acostumados, restritas aos ensinamentos dos conhecimentos mínimos necessários (técnicas, táticas e regras) para a prática de algumas pouquíssimas atividades esportivas (futebol, basquetebol, handebol e voleibol), tomavam como referência o esporte de alto rendimento, o que favorecia a participação dos alunos mais habilidosos, visando à aquisição de uma boa condição física, o que desmotivava os alunos menos habilidosos ou sedentários.

Na concepção culturalista, procura-se possibilitar ao aluno conhecer os códigos e as tecnologias relacionadas às diversas práticas corporais (danças, lutas, ginásticas, esportes, jogos e brincadeiras) e os contextos em que são produzidas, entendendo-as como manifestações da cultura, por isso, representativas da produção humana. Portanto, representando formas de nos expressarmos e nos comunicarmos.

Assim, essas “novas aulas” pretendem ser mais significativas para a formação da cidadania, procurando contribuir para que o aluno amplie a leitura sobre a realidade social em que vive, de forma crítica e autônoma, pautando-se em concepções críticas de educação, que têm como “pano de fundo” a justiça social.

Esse deslocamento na base epistemológica da área, antes pautada nas ciências biológicas, para os estudos e pesquisas das ciências humanas e sociais (BRACHT, 1999; KUNZ, 1994), é de difícil assimilação por parte dos professores, uma vez que, conforme ressaltado, implica em mudança de sua identidade profissional.

González e Fensterseifer (2009; 2010) e Bracht (2010), apontam que a perspectiva crítica de educação (apoiada na perspectiva cultural) incorporada nas políticas e diretrizes das redes públicas de ensino, desestruturou e abalou a identidade dos professores, rompendo com o modelo tradicional de ensino, mas ainda carecendo construir um saber que permita a efetivação e ampliação de práticas pedagógicas baseadas na perspectiva cultural. Esses autores se referiram a este momento como sendo “entre o não mais e o ainda não”, ou seja, se os professores não mais seguem os

preceitos do modelo tradicional, também ainda não compreendem e aceitam o que se propõe nos “novos modelos”, provocando isso, um momento de hiato na área.

Bracht (2010) salienta que essa circunstância contribuiu para que ocorresse na área o que denominou de “desinvestimento pedagógico”, referindo-se ao fato de que muitos dos professores abandonaram o compromisso com a prática pedagógica de qualidade e passaram apenas a se fazer presente nas aulas, sem intervir de forma sistemática e *produtiva* (complemento nosso), orientados por uma intenção pedagógica explícita. Popularmente, esses professores são apelidados “rola-bola”.

Se para os profissionais experientes a assimilação dessa nova identidade não é tarefa fácil, também não o é para os alunos dos cursos de licenciatura em educação física, porque todos conhecem a educação física em sua forma tradicional, sendo difícil um rompimento abrupto.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

Há vinte e cinco anos leciono na educação formal, sendo dezoito deles na educação básica e onze anos no ensino superior. Na Uninove, instituição na qual participo do Pibid, há oito anos sou professor no curso de licenciatura em educação física, em diversas disciplinas. Neste semestre, me foram atribuídas disciplinas de metodologia do ensino da educação física, práticas de ensino no ensino fundamental e metodologia da pesquisa aplicada à educação física.

Logo no segundo mês de implantação do Pibid, antes mesmo da entrega dos primeiros relatórios pelos alunos estagiários do programa, verifiquei nos debates desenvolvidos nas aulas das diversas disciplinas que leciono uma situação que me chamou bastante a atenção. Observei que os alunos vinculados ao Pibid apresentavam posicionamentos bem mais otimistas quanto à inovação da área em relação à maioria dos demais alunos, inclusive relatando situações observadas no estágio.

Em uma aula ocorrida no final do mês de maio, na disciplina de metodologia do ensino da educação física, com uma turma de quinto semestre, abordávamos o conceito de cultura corporal. Como este conceito fundamenta uma nova identidade da área, os alunos costumam ter dificuldades para compreendê-lo, e desconfiam da viabilidade da

sua aplicação e dos exemplos e possibilidades que apontamos, muitas vezes, posicionando-se desfavoravelmente às mudanças.

No decorrer do debate dessa aula, um aluno da turma, que realizava estágio no Pibid interveio, relatando que um dos conteúdos desenvolvidos pelo professor nas aulas de educação física que observou no estágio, em uma turma de sexto ano do ensino fundamental, referia-se à brincadeira de pipa.

Esse aluno notou que havia algo diferente na abordagem do tema, pois o professor não restringiu o ensino aos procedimentos da brincadeira, como confecção e o empinar a pipa. Ele abordou também outras questões como a origem da pipa, o significado dela nas diversas culturas, a mudança que estes significados sofreram ao longo do tempo em nossa cultura, o quanto ela foi afetada pelo consumismo na medida em que as crianças de hoje compram a pipa pronta, desconhecendo e desvalorizando o processo de sua produção, as relações da pipa com o mundo do crime, com o lazer, com as questões éticas relacionadas à segurança, às condutas presente no jogo de “cortar pipas” etc. Ou seja, ele percebeu que os alunos do ensino fundamental se apropriaram dos conhecimentos acerca do contexto sócio-político-econômico que envolve tal prática corporal, aprendendo para além do saber fazer ou do “fazer pelo fazer”.

Com isso, o aluno estagiário do Pibid, afirmou ter constatado a viabilidade do conceito ora em discussão.

Outro aluno, em uma turma de quarto semestre, na disciplina de prática de ensino, também relatou, com menos detalhes, que observou como estagiário do Pibid, nas aulas de educação física com alunos do sexto ano do ensino fundamental, que o professor responsável abordava a capoeira de forma bem mais ampla que o de costume nas aulas tradicionais, contextualizando-a, ensinando para além dos gestos e instrumentos necessários para praticá-la. Ao ensinar a capoeira, além de explicar o significado dos instrumentos e da música para a prática da modalidade, o professor abordou a questão do preconceito étnico no Brasil, do passado à atualidade.

Diante destas situações aqui destacadas, dentre outras, surpreendeu-me o posicionamento otimista dos alunos “Pibidianos” diante da possibilidade de aplicação desta nova concepção e dos conceitos em estudados nas disciplinas, postura esta que a experiência profissional tem nos mostrado geralmente levar um tempo bem maior que este observado para surtir efeito similar, e nem sempre sendo alcançando ao longo da

formação inicial. Dois meses para apresentar uma postura de boa aceitação desta nova concepção e um entendimento razoável dela, foi tempo recorde na minha experiência com formação profissional.

Em estudo realizado recentemente, Barros e Darido (2014) verificaram a necessidade de melhorias nos cursos de formação profissional para favorecer a apropriação das novas concepções de ensino por parte dos egressos dos cursos de licenciatura em educação física, para que haja maior celeridade no processo de inovação da área. Segundo esses autores:

[...] até os professores formados mais recentemente não conhecem devidamente a concepção que representam a tendência mais atual da área, pareceu que a formação inicial ainda não tem conseguido garantir a apropriação de conhecimentos sintonizados com a perspectiva cultural da educação física. Mesmo considerando as limitações da formação inicial no processo de constituição dos saberes que são mobilizados pelos professores, parece haver uma necessidade de maior alinhamento da formação com as teorias que orientam as propostas mais atuais, carecendo que os cursos de formação inicial fossem repensados. (BARROS; DARIDO, 2014, p. 88)

Pelas experiências, como as que ora relatei, reitero a pertinência dessas considerações, quanto à necessidade de garantir aos licenciandos uma formação mais sólida e o Pibid mostrou-se um caminho bastante eficaz nesse processo.

O Pibid tem possibilitado aos estagiários, o que denominamos ensino reflexivo. Para Schön (1992) o ensino reflexivo favorece ao aluno refletir antes, durante e após a prática de ensinar.

Esse modelo de ensino tem sido uma alternativa à formação profissional indicada por diversos estudiosos, como os apontados no estudo de Rangel Betti e Galvão (2001). Estas autoras, reconhecendo faltar aos cursos profissionalizantes de formação de professores maior integração entre teoria e prática, relatam as experiências realizadas a partir de uma disciplina do ensino superior, cujas aulas foram desenvolvidas baseadas na metodologia do ensino reflexivo, conseguindo resultados importantes para a formação dos futuros professores. Entre os resultados positivos por elas apontados, destacamos a valorização e capacidade dos alunos para relacionar teoria e prática.

Nas experiências relatadas neste estudo, como exemplo de outras similares que venho observando no decorrer das aulas da “graduação”, foi nítida a apropriação dos

alunos de “teorias” apresentadas como conteúdos nas disciplinas. Nos dois casos relatados neste estudo, as observações verificadas pelos alunos no decorrer do estágio favoreceram consideravelmente a apropriação de conceitos de difícil assimilação como cultura corporal de movimento, formação para a cidadania, abordagem crítica e dimensões dos conteúdos.

Sabemos que, em geral, o aluno que se vinculou ao Pibid, já o fez por apresentar um bom grau de compromisso com a sua formação, portanto, costuma ser um aluno interessado, um bom aluno. Em dados coletados para uma pesquisa ainda em desenvolvimento, sobre o principal interesse do aluno para estagiar no Pibid, os estagiários, em sua grande maioria, declararam a busca por uma formação de melhor qualidade, e não o valor da bolsa que recebem como auxílio, refletindo o compromisso com a própria formação.

No entanto, apenas o bom grau de comprometimento com a formação por parte dos alunos “Pibidianos”, não bastaria para resultar nas experiências relatadas. Analisamos que o fato dos professores supervisores nas escolas vinculadas ao Pibid apresentarem formação profissional diferenciada da maioria dos professores da disciplina, compreenderem e se orientarem pelas perspectivas “culturalistas”, possibilitou que apresentassem “referências concretas” para os estagiários, aumentando a credibilidade no processo de inovação.

No estudo de Barros e Darido (2014), verificou-se que compreender satisfatoriamente a concepção de ensino que permeia o currículo pelo qual o professor se orienta, é fator decisivo no desenvolvimento adequado dos conteúdos de ensino. Infelizmente, quando a concepção de ensino é fundamentada em uma perspectiva culturalista, a maioria dos professores ou a desconhecem ou a compreendem de forma superficial e equivocada. Por isso, podemos afirmar que os professores supervisores do Pibid representam uma parcela diferenciada dos professores de educação física da educação básica. Além de serem conhecedores e “adeptos” da concepção culturalista de educação física, as escolas parceiras do Pibid-Uninove em que lecionam são públicas e pautam seus currículos nesta perspectiva, o que favorece o trabalho destes professores e o acúmulo de uma boa experiência no desenvolvimento de aulas baseadas em currículos fundamentados em concepções “culturalistas”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos relatos e análises aqui apresentadas, consideramos que as possibilidades do Pibid para a inovação da disciplina educação física são evidentes, representando uma atividade fundamental para a melhoria na formação profissional inicial. Portanto, indica-se que políticas públicas educacionais como esta sejam significativamente ampliadas em nosso país, valorizadas e bem acolhidas pelas instituições responsáveis pela formação profissional inicial.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. 12ª ed. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.) **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2010. p. 131-164.

BARROS, André Minuzzo de. **Os conteúdos e a prática pedagógica dos professores de educação física: análise do currículo do estado de São Paulo**. 14 de fevereiro de 2014. 193 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Fevereiro de 2014. Orientadora: Suraya Cristina Darido.

BRACHT, Valter. A educação física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez. In: MEDINA, João Paulo Subirá (Org.). **A educação física cuida do corpo... e “mente”**. Campinas: Papyrus Editora, 2010, v. 1, p. 99-116.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno CEDES: Corpo e Educação**, n.48, p.69-88, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____, Ministério de Educação. **Orientações Curriculares do Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias:** Educação Física. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CAPARRÓZ, Francisco Eduardo. Discurso e Prática Pedagógica: elementos para refletir sobre a complexa teia que envolve a Educação Física na dinâmica escolar. In: _____. (org.). **Educação Física Escolar:** política, investigação e intervenção. Vitória, Proteoria, 2001.

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

FREITAS, Tatiana Pereira de. **Autonomia e Identidade Profissional de Professores de Educação Física diante da Proposta Curricular do Estado de São Paulo.** 2011. 175p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação - PUC - São Paulo, 2011.

GONZÁLES, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. "Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE,** p. 9-24, set. 2009.

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

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. **Conteúdos básicos comuns/Educação Física:** ensino fundamental e médio. Belo Horizonte, 2008. Disponível em <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B922DC580-837C-4CD5-B5D4-B49F9FEB4533%7D_educa%C3%A7%C3%A3o%20fisica.pdf>. Acesso em 20 out. 2014.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Educação Física.** Paraná: Governo do Estado do Paraná, 2008.

RANGEL BETTI, Irene.; GALVÃO, Zenaide. Ensino Reflexivo em uma experiência no ensino superior em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 22-35, maio 2001.

SCHÖN, Donald Allan. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**: Educação Física. São Paulo: SEE, 2008.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (ESTADO). **Referencial Curricular**, volume II, 2009.