

“EU NUNCA VI ISSO NA ESCOLA”: TRÊS ESCOLAS E UMA UNIVERSIDADE EM DIÁLOGO/FORMAÇÃO A PARTIR DO PIBID

Amparo Villa Cupolillo¹
Aparecida Letícia Oliveira Mota da Silva²
Felipe Lameu dos Santos³
Nei Jorge dos Santos Junior⁴

RESUMO

Esse trabalho busca relatar e discutir a experiência que vem sendo desenvolvida junto aos estudantes bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRRJ. Com o objetivo de aproximar a teoria e a prática na formação inicial e continuada de professores, organizamos ações e discussões procurando articular os campos teóricos às vivências no chão da escola. Assim, definimos que desde o primeiro encontro geral entre coordenadora de área, supervisores e bolsistas, nossas ações principais buscariam problematizar o cotidiano escolar como espaço/tempo em que ocorrem as ações educacionais em toda sua complexidade e riqueza. Visando apreender essas vivências em sua plenitude, orientamos os bolsistas a registrarem suas impressões, sensações, emoções, atitudes, procedimentos e ações em um diário de campo, no sentido de acompanharem cada movimento relativo às suas experiências nesses espaços. Paralelamente, fomos trazendo textos e autores que pudessem ajudar nas reflexões acerca dos registros feitos e compartilhados nem nossas reuniões. Esse movimento entre prática-teoria-prática desencadeou intervenções e discussões muito potentes, demonstrando a necessidade urgente de um espaço de formação em que a realidade se encontre, efetivamente, com os fundamentos teóricos que iluminam e dão sustentação às ações pedagógicas. Os trabalhos apresentados pelos licenciandos, decorrentes dessa vivência com o cotidiano escolar em conexão com os aportes teóricos discutidos, revelam o abismo que muitas vezes insiste em permanecer intocável, entre a Universidade e o cotidiano das escolas e, ao mesmo tempo, o amadurecimento proveniente do esforço de articulação contínuo e permanente entre teoria e prática na formação do professor.

Palavras-chave: Formação de professores, Educação Física, PIBID, Relação teoria-prática.

INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil está atravessada por algumas problemáticas recorrentes e persistentes. Uma delas, que interessa particularmente a este estudo, diz respeito

¹ Professora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Doutora em Educação pela UFF e Coordenadora de Área do PIBID Educação Física da UFRRJ, amparo@ufrj.br;

² Professora dos Municípios de Seropédica e Rio de Janeiro, Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica do Colégio Pedro II e Supervisora do PIBID Educação Física da UFRRJ, aparecida.mota@rioeduca.net;

³ Professor do Colégio Pedro II, Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Supervisor do PIBID Educação Física da UFRRJ, felipelameu@gmail.com;

⁴ Professor da Faculdade Unilagos e da Rede Municipal de Seropédica-RJ, Doutor em Estudos do Lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG e Supervisor do PIBID Educação Física da UFRRJ, dfnei@hotmail.com

a relação conflituosa e fragmentada entre teoria e prática nos cursos de Licenciatura. Desde os primórdios até os dias atuais muitas têm sido as tentativas de buscar desenhos curriculares menos fragmentados e que contemplem uma relação mais orgânica e harmônica entre a teoria e a prática. Porém, ao que parece, ainda nos deparamos com dificuldades decorrentes da própria forma de entender os conceitos de teoria e de prática, colocando-os, quase sempre, em franca oposição.

As normativas relacionadas à formação de professores têm buscado modelos que, ora focalizam os aspectos teóricos e ora os práticos, num movimento que pouco tem ajudado a superar as mazelas que incidem nos currículos das licenciaturas decorrentes deste velho dilema. Ou como afirma Trevisan (2011, p. 199) “a dificuldade das políticas de formação de professores em aliar teoria e prática, privilegiando a prática, significa, na verdade, a passagem de uma teoria a outra, isto é, de uma teoria normativa a uma teoria explicativa.”

Candau, citada por Pimenta (1995) considera que, em função da história e origem dos cursos de magistério no Brasil, existem duas características preocupantes e persistentes que contribuem para o distanciamento entre teoria e prática, que são a falta de identidade e o esvaziamento de conteúdos. As duas características apontadas pela autora têm relação íntima com o desenho curricular que historicamente se praticou e, em muitos casos, ainda se pratica, nos cursos de formação de professores no Brasil.

A ausência de uma proposta curricular direcionada, desde o início do curso, à formação de professores acaba por não proporcionar ao licenciando a conformação de uma identidade própria. Nas Instituições de Ensino Superior, especialmente nas federais, a estrutura de funcionamento departamental cria um distanciamento e uma enorme dificuldade de relacionamento entre os diversos componentes curriculares que fazem parte da formação e que estão dispersos pelos diferentes Departamentos, Faculdades e Institutos da Universidade. Além disso, as disciplinas oferecidas não estão, em sua maioria, direcionadas apenas aos licenciandos, mas muitas vezes aos bacharéis da mesma área científica, e, também, aos demais estudantes de outros cursos que não têm nenhuma relação com a licenciatura.

Se esse encontro com os demais cursos da Universidade por um lado é um elemento positivo do ponto de vista da integração e ampliação das visões de mundo, por outro, a falta de uma estrutura nuclear que aglutine o foco da formação e que mantenha a docência como ponto de integração do licenciando desencadeia uma grande dificuldade para o aluno estabelecer uma identidade profissional característica do magistério.

Assim, os conteúdos desenvolvidos ao longo do curso acabam por não se consolidarem como significativos para os estudantes, dando uma impressão de conhecimentos

soltos, desarticulados, desarticulados e sentido. Os estudantes terminam o curso sem conseguirem ter nem uma formação geral consistente, nem uma sólida formação no campo pedagógico.

Estas duas características - a falta de identidade e o esvaziamento de conteúdos - possuem uma relação de ambiguidade com o fazer pedagógico do professor que, aliadas ao desprestígio histórico do magistério, às condições de trabalho do futuro professor e aos baixos salários, fornecem um cenário alarmante quando pensamos acerca da formação de professores no Brasil. A baixa qualidade na formação reverte-se numa dificuldade crescente em consolidar a profissionalização e, portanto, na organização de movimentos reivindicatórios que possam auxiliar na reestruturação de mudanças no perfil das IES e em seus desenhos curriculares.

Cabe ainda ressaltar um outro aspecto não menos grave deste processo: a desconsideração da pesquisa como fundamental para o processo de reflexão-ação na atividade docente. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, característica fundamental das Universidades, parece minimizada quando os cursos são de Licenciatura, prejudicando a formação dos professores.

Ainda que as legislações atuais tenham apontado a necessidade de modelos curriculares que facilitem o desenvolvimento da identidade docente desde o início do curso de graduação, esta determinação ainda não aparece de forma acentuada. O que se vê, em grande parte dos casos, é a colocação dos estágios antes da metade do curso, procurando trazer um componente considerado do campo da prática para os períodos iniciais. Aqui o alerta de Trevisan sobre a simples substituição do foco da dimensão da teoria para a dimensão da prática parece fazer muito sentido. Cabe, portanto, a recomendação de Pimenta de que “o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. E, portanto, como pesquisador de sua própria prática” (PIMENTA, 2006, p. 43).

Tendo em vista essas questões relativas à formação de professores, buscamos construir espaços de investigação e diálogo entre a dimensão teórica e a dimensão prática a partir do trabalho com o grupo de estudantes que compõem o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRRJ.

Este Programa, criado em 2007, integra os debates acerca da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação. Suas preocupações centrais localizam-se na perspectiva de conexão entre a educação superior e a educação básica, que, no limite, significa a relação entre a dimensão teórica e a dimensão prática da formação inicial e

continuada do magistério, além da integração de um efetivo sistema de ensino. A sua origem denota grande sensibilidade, por parte do MEC, acerca das demandas mais urgentes da formação inicial e, também, continuada do magistério, na medida em que contempla, em seus objetivos, alguns dos maiores entraves das licenciaturas, entre eles, a relação teoria e prática.

Entre os objetivos elencados pelo Programa, destacamos

- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem;
- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- Contribuir com a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2022)

Esses três objetivos demonstram como a questão da relação teoria e prática é premente e atinge, de forma generalizada, os cursos de licenciatura no Brasil. Nosso estudo, assim, busca apresentar nossas ações com o PIBID Educação Física, refletindo acerca das possibilidades de mediação no cotidiano escolar, explorando os espaços de tensionamento e superação da relação teoria e prática na formação inicial e continuada de docentes.

Inspirados nas elaborações de Bondía (2002) fomos explorando outras perspectivas que tensionam a relação teoria/prática por entendimentos mais sensíveis e menos fragmentados. A noção de experiência trazida por este autor nos pareceu muito potente e ousada, na medida em que sugere uma visão mais existencial e estética, em lugar da antiga e desgastada ideia de teoria e prática como espaços e tempos de reflexão e ação, respectivamente.

Bondía nos instiga a observar que a educação pouco tem sensibilizado os sujeitos, posto que mais tem informado do que movimentado e estimulado os sentidos e as sensações humanas. Em suas formulações o autor nos motiva a buscar outros caminhos para além da informação fria e do incentivo à opinião baseada exclusivamente na informação dada. Segundo Bondía, esse percurso, bastante conhecido e disseminado no campo da educação, tem se mostrado ineficiente e vazio de significados, visto que a “sociedade da informação” atual acelera, demasiadamente, o quantitativo de comunicação e informação, porém não oferece espaço e tempo suficientes para que o indivíduo se aproprie delas, se sensibilize, se encharque de significados e assim, possa apreender o mundo de forma mais humanizada, numa verdadeira experiência existencial e estética, como alerta o autor.

Assim, segundo Bondía, para trilhar o caminho da experiência em lugar da informação na apreensão sensível do mundo é necessário se permitir um “mergulho com todos os sentidos” no real, como expressa Alves (2002, p.15), numa verdadeira busca pelo “sentimento do mundo”. Ou ainda, nas palavras de Bondía:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p.24).

Com essas formulações iniciamos nosso percurso juntos, nós, os supervisores e a coordenadora, buscando sensibilizar os estudantes para percorrerem um trajeto menos conhecido, mais arriscado, porém, mais significativo e, diríamos, novo e apaixonante: descobrir a si mesmo e ao outro, esse desconhecido que nos incita a reconhecer o estranho que nos habita, além de voltar o olhar para o “inominável”, como insinua Skliar (2003). Ou ainda, “olhar mais para a literatura do que para os dicionários, mais para os rostos do que para as pronúncias, mais para o ominável do que para o nominado” (SKLIAR, 2003, p.20).

METODOLOGIA

Como caminhantes, iniciamos nossa trajetória nos encontrando, nos conhecendo, dialogando sobre o percurso de cada um até chegar ali, naquele grupo que começava a se conhecer e a planejar a trilha. Éramos/somos 28 viajantes, ávidos por compartilharmos nossas experiências: uma coordenadora, três supervisores e vinte e quatro graduandos em Educação Física.

Após esse primeiro momento de conhecimento individual e coletivo, passamos a organizar a divisão do grupo por cada supervisor e escola, ficando 8 estudantes para cada supervisor coordenar. O próximo passo foi a discussão sobre como apreenderíamos e compartilharíamos as nossas experiências. Decidimos por registrá-las em um diário de campo, reconhecendo-o como espaço de apontamentos sobre nosso mergulho sensitivo no universo das escolas.

Por isso, em um primeiro momento, os bolsistas foram encorajados a apenas observarem os alunos das turmas envolvidas no programa, de modo a realizarem uma “[...]”

“leitura” da classe de alunos desta fosse um texto a ser decifrado, a ser compreendido.”
(FREIRE, 1995, p.67).

Dialogamos sobre nossas próprias dificuldades em abandonar o registro visual e partimos para o registro das impressões, das sensações, dos sentidos, dos sentimentos e das emoções para que, cientes da riqueza que esse conteúdo carrega, pudéssemos planejar as aulas a fim de que o aprendizado ocorresse para todos os envolvidos no processo. Essa decisão fez todo sentido para o grupo.

A escola, esse lugar, aparentemente conhecido, pode nos trazer inúmeras sensações desconhecidas, inusitadas e até arriscadas, já que estamos transitando na esteira de muitos “outros”, que não conhecemos e que também não nos conhecem. Um misto de medo e curiosidade apareceram no início dos trabalhos, nos incitando a diálogos com autores que chamamos para nos ajudar.

Em reuniões quinzenais partimos para a leitura e discussão de algumas cartas do livro de Paulo Freire (1995), “Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar”. Começamos com a Quinta carta: primeiro dia de aula, buscando dialogar, especialmente, com o receio e o risco do trabalho do professor e da professora frente ao “outro”, sempre desconhecido, diferente, imprevisível e, algumas vezes, ameaçador.

Como afirma este autor, esse primeiro contato é permeado de inseguranças, timidez, inibições, sobretudo pelo medo de não conseguir conduzir a aula conforme se é esperado: aliando a teoria que costumamos ouvir na universidade com a experiência, seja a que experimentamos como alunos, seja aquela que os membros da comunidade escolar têm a nos oferecer.

Essa escolha se deu pois percebemos que o grupo estava inseguro, com medo de como seria sua reação e percepção não mais como simples alunos da graduação, mas como professores em formação, que tomavam posse dessa realidade naquele momento em que iniciaram no programa. Há de se destacar que, diferente dos anos anteriores, em que o PIBID recebia bolsistas que já estavam em períodos mais avançados, agora um dos requisitos é ter concluído no máximo 60% da carga horária regimental do curso de licenciatura para ingressarem no programa, ou seja, é necessário que estejam cursando até o 4º período. Isso implica discentes muito jovens, que pouco experimentaram a teoria e que se preocupam em como será a prática no chão da escola, sobretudo devido ao fato de que mal saíram desse espaço como alunos e agora precisam retornar como professores.

Nossa reunião nos surpreendeu demonstrando a grandeza e a importância desse medo, que ao mesmo tempo nos impulsiona a superá-lo, mas nos deixa, por outro lado, cautelosos e atentos.

O segundo texto foi a Oitava carta: identidade cultural e educação. A leitura e discussão dessa carta foi decidida a partir do diálogo da primeira carta, mediado pelos registros sensitivos feitos nos diários de campo. Percebemos a necessidade de compartilharmos nossas vivências acerca da exposição do professor em sua experiência de ser tocado pelas diferenças que o “outro” lhe traz. O riquíssimo debate que tivemos nos indicou que nossa bússola estava bem posicionada e nos oferecendo um caminho muito promissor.

AS TRÊS ESCOLAS

Neste item iremos relatar algumas experiências vivenciadas nas três escolas que se constituíram como campo de intervenção dos bolsistas do PIBID - Educação Física. São três escolas com realidades muito diversas: uma escola do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental da rede federal localizada no Município do Rio de Janeiro e duas escolas do Segundo Segmento do Ensino Fundamental da rede municipal de Seropédica.

Tais escolas se diferenciam pelas regiões em que estão localizadas e pelas diferenças no público que atendem e pela diversidade com relação as condições de estruturas físicas para aulas de Educação Física e condições de trabalho para o corpo docente. Apesar das diferenças, as três escolas se encontram, discutem e atuam em articulação em função do PIBID.

A prática docente demanda estratégias, ferramentas e competências que se desenvolvem de maneira específica no âmbito da vivência e da formação inicial. Ser professor impõe uma grande responsabilidade ao estabelecer relações entre o processo de aprendizado e a educação dos sujeitos, engajando-se pela transformação do acontecimento em experiência (BONDÍA, 2002).

Segundo Bondía (2002), “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” (p.21). Ou seja, vivemos em uma sociedade que preza pela informação e que espera que cada membro possa exprimir opiniões referentes nos mais diversos assuntos. Nesse contexto, o verdadeiro sujeito da experiência é aquele que afeta e se permite ser afetado, que se expõe e faz dessa vulnerabilidade uma fonte de conhecimento de si mesmo e do outro, permitindo com isso a leitura do corpo e do mundo como fonte de aprendizado. É aquele que compreende que o saber está no ordinário da vida, naquilo que está nas entrelinhas e que só consegue ser lido por

quem é sensível e aberto à diversidade. Sentido à medida que compreende que os acontecimentos podem ser comuns, mas as experiências são individuais.

Dessa forma, considerando cada pormenor captado nas observações iniciais das aulas buscamos realizar o movimento prática-teoria-prática para realizar intervenções e discussões muito potentes, como no exemplo de uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental cujo tema foi trabalhar o componente dança sob o viés antirracista.

As bolsistas envolvidas demonstraram bastante interesse em desenvolver um planejamento em que o samba fosse ensinado não apenas sob o olhar cultural e corporal, mas também como um meio para que o preconceito e a discriminação quanto às questões étnicas fossem colocados em pauta. E, sem dúvida, ficou claro que o desejo de abordar o tema dessa forma passava pela experiência de vida delas, visto que o grupo é composto por três mulheres pretas que buscam o empoderamento de si mesmas e dos alunos e alunas pretas da turma.

Cabe ressaltar que apesar do grupo ainda contar com a presença de um homem branco, ficou nítido em cada intervenção o quanto as bolsistas tomaram a frente da condução das aulas como forma de se apropriarem cada vez mais desse assunto, mostrando a importância da representatividade.

Ao longo das aulas, cujo planejamento focou em ensinar o samba por meio de um circuito dançante, foi possível observar o interesse dos alunos e alunas sobretudo pela dinâmica escolhida para alcançar esse fim: atividades dirigidas em estações que aparentemente não eram de dança, mas que ao fim do percurso, configuravam o trecho de uma coreografia. E mais que isso: as bolsistas participavam junto aos alunos e contavam experiências de vida que as aproximavam deles, como o caso de uma delas que já foi passista mirim de uma famosa escola de samba do estado do Rio de Janeiro.

Mas o momento mais significativo de todo o processo foi a roda de conversa sobre racismo, realizada no último dia do bimestre. As bolsistas trouxeram informações relevantes sobre o assunto e compartilharam suas experiências e percepções sobre o que é ser preto em sociedade, além de permitirem que os alunos e alunas pudessem ter lugar de fala para também compartilharem as suas opiniões. A ponto de uma das bolsistas ficar emocionada ao expor que apesar de ser uma mulher negra, só se percebeu como tal quando foi vítima de racismo.

Após essa fala, os alunos e alunas se identificaram e começaram a relatar situações próprias, oportunizando aquilo que era nosso objetivo: a teoria e a prática se relacionando, gerando cada vez mais conhecimento. Desta forma, praticamos o que Freire (1995) nos convidava a realizar: a busca por uma escola progressista, democrática, que repense a relação entre o corpo consciente e o mundo, na qual essas interações revelem a conscientização de

seu papel na sociedade, assim em uma nova maneira de ensinar, de aprender e conhecer.

Paralelo a essa discussão, relatamos a experiência vivenciada na escola campo do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental. Tal escola possui uma característica muito peculiar que é um currículo para a Educação Física construído pelos próprios professores do Departamento de Educação Física da instituição. Esse currículo é muito influenciado pela perspectiva do Currículo Cultural da Educação Física e abriga discussões baseadas no multiculturalismo crítico (NEIRA, 2016).

O primeiro desafio para os bolsistas foi se familiarizar com a perspectiva curricular da escola ao mesmo tempo que participavam das primeiras aulas com as turmas ministradas pelo professor supervisor. A estratégia para realizar esse processo foram reuniões para a discussão do Currículo e das primeiras vivências das aulas.

Após esse processo, foi proposto aos bolsistas a construção dos primeiros planos de aula para as turmas. A partir do mapeamento realizado pelo professor supervisor, seriam tematizados o atletismo para as turmas dos quartos anos e jogos de matriz africana para as turmas dos terceiros anos.

Para tematizar o atletismo foi optado vivenciar as adaptações das modalidades em duas dimensões principais. Primeiro os estudantes experienciam as práticas como corridas, saltos, arremessos e lançamentos, num segundo momento, os estudantes eram convidados para refletir sobre as características culturais e sociais associadas a essas modalidades. Por exemplo: Por que não conhecemos os atletas das modalidades do atletismo como conhecemos as do Futebol? A partir de questões como essa, os estudantes, os PIBIDIANOS e o supervisor, em roda de conversas, discutiam as questões históricas, sociais e culturais associadas as práticas do atletismo.

Com as turmas dos terceiros anos do Ensino Fundamental, o supervisor e bolsistas optaram por articular as brincadeiras de matriz africana com o contexto cultural e geográfico dos países de origem das brincadeiras. As vivências ocorriam em três momentos, primeiro era perguntado aos estudantes se conheciam o país de origem da brincadeira, num segundo momento eram experienciadas as brincadeiras e num terceiro momento o professor e os bolsistas apresentavam por meio de mapas, imagens e músicas o contexto cultural e geográfico do país de origem das brincadeiras.

Já no contexto da terceira escola campo, relataremos os encontros com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. A iniciativa surgiu a partir de discussões em conjunto (bolsistas e professor supervisor), destacando a necessidade de oferecer múltiplas possibilidades de

práticas corporais, entre elas, aquelas que despertariam um maior interesse entre os discentes. Após debate, decidimos tematizar diferentes objetos presentes nas ginásticas, entre elas: Consciência corporal (*Yoga e Tai chi*), Ginástica Acrobática, Ginástica competitiva e Ginástica de condicionamento físico.

No início da trajetória, muitos estudantes relataram a experiência prévia em relação à unidade temática “Ginásticas”. Foi necessário, contudo, conduzi-los a reconhecê-la como um conteúdo legítimo nas aulas de Educação Física Escolar, uma vez que são frequentes, notadamente nos anos finais, manifestações como: “E o futebol?”; “Isso é Educação Física?”, “O Senhor está inventando!” e “Eu nunca vi isso na escola”. Em consequência, realizou-se um debate a respeito de conceitos, significados e a presença das ginásticas no cotidiano dos estudantes, visando esclarecer as desigualdades, o acesso à prática, imagem corporal, corpo e mídia e discussões sobre atividade física e vida saudável. Com esta finalidade, foram sistematizadas questões como “O que é saúde?”, “O que é consciência corporal?”, “Qual a relação entre corpo e mídia?” e “Todos tem acesso a qualquer tipo de ginástica?”.

Ao longo das aulas, entre os debates e as vivências dos diferentes tipos de ginásticas e suas áreas de conhecimento, os bolsistas puderam transitar por experiências múltiplas, que vão desde os primeiros passos entre o planejar e o executar, a elaboração de materiais, as rodas de conversas sobre os temas, até os conflitos e tensões tão presentes no cotidiano escolar.

Esse processo formativo configurou-se como uma etapa fundamental na reflexão sobre a natureza intrínseca do ambiente escolar, do sentimento de pertencimento e das estruturas que guiam a construção da identidade docente. A integração dos conhecimentos teóricos e práticos, considerados elementos indissociáveis na formação do indivíduo, permitiu a aproximação com a realidade do cotidiano escolar e as suas particularidades. Além das dificuldades sociais e diferentes possibilidades educacionais e formativas, a tematização permitiu ao grupo se perceber como sujeito da experiência que, simultaneamente, transforma e é transformado pelas circunstâncias inerentes à sua prática pedagógica, ou como bem destaca Bondía (2002, p.24), “um espaço onde têm lugar os acontecimentos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato das experiências vividas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no curso de Licenciatura em Educação Física da UFRRJ demonstra a indissociabilidade entre teoria e prática na formação de professores.

Por meio das narrativas de experiência nas três escolas, evidenciou-se como a busca por uma formação que integre teoria e prática pode ser enriquecedora. As aulas tematizadas e a reflexão sobre o cotidiano escolar proporcionaram aos bolsistas, supervisores e coordenadora uma visão sensível e profunda do processo educacional.

As experiências relatadas demonstram a urgente necessidade de repensar e reformular os currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física, promovendo uma integração efetiva entre teoria e prática, além de proporcionar aos futuros professores uma identidade sólida e significativa, preparando os futuros professores para os desafios do ensino e da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CAPES. Portaria n ° 83, de 27 de abril de 2022. **Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Disponível em: <<https://in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-83-de-27-de-abril-de-2022-39572009>> Acesso em: 30 set. 2023.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. N° 19. Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1995.

NEIRA, Marcos. O MULTICULTURALISMO CRÍTICO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA. **Temas em Educação Física Escolas**, v. 1, n. 1, p. 3-29, 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa e ALVES, Nilda (orgs). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TREVISAN, Amarildo Luiz. Filosofia da educação e formação de professores no velho dilema entre teoria e prática. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 42, p. 195-212, out./dez. 2011. Editora UFPR.