

## O PIBID E A PROMOÇÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO COLUN/UFMA: Uma reflexão a partir de notas no caderno de campo

MELO, Gustavo<sup>1</sup>  
ALMEIDA, Patrícia Fortes de<sup>2</sup>  
ARAÚJO, Silvana Martins<sup>3</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é discutir a construção da práxis pedagógica em Educação Física (EDF) no processo formativo por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Neste Programa, os discentes da licenciatura têm a oportunidade de realizar estudos, observação participante e regência de aulas sob supervisão, processos que promovem a construção de uma práxis pedagógica. O artigo surgiu dessa inserção no Pibid, no contexto do Colégio Universitário/UFMA, e das inquietações que permeiam nossa trajetória formativa, quando estabelecemos, progressivamente, a relação teoria-prática em nossa atuação nessa instituição. Metodologicamente, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa e que dialoga com procedimentos de pesquisa de tipo etnográfica. Abordamos a construção da práxis pedagógica, por meio da análise da regência de uma aula compartilhada de Educação Física, registrada em caderno de campo. Realizamos essa análise em diálogo com literatura especializada, selecionada conforme algumas categorias principais: práxis pedagógica, relação teórico-prática, aula de EDF e abordagem crítico-superadora. Concluímos que a apropriação dos aspectos didático-metodológicos para o ensino da EDF, está relacionada ao desenvolvimento de uma práxis pedagógica, na relação teórico-prática materializada no ato de ensinar-aprender durante a aula de EDF registrada.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação física escolar; práxis pedagógica; formação docente.

### 1 INTRODUÇÃO

Nosso objetivo neste trabalho é discutir a construção da práxis pedagógica em Educação Física em processos formativos por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Nossas inquietações surgem no contexto da inserção no Programa e no decorrer da nossa trajetória formativa, à medida que

---

<sup>1</sup> Graduando em Licenciatura Educação Física, Bolsista Pibid, UFMA, Universidade Federal do Maranhão, melo.gustavo@discente.ufma.br.

<sup>2</sup> Doutora em Educação/UFPE; Professora de Educação Física; Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão; patricia.fortes@ufma.br.

<sup>3</sup> Doutora em Política Social/UnB; Professora Associada do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão; silvana.araujo@ufma.br.

intensificamos, progressivamente, a relação teoria-prática durante a regência das aulas no Colégio Universitário/UFMA.

Compreendemos que a partir do final da década de 1970, surgiram várias abordagens de ensino da Educação Física, em oposição ao paradigma da aptidão física, rompendo com o modelo tecnicista, esportivista e biologicista (Ghiraldelli Júnior, 1991). Com isso, estudos foram realizados para promover o avanço da Educação Física escolar como área de conhecimento legitimada, principalmente, no contexto da metodologia de ensino.

Nesse artigo, dialogamos com a abordagem crítico-superadora, discutida na obra Metodologia do Ensino da Educação Física (Soares et al, 1992). Na perspectiva desses autores/as, o ato de ensinar deve criar possibilidades de produção crítica sobre a assimilação do conhecimento da EDF, valorizando a contextualização dos fatos e o resgate histórico.

Ao refletirmos sobre uma Educação Física crítica-superadora, evidenciamos uma abordagem que está empenhada com a desconstrução de uma ordem social injusta e opressora (Soares et al., 1992). Para isso, a Educação Física tem uma função problematizadora que implica na desmistificação e no desvelamento da realidade.

Nesse sentido, nos voltaremos à discussão da práxis pedagógica no processo de iniciação à docência, evidenciando a implementação dessa abordagem crítico-superadora no processo de ensino da EDF realizado no Colun/UFMA. Iremos discutí-la por meio da análise da regência de uma aula de Educação Física, realizada de forma compartilhada como a professora supervisora e registrada em caderno de campo pelo bolsista do Pibid.

Nossa leitura desses registros terá como enfoque a relação teoria e prática (Marques, 2016), constantemente estimulada pelo Programa e que é refletida e reforçada por meio dos estudos, reuniões de supervisão realizadas regularmente e da iniciação à docência em si, por meio das regências de aulas. Atividades, que além de envolver um processo de conscientização crítica, implicam a teorização, a implementação didático-metodológica, mas, sobretudo, o desenvolvimento de uma práxis pedagógica em EDF.

## **2 METODOLOGIA**

Metodologicamente, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa e que dialoga com procedimentos de pesquisas de tipo etnográfica (André, 1995). Conforme

a autora, o tipo etnográfico é caracterizado “Em primeiro lugar quando ele faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos” André (1995, p.24).

Contudo, neste trabalho nos utilizamos dos procedimentos da observação participante e da análise dos registros sobre a regência de uma aula de Educação Física realizada pelo bolsista e professora supervisora, de forma compartilhada. Esta aula foi ministrada no dia 23/02/2024, com uma turma do 7º ano, acerca do conteúdo Jogos de tabuleiro antigos, no Colégio Universitário/UFMA. Para discussão dessa experiência e registros dialogamos com literatura especializada selecionada conforme algumas categorias principais: práxis pedagógica, relação teórico-prática, aula de EDF e abordagem crítico-superadora.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Ao longo do tempo, a EDF passou por momentos difíceis que refletiram uma crise de identidade, resultante dos regimes autoritários que se apropriaram da mesma em prol dos seus próprios interesses. Muito se perguntou a respeito da utilidade deste componente curricular dentro do ambiente escolar, de modo a contestar seu finalidade nesse contexto.

Nesse sentido, o surgimento de abordagens críticas de ensino, inclusive da abordagem crítico-superadora, envolveu uma importante intervenção para promover uma Educação Física como possibilidade e fonte de transformação da realidade (Soares et al.,1992). De modo semelhante, Freire (2013) afirma que precisamos repensar continuamente nossa prática docente, para fugirmos de práticas autoritárias, a exemplo da que predominou na EDF, esvaziando seu sentido, pressupondo-a predominantemente pelo seu viés prático. Tornando o processo de ensino como um ato apenas reprodutor, a proporção que automatizava os movimentos, impedindo que os/as sujeitos/as desenvolvessem autonomia, por meio de um processo educativo que deveria ser libertador (Ghiraldelli Júnior,1991)

Nessa direção, a superação dessa problemática na Educação, e, conseqüentemente na Educação Física, à medida que proporcionou uma reflexão crítica acerca da realidade, na construção de um conhecimento histórico-cultural foi fundamental. Por isso, neste trabalho, nos propomos a discutir sobre essa realidade escolar e formativa a partir do recorte de uma aula de Educação Física, pois essa tem

sido a referência que temos adotado em nosso processo formativo, por meio da abordagem crítico-superadora. Uma perspectiva que confronta modelos autoritários de ensino, a medida que busca promover a autonomia, se propondo libertador. Certamente, essa escolha reflete o projeto societário, escolar e de EDF que buscamos concretizar.

Não é por acaso, que a aula de EDF na perspectiva crítico-superadora tem objetivos e intencionalidade definidas e que rompem com esse modelo autoritário, porque com ela:

Não queremos o aluno mais veloz, mais ágil, mais...Não, não se trata disso, nós queremos que a partir da cultura corporal, a partir do específico da educação física, o aluno compreenda as relações sociais em que está inserido, conheça práticas corporais e possa não só ser um praticante, mas também um espectador crítico. O conhecimento da educação física escolar para a “Metodologia de ensino” deveria contribuir para que se modifique, para que se transforme essa compreensão do corpo como um objeto de conhecimento do campo das ciências biológicas, mas sim corpo e gesto como objetos de estudo histórico, sociológico, antropológico, pedagógico e artístico. (Carmem, apud Sousa Júnior, 2011, p. 402)

Essa relação teórico-prática que se expressa nesse modo de (re)pensar e ensinar EDF na escola nos é caro, porque compreendemos que a aula é “uma unidade de espaço-tempo que visa à sistematização do conhecimento” como explicita Lorenzini, Melo e Souza Júnior (2022, p.5). Mas também, concebemos a aula como uma unidade teórico-prática, e, exatamente por isso, como uma dimensão da práxis pedagógica em EDF.

Nessa direção, nosso enfoque volta-se a essa práxis pedagógica em EDF, que se condensa na aula, e é construída nesse percurso da iniciação à docência no Pibid/Colun. Em diálogo com Freire (2013,p.93), compreendemos que a práxis pedagógica consiste no processo de libertação dos/as sujeitos/as, fomentado por meio da educação e do desenvolvimento de uma consciência crítica. Ou seja, “não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

Por conseguinte, podemos inferir que as experiências de observação participante, ciclo de estudos, planejamento e regência das aulas de EDF, contribuíram (e contribuem) à nossa práxis pedagógica. Isso ocorre, à medida que implicaram o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o ato educativo, realizado a partir da ação e reflexão, ou seja, na contínua relação teoria e prática.

Especialmente, quando nos instrumentalizamos acerca das metodologias críticas de ensino, conseguimos acessar a concepção crítico-superadora, e desenvolver uma leitura da sociedade, da cultura corporal, da prática pedagógica e do ensino da EDF como elementos de transformação da nossa realidade.

Nessa direção, foi notório que a apropriação da abordagem crítico-superadora no nosso processo de planejamento e regência do ensino, resultou dessa relação teórico-prática. A mesma que se materializou em elementos didáticos (os conteúdos, os objetivos e os procedimentos metodológicos e avaliativos) que fizeram funcionar uma lógica de organização do trabalho docente, mas, principalmente, o processo metodológico de ensino com vistas a construção de um determinado saber/conhecimento.

Neste sentido, a primeira nota é um recorte do registro sobre o primeiro momento da nossa aula de EDF. Por meio dele, podemos identificar os aspectos metodológicos referidos anteriormente. Mas não só isso, como eles são intencionalmente encadeados entre si para promover um determinado tipo de ensino e construção do saber/conhecimento.

Assim que cheguei no Colégio Universitário, me direcionei para a sala do aula do 7º ano “C”, juntamente com a professora supervisora. Nos reunimos com os/as estudantes e nos direcionamos para a quadra da escola. Localizados ao centro da quadra com os/as estudantes e a professora supervisora, ela me pediu para recapitular o assunto da aula passada com os/as estudantes. Após isso, os/as mesmos/as fizeram uma síntese aonde demonstraram todo conhecimento adquirido a respeito dos jogos de tabuleiro que foram trabalhados até então. Compartilharam conosco a respeito do contexto histórico do jogo de tabuleiro Dama, do Jogo Imagem e Ação e outros que foram trabalhados na aula anterior. Disseram: os nomes, o objetivo de cada jogo, onde surgiu e até mesmo os seus significados. Após isso, eu apresentei o conteúdo e o objetivo da aula daquele respectivo dia, fiz uma espécie de “link” da aula que iria acontecer com a aula anterior. Aproveitei para fazer algumas perguntas, tais como: o que tal peça poderia fazer? Qual o objetivo do jogo? Se aquela movimentação era permitida dentro do jogo, para saber o que os/as estudantes entendiam a respeito daquele assunto e como aquilo estava relacionado com sua prática. Após aquele momento de problematização a professora supervisora dirigiu os/as estudantes para algumas mesas posicionadas na quadra, onde estavam distribuídos os jogos de tabuleiro antigos: a dama, a mancala, o jogo da onça e a trilha. (Nota do Caderno de campo sobre o primeiro momento da aula de EDF realizada no dia 23/02/2024).

Sinalizamos o registro sobre o primeiro momento da aula onde realizamos a apresentação do conteúdo, o levantamento prévio do conhecimento e a problematização, para posteriormente iniciar a instrumentalização sobre o conteúdo: jogos de tabuleiro (dama, mancala, jogo da onça e trilha).

Nesse momento inicial da aula, buscamos possibilitar aos/as estudantes que se organizassem para executar, da melhor forma, as atividades propostas. Buscamos identificar seus conhecimentos prévios para a partir deles avançarmos na problematização e assim, promover o processo de ampliação de conhecimento, ou seja, de apreensão propriamente dita do conteúdo como sugere a abordagem crítico-superadora (Lorenzini, Melo e Souza Júnior, 2022).

Além de evidenciarmos no registro a coerência entre conteúdo-objetivos-procedimentos, também é notório que progressivamente vamos nos apropriando das categorias que fazem referência à Pedagogia Histórico-crítica: conhecimentos prévios, problematização e síntese (Saviani, 2011; Gasparin, 2012). Dessa forma, elas não só aparecem como conceitos que adquirimos ao longo desse processo formativo, mas também como práxis pedagógica. Ou seja, como uma forma de construir a aula, de apropriar-se do instrumental didático-metodológico teorizado em nossos estudos tanto na formação inicial quanto através do programa.

De certo, esse processo didático-metodológico da aula, descrito no registro, só foi possível por essa relação teórico-prática estabelecida, porque sem ela, não avançaríamos com coerência e êxito em direção aos objetivos propostos. Esses procedimentos não se reportam apenas a uma forma de ministrar aula, mas, sobretudo, a uma posição política, como docentes em formação, que assumimos continuamente na escola e no mundo.

Além disso, nos direciona à materialização de saberes docentes que temos construído na graduação, no Pibid, junto às docentes mais experientes, por meio do estudo de textos e obras relacionados ao tema.

Nesse outro recorte do registro, que segue, referente ao segundo momento da aula, evidenciamos alguns aspectos desse processo de desenvolvimento da práxis pedagógica, a partir da relação teórico-prática que permeia a regência de aula.

Os/as estudantes foram divididos em grupos e cada grupo ficou em um jogo específico. Dois estudantes jogavam, enquanto outro/a estudante lia as regras que estavam disponíveis na mesa, em textos didáticos previamente elaborados pela professora, que continham todas as regras e informações dos jogos. Uma espécie de resumo do conteúdo abordado. Os/as estudantes ficavam como juizes/as das

partidas. Era uma forma de, a partir do conhecimento obtido, os/as mesmos/as pudessem criar estratégias e solucionar problemas de forma autônoma. Por meio do conhecimento adquirido, a professora supervisora também fazia perguntas onde os/as mesmos/as respondiam, conforme a obtenção do que foi aprendido, sobre o conteúdo que estava sendo abordado. Depois de um tempo determinado, houve uma troca de grupos em cada jogo, onde os/as estudantes tiveram a liberdade de demonstrar seu conhecimento a respeito do jogo e o domínio do mesmo junto a outros/as estudantes. (Nota do Caderno de campo sobre o segundo momento da aula de EDF realizada no dia 23/02/2024)

Conforme esta segunda nota, observamos que o diálogo teórico-prático estabelecido entre a professora supervisora e os/as estudantes, promove a autonomia para a construção de um saber crítico em EDF. Diálogo que também impacta o modo como a professora organiza o ensino junto aos estudantes. Isso porque, essa relação teórico-prática, atravessa as decisões didático-metodológicas realizadas, dentre as quais: a escolha por “dividir em grupos”, com a finalidade de promover uma maior interação entre estudantes e a construção coletiva; o próprio uso de um texto didático, que opera como suporte do aprendizado, para consulta, e na promoção da interpretação e reelaboração do conhecimento, a partir das próprias leituras e sínteses que fazem do texto.

Nessa perspectiva, além da nossa práxis pedagógica ser estruturada por esse diálogo contínuo e permanente entre teoria e prática, ela se reflete, em certa medida, no modo como nós “pibidianos/as” e os/as próprios/as estudantes desenvolvem sua consciência crítica sobre o conteúdo, ou seja, aprendem.

Nessa prática buscamos criar as condições para que o processo de aprendizagem transforme os/as sujeitos/as, à medida que eles/as se apropriam do jogo, por meio da leitura e prática do mesmo. Mas também, quando podem reelaborar os conhecimentos do jogo contextualmente, a partir do domínio das suas regras, mas também como resultado do processo histórico.

Esses aspectos são notórios, quando nos utilizamos do texto didático, para, com isso, também promover a leitura, a interpretação e a decisão autônoma numa determinada situação de jogo. Além disso, quando os/as estudantes assumem a função de “juízes/as” numa determinada partida do jogo, e podem, interpretar e elaborar melhor sua forma de jogar, e, conseqüentemente, construir aquele conhecimento.

Figuras 1 e 2. Registros fotográficos do primeiro e terceiro momento da aula realizada no dia 23/02/2024;



Fonte: Acervo dos/as autores/as

Existe uma correlação de dois momentos demonstrados nas figuras 1 e 2 como apontamos anteriormente. A primeira figura, faz referência à prática social inicial, um importante momento para a identificação de conhecimentos prévios e a contextualização do conteúdo de ensino. A segunda figura, conquanto, se reporta ao momento da instrumentalização e síntese, ou seja, a sistematização dos conhecimentos construídos junto aos/às estudantes.

Finalmente, no processo de avaliação, que ocorre durante o processo de ensino, mas de modo peculiar ao final da aula elaboramos perguntas relacionadas ao conteúdo trabalhado. Tais perguntas podem ser lidas como procedimentos avaliativos do processo de aprendizagem, configurando em situações para que os/as estudantes pudessem demonstrar o domínio do conhecimento aprendido. Um meio de suscitar a emergência das sínteses/sistematizações dos conhecimentos construídos pelos/as estudantes (Saviani, 2011; Gasparin, 2012).

A elaboração de sínteses consiste numa nova postura mental adotada, que também revela uma nova realidade concreta. Nos termos dos autores Saviani (2011) e Gasparin (2012), esse processo deverá culminar com uma nova prática social, diferente daquela explicitada inicialmente pelos/as estudantes acerca do conteúdo, neste caso em tela, relacionadas as vivências acerca dos jogos de tabuleiro.

Portanto, está relacionado com a expressão prática, atitudes que demonstram uma nova forma de agir, que foi elaborada a partir dos conhecimentos científicos ensinados-aprendidos, e que tornam possível uma essa nova ação no mundo, mais consciente e crítica.

Assim, todas essas fases da aula ministrada, que explicitamos aqui, demonstram o domínio de um conhecimento teórico-prático, a partir do qual buscamos

refletir sobre como desenvolvemos nossa práxis pedagógica durante a regência da aula.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo discutimos a construção da práxis pedagógica em Educação Física no processo formativo por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Essa práxis proporcionada pelo Pibid, foi discutida a partir dos registros sobre a regência de uma aula de EDF, sob o enfoque da abordagem crítica-superadora (Soares, et al.,1992).

Por meio das notas referentes à aula ministrada e registros fotográficos, buscamos explicitar a relação teórico-prática no desenvolvimento da aula. Nesse percurso, progressivamente, também vamos nos apropriando metodologicamente e fazendo funcionar conceitos e teorias que foram abordadas através de estudos e reflexões promovidas na formação inicial e no programa.

Em resumo, essa práxis pedagógica notoriamente possibilita a compreensão objetiva do ensino, do trato didático-metodológico acerca do conteúdo para a aprendizagem pelos/as estudantes. Através dessa práxis promovemos uma maior interação com estes/as, criamos situações mais adequadas e provocativas que favorecem o desenvolvimento da consciência crítica, a construção e ressignificação de saberes.

A partir da abordagem crítico-superadora desenvolvemos ações didático-metodológicas da EDF, teoricamente embasadas e implicadas com a autonomia, a crítica e criatividade dos/as estudantes durante todo o processo de aprendizagem. Finalmente, cada um desses aspectos aqui discutidos corrobora para o desenvolvimento de uma práxis pedagógica em EDF comprometida com a promoção de uma reflexão e transformação da cultura corporal. Mas não só isso, comprometida com o processo de legitimação da EDF, fortalecendo-a ainda mais no âmbito escolar, como componente curricular significativo na formação dos/as estudantes.

#### REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus. . Acesso em: 12 mar. 2024. , 2009

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-Crítica**. 5. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira**. 10 ed. São Paulo, Loyola, 1991.

LORENZINI, A. R.; MELO, M. S. T. DE .; SOUZA JÚNIOR, M.. A aula crítico-superadora na Educação Física: fundamentos e princípios da lógica dialética. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 44, p. e011821, 2022.

MARQUES, E. I. d. S. **A construção do trabalho docente na articulação teoria e prática: a experiência do PIBID**. 2016. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. Ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOUZA JÚNIOR, M. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Rev. Bras. Ciênc.Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 391-411, abr./jun. 2011.